

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
“САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ”

Т.И. Руднева, С.В. Астахова, Е.С. Лапшова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА
СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве монографии*

Самара
Издательство “Самарский университет”
2007

УДК 370

ББК 74

Р 83

Рецензент д-р пед. наук, член-корр. РАО В.П. Бездухов

Руднева Т.И.

Р 83 **Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля: монография / Т.И. Руднева, С.В. Астахова, Е.С. Лапшова; Федер. агентство по образованию. — Самара: изд-во "Самарский университет", 2007. — 249 с.**

ISBN 978-5-86465-391-3

В монографии рассматриваются актуальные вопросы совершенствования образовательного процесса в высшей школе. Необходимость его обновления диктуется современной стратегией развития российской школы, ее направленностью на становление духовно богатой, образованной и творческой личности. Проведенные в учреждениях высшего профессионального образования исследования позволили сделать вывод, что современный выпускник вуза как носитель гуманитарной культуры должен обладать профессиональной компетентностью — интегративным свойством личности, которое выражается совокупностью осознанных профессиональных знаний, творческих умений и практических навыков, что позволит специалисту более полно реализовывать себя в конкретных видах трудовой деятельности. Для этого в ходе исследования осуществлялась модификация учебного процесса в вузе. Результаты научной работы показали, что творческий характер учебной деятельности студентов, профессиональное обучение на основе анализа художественных англо- и русскоязычных текстов позволяют трансформировать учебный процесс в профессиональный и создавать возможности для овладения студентами профессиональным инструментом на методологическом, методическом, управленческом уровнях. Излагаются материалы экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности студентов гуманитарных вузов.

Монография предназначена преподавателям высшей школы, студентам гуманитарных вузов, исследователям проблемы гуманитарного образования.

УДК 370

ББК 74

ISBN 978-5-86465-391-3

© Руднева Т.И., Астахова С.В.,
Лапшова Е.С., 2007

© Самарский государственный
университет, 2007

© Издательство "Самарский уни-
верситет", оформление, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Глава 1. Профессиональная компетентность выпускника вуза как педагогическая проблема	7
Гуманитаризация образования как тенденция развития высшего образования	11
Профессиональная компетентность студентов-филологов ...	38
Глава 2. Опыт формирования профессиональной компетентности студентов-филологов	59
Психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки студентов-филологов	59
Система формирования профессиональной компетентности студентов-филологов средствами педагогического управления	72
Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности студентов-филологов	96
Заключение	110
Библиографический список	115

ЧАСТЬ II. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов	129
Модель личности и модель деятельности выпускника гуманитарного факультета (юриста и психолога)	133

Профессиональная культура студентов гуманитарных факультетов	146
Механизмы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов	163
Средства формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов	181
Глава 2. Опыт-экспериментальная работа по формированию профессиональной культуры студентов юридического и психологического факультетов	198
Заключение	229
Библиографический список	234

ЧАСТЬ I

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ**

ГЛАВА 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Современная ситуация в духовном развитии нашего общества, процесс демократизации, целью которого является установление гуманных отношений между людьми, влияют на характер требований, предъявляемых к качеству гуманитарного образования. В условиях кардинальных изменений в социальной жизни, перемен в области просвещения проблемы филологического образования в высшей школе становятся особенно актуальными. Необходимость его обновления диктуется современной стратегией развития российской школы, ее направленностью на становление духовно богатой, высоконравственной, образованной и творческой личности, на продолжение национальных традиций, развитие науки и культуры, укрепление исторической преемственности поколений.

Важнейшими задачами общества являются восстановление воспитательно-образовательных и этнокультурных функций школы, возврат ей действительно национального характера. Школа должна стать основой, которая обеспечила бы духовное здоровье нации, сохранение и развитие ее языкового богатства, литературы и культуры. Поэтому подготовка учителей-филологов становится главной целью образовательного процесса специальных факультетов гуманитарных вузов, но требуются конкретные механизмы управления процессом формирования филологической культуры студентов, создание которых тормозится недостаточной разработанностью научного знания об условиях выработки профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность исследуется учеными в различных аспектах (В.В. Башев, Г.Б. Голуб, Л.М. Долгова, В.А. Кальней, Е.Я. Коган,

Т. Орджи, А.А. Пинский, Д. Старк, Д. Стретч, И.Д. Фрумин, К. Хиттон, М. Холстед, О.В. Чуракова, С.Е. Шишова, Д.Б. Эльконин и др.), однако целостная система компетентностно-ориентированного образования для гуманитарных вузов не создана. Основой профессиональной подготовки студентов-филологов становится формирование профессиональной компетентности.

Переход к рыночной экономике, при которой приоритетными во всех отраслях являются менеджмент и управление трудовыми процессами, определяет качественно новый этап филологического образования, предполагающий использование средств педагогического управления образовательным процессом, с которыми ученые (В.И. Андреев, А.П. Балакина, Н.В. Солнцева) связывают реальные возможности улучшения качества профессиональной подготовки. В научном знании уделяется особое внимание проблеме подготовки современных специалистов, владеющих специфическим управленческим стилем мышления (М.П. Капустин, В.С. Лазарев, В.С. Пикельная, В.П. Симонов, П.И. Третьяков и др.). Изучаются способы освоения и использования средств педагогического управления в обучении и профессиональной деятельности (В.В. Афанасьев, Е.М. Борисова, Ю.В. Васильев, Г.П. Логинова, М.О. Мдивани, П.И. Пидкасистый, И.Б. Селеновский и др.).

Педагогическое управление процессом формирования профессиональной компетентности студентов открывает новые возможности для оптимизации образовательного процесса, коренного изменения технологии получения нового знания и становления педагогического творчества преподавателей. При этом управление, отвечающее задачам профессионального образования, должно быть перспективным, а ведущими принципами профессиональной подготовки на основе использования педагогического управления становятся компетентность, гуманность, инновационность, прагматизм (В.М. Шепель). Результаты изучения проблемы оптимизации образовательного процесса указывают на то, что педагогическое управление должно быть постоянной составляющей профессиональной подготовки студентов, способных грамотно выстраивать процессы целеполагания, планирования, организации, контроля и коррекции, а передовые технологии управления и создаваемые на их основе средства профессиональной подготовки — их коммуникативными партнерами.

В связи с многопредметностью и изменяемостью видов деятельности, которые выполняют учителя гуманитарного профиля, чрезвычайно быстро устаревают знания, умения и навыки. Готовность выпускников гуманитарных вузов обеспечивается профессиональной

компетентностью, выражающейся в умении анализировать педагогические задачи, разрабатывать программы и планы, рационально организовывать образовательный процесс, осуществлять его контроль и коррекцию, грамотно работать с литературным и лингвистическим материалом.

Вопросы управленческой подготовки студентов представлены учеными в разных аспектах: детализированы требования, предъявляемые к педагогу общей теорией управления; описан управленческий характер деятельности учителя с приоритетом его функции, ориентированной на мотивационно-потребностную сферу развития личности (Н.Ф. Талызина); даны указания по достижению результативности управления учебной деятельностью обучающихся, что выражается развитием личности, ориентированной на самореализацию и саморазвитие (Г.М. Давыденко). Вместе с тем, анализ управленческой деятельности учителя доказывает необходимость уточнения и расширения его профессиональной компетентности в части ценностного целеполагания, опережающего планирования, моделирования и прогнозирования, системной диагностики учебного процесса (И.Б. Сенновский). Управленческая проблема как объект педагогического исследования рассматривается в трудах В.В. Афанасьева и П.И. Пидкасистого в контексте поиска оптимального управленческого решения. Филологическое образование как объект обучения родному языку и литературе, иностранным языкам нашло отражение в ряде педагогических исследований Э.А. Красновского, Ю.И. Лысского и др. Значимость и необходимость ориентированности учебного процесса на художественный текст и живой диалог с ним, изучение языка и речи во всех духовных проявлениях отмечается в работах ученых-филологов С.С. Аверинцева, М.М. Бахтина, В.В. Виноградова и др.

Профессиональная компетентность учителя-филолога предположительно проявляется в знаниях, умениях и навыках, которые формируются в ходе интегрированного изучения художественного текста: владение аналитико-синтетическими приемами работы с художественным текстом; его редактирование; создание собственного художественного текста, методическая трансформация работы над текстом. Специфика данной интеграции позволяет значительно повысить эффективность работы с художественным текстом, которая обеспечивается использованием средств педагогического управления.

Однако подготовка специалистов средствами педагогического управления в условиях современного общества, с учетом тенденций развития образования, не получила достаточного освещения в професси-

ональной педагогике, хотя общая педагогика представлена результатами исследований В.И. Андреева, С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, В.И. Кагана, М.В. Кларина, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др. В области социологии, этнологии, философии, социальной психологии отмечается, что существует социальный заказ на личность, который позволяет рассматривать филологическое образование как важнейшую предпосылку духовной безопасности общества (А.С. Запесоцкий, В.А. Конев и др.).

Становится актуальной разработка такой системы профессиональной подготовки, которая способствовала бы развитию филологической культуры студентов, готовности продуктивно адаптироваться к профессиональной среде, что повысило бы уровень профессиональной компетентности и их конкурентоспособность на рынке труда.

Современное состояние филологического образования требует решения ряда задач: развитие профессиональной компетентности студентов-филологов; корректировка содержания профессиональной подготовки студентов филологического факультета; интенсификация и оптимизация процесса обучения на основе использования педагогического управления в учебных курсах; разработка методики диагностики индивидуальных различий студентов для создания психологически комфортной образовательной среды в ходе профессиональной подготовки.

Исследования, проведенные в Самарской гуманитарной академии (филологический факультет), показывают, что студенты не в полной мере удовлетворены профессиональной подготовкой в вузе (65% от общей выборки исследования). Позитивные оценки подготовленности к педагогической деятельности распределяются весьма неравномерно. Так, подготовка по педагогике и психологии оценивается как "достаточная" (68% и 59%). Более половины (52%) респондентов отмечают, что получили достаточные навыки учителя-предметника; знания и навыки, которые относятся к другим сторонам практической педагогической деятельности, оцениваются значительно ниже (умение вести исследовательскую работу – 26%, управленческие навыки – 30%). В качестве причин называется массовость подготовки, нерациональное использование учебного времени.

Преподаватели, в свою очередь, считают причинами низкой эффективности учебного процесса отсутствие у студентов интереса к избранной профессии, слабую стартовую подготовку абитуриентов, неумение распределять свои интеллектуальные и физические возможности, а также работать самостоятельно.

Проведенное анкетирование среди учителей-филологов показывает, что многие из них испытывают трудности в работе, связанные с невладением способами педагогического управления и менеджментом. Так, 67% опрошенных затрудняются в целеполагании, 52% – в планировании, 65% – в организации деятельности учащихся, 71% – в проведении контроля и 81% – в осуществлении процедуры коррекции учебной деятельности. Сравнение полученных результатов с имеющимися в педагогических исследованиях выявляет противоречия: между уровнем подготовки выпускников филологического факультета гуманитарного вуза и современными требованиями к ним со стороны работодателей; между необходимостью приложения сверхзнаний для достижения максимального профессионального результата и недостаточно развитыми способностями для решения профессиональных задач; между инновационными задачами профессиональной деятельности и содержанием учебно-познавательного процесса; между индивидуальными различиями студентов (интеллектуальными и психологическими) и массовостью их подготовки. Нуждается в разрешении основное противоречие между растущими требованиями к качеству профессиональной подготовки студентов-филологов и необходимостью модернизации средств управления этим процессом. Стремление найти способы его разрешения определили проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования необходимости формирования профессиональной компетентности выпускников филологического факультета, в практическом плане – это разработка средств, реализация которых обеспечит формирование профессиональной компетентности студентов-филологов.

Гуманитаризация образования как тенденция развития высшего образования

В наступившем XXI веке профессиональная подготовка не в полной мере отвечает требованиям времени, поскольку высшее образование перестает быть только профессиональным: оно становится элементом общей культуры человека; важным компонентом профессионального образования становится личная культура выпускника.

Моделируя целостный образ выпускника вуза, ученые едины в том, что это: человек культуры; свободная, духовная личность, ориентированная на ценности мировой и национальной культуры, спо-

собная к творческой самореализации, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде [24, 96].

Таким образом, возникает необходимость проектирования оптимальной системы образования, максимально соответствующей новому типу культуры личности, содержание которой отражает характер эпохи, базирующейся на культурных доминантах прошлого, способствующих рациональному взгляду на мир, на роль общественных тенденций, и отбора содержательного и процессуальных компонентов учебного процесса в вузе.

Проекция названных доминант на содержание образования может отодвигать знание о целостном мире человека и опыт целостной деятельности на второй план по сравнению с научной монокультурой, а цивилизационная односторонность содержания образования отчетливо проявляется в его технократической перегрузке, в трансляции знаний в отчужденной, безличной форме, в насыщении содержания знаниями при отсутствии смыслов [138, 43].

Поиски моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития цивилизации, составляют одну из актуальных задач современной педагогики, что требует обращения к фундаментальным истокам образования, рассмотрения его как части культуры, культуросообразной системы, культуротворческого процесса.

Теоретическое осмысление закономерного процесса взаимосвязи образования и культуры позволили ученым-исследователям (Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, В.И. Руденко, А.И. Шендрик и др.) сделать вывод об их изоморфной тождественности, о перспективности и продуктивности использования культурологического подхода в качестве основы модернизации высшего образования.

При построении содержания образования гуманитарный подход расценивается как реализация гуманистической установки в понимании социальной функции человека, которая предполагает включение в контекст содержания образования структуры культуры в различных ее проявлениях, прежде всего духовной культуры [77, 21].

Гуманитарный подход к отбору содержания образования означает, что культура рассматривается как некая целостность, развивающаяся и функционирующая по особым законам. Аппарат культурологии обретает статус "метанауки, пытающейся осмыслить мир культуры как единое целое, проясняющее смысл человеческого бытия и историческое предназначение человека" [186, 16].

Понятие "культурология", применяемое для изучения педагогической действительности, включает два основных значения: знание

о культуре и теории культуры, что позволяет обозначить главные основания культурологического подхода; рассмотрение культуры не только в качестве источника содержания образования, но и метода его исследования и проектирования.

Таким образом, основные обобщения относительно культурологического подхода сводятся к следующему: видение образования как феномена культуры; культуросообразность становится важнейшим условием развития образования и средством реализации идей его гуманитаризации; цель высшего образования – человек культуры; обращенность образования к человеку через культуру; признание решающим фактором развитие его индивидуальных профессиональных качеств; единство аксиологии и культурной антропологии для обеспечения комплексности научного подхода к высшему образованию.

Специфика культуры с позиций характеристик личности человека, с одной стороны, порождает духовность, высшие человеческие ценности и личностные смыслы существования – культуру в узком смысле, с другой – акты технического воспроизведения, формы социальности, под которыми принято понимать проявление цивилизации [139, 42].

Сведение культуры к цивилизации имеет негативное последствие для будущего человечества в целом и для педагогической науки, образования в частности. Главная опасность состоит в том, что технократизм, являющийся основой современной цивилизации, выступающий в качестве мировоззрения и способа мышления, “убивает душу” (Н.А. Бердяев). Культура есть внутреннее духовное содержание цивилизации, тогда как цивилизация – это материальная оболочка культуры. В содержании образования культура находит отражение в смыслах, духовных ценностях, достижениях философии, произведениях литературы и искусства; цивилизация – в уровне технологического, социально-политического развития общества.

Анализ современных тенденций и проблем развития высшего образования показал, что и отечественная, и зарубежная высшая школа уделяют особое внимание культурологической и воспитательной составляющей содержания образования. В настоящее время высшее образование не имеет альтернативы процессу гуманитаризации профессиональных кадров. Высокие требования предъявляются не только к профессиональной подготовке специалиста любого профиля, но и к его духовно-нравственному облику, отношению к коллегам, обществу и окружающей среде.

С позиций гуманитарного подхода становится приоритетным целостный, интегративный, комплексный метод исследования и проек-

тирования образовательных систем. В основе нашего исследования, направленного на поиск средств формирования профессиональной компетентности студентов-филологов, лежит концепция культурологических основ целостности содержания высшего образования (В.Н. Руденко), базирующаяся на изоморфной тождественности систем образования и культуры, что отражается в модели гуманитарной культурно-образовательной системы.

Целостность содержания гуманитарного образования рассматривается в единстве следующих аспектов. культурологической сущности содержания образования; профессионального подхода к проектированию содержания высшего образования; признания дидактической значимости целостности содержания профессионального образования, основанного на системно-структурном способе ее рассмотрения.

В качестве концептуальной принята трехмерная модель "культурного пространства", в соответствии с которой содержание высшего образования раскрывается на основе многовекторного и многоуровневого представления культуры: в трех аспектах (артефактах, значениях и смыслах) для каждого из трех основных компонентов культуры (духовного, социального и технологического) и трех основных форм ее смыслового постижения (когнитивной, ценностной и регулятивной) в процессе профессионально-личностного развития студентов [138, 45].

В соответствии с концепцией культурологических основ целостности содержания высшего образования основным источником признается опыт целостной культуры в единстве указанных компонентов, каждый из которых представляется совокупностью универсальных значений и смыслов, наполняемых конкретным, профессиональным учебно-предметным, воспитательным, коммуникативным и личностно-ценностным содержанием. Педагогический процесс организуется как культурный ценностно-ориентированный акт (событие) на основе интеграции указанных компонентов культуры через личностные формы постижения универсальных значений и смыслов содержания. Диалектика взаимосвязи образования и культуры в единстве причинно-следственного, структурно-системного, процессуального и содержательного аспектов определяет структуру, состав и содержание системных характеристик изоморфной тождественности образования и культуры.

Установлено, что взаимосвязь образования и культуры проявляется и реализуется через человека, который является и системно связующим, и культурно связующим звеном культурно-образовательной системы (В.Н. Руденко).

Исторические связи прослеживаются через социокультурную детерминированность типа личности и путей ее достижения, которые воплощаются в определенных концепциях, принципах и технологиях восприятия и обучения. Причинно-следственная связь выражается в том, что более высокий уровень культуры требует и более высокого уровня образования и образованности человека, что становится источником дальнейшего развития культуры. Материальные и духовные компоненты культуры определяют содержание воспитания и обучения; ценности и смыслы составляют ценностно-содержательное ядро образования и основных личностных структур сознания. Процессуальные связи объясняют возможность рассматривать и организовывать образование как культурный процесс, способствующий вхождению человека в целостный мир культуры, обеспечивающий единство его духовного, нравственного и профессионально-личностного становления и развития [71].

Единство перечисленных связей дает основание рассматривать категории "образование" и "культура" в качестве составляющей единой системы, которая является методологической основой для разработки культурологического подхода к осуществлению целостного профессионального образовательного процесса. Выделение подсистемы "человек" в качестве отдельного элемента указанной системы становится принципиальным и существенным моментом, подчеркивающим, что человек выступает в ней субъектом по отношению и к культуре, и к образованию.

Состав и содержание ключевых принципов гуманитарной концепции содержания образования определяются учеными на основе систематизации главных характеристик ценности на философском, общенаучном, частнонаучном уровнях расположения категорий "образование" и "культура" применительно к подсистеме "человек" [186, 83]. Педагогический принцип целостности, синтезирующий и определяющий концептуальные культурологические основы модернизации содержания образования, системно представлен рядом положений.

Во-первых, целостный методологический подход рассматривается педагогической теорией как единство дидактической системы и процесса, что служит критерием методологической ценности (критерием дидактической концептуальности); целостность определяет общую стратегию научного исследования содержания и одновременно составляет его педагогический норматив; целостность подхода строится на основе единства эмпирического и теоретического базиса наук о культуре и культурологического метода исследования. В то же вре-

мя целостное отражение прогресса социокультурного развития обеспечивает единство развития цивилизации и культуры на приоритетах культуры (развитие культуры есть смысл развития цивилизации).

Во-вторых, целостное представление культуры (изоморфный прообраз целостного содержания высшего образования) предстает как единство артефактов, значений и смыслов ее духовных, социальных и технологических компонентов, как единство аксиологической основы культуры в виде уровневой системной организации ее ценностей (общечеловеческий уровень культурных миров, национальных, этнических, региональных, субкультур, личности, отдельных видов деятельности), как система когнитивных, ценностных и регулятивных смыслов культурно-образовательных форм, диалектика соотношения цивилизации и культуры.

В-третьих, целостное представление человека (культурно-антропологические представления сущности человека – “homo totus” – человек целостный) способствует обеспечению единства природного, социального и духовного (природного явления, общественной формы жизни, душевной и духовной реальности), а также относительность и противоречивость целостности человека в его незавершенности, определяющей движущие силы развития. Целостная личность специалиста отражается в профессионально-личностной модели компетентного, конкурентоспособного выпускника вуза, которая предполагает его успешную деятельность в технологической, социальной и духовной сферах, наполненную не только интеллектуальным, нравственно-эстетическим элементами, мотивационно-ценностным отношением, но и порождаемыми культурными смыслами, а также сбалансированное развитие всех сфер личности (сознания, чувств, воли). Целостная педагогическая система образует единство ее подсистем (целей, принципов, содержания, методов, средств), пронизанных единым культурологическим подходом.

В-четвертых, целостный процесс образования, предполагающий единство восприятия и обучения, умственного, нравственного, физического и других видов воспитания, не сводится к механическому соотношению части и целого. Так, целостность содержания отражает внутреннюю неразрывность представления элементов содержания образования в контексте культуры и культурологических форм и средств его реализации (в содержательном плане обеспечивается отражением в образовании всего культурного опыта, накопленного человечеством, в организационном – единством компонентов, отражающих предметные, педагогические и личностные уровни взаимоот-

ношения субъектов образовательного процесса, в способах усвоения — путем раскрытия смыслового лично значимого аспекта знаний); целостная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе. Целостность как качество педагогического процесса характеризует высокий уровень его развития.

Представленные концепции культурологических основ целостности содержания высшего образования предписывают систему необходимых условий модернизации содержания в контексте культуры, в соответствии с которыми оно должно:

1) формироваться с учетом исторических закономерностей и особенностей развития и цивилизации, и культуры, которые детерминируют не только определенный тип человека культуры, но и пути его достижения, воплощаясь в определенные педагогические проекты и технологии;

2) отражать закономерные (причинно-следственные) связи, в соответствии с которыми не только уровень развития культуры и цивилизации определяет уровень развития образования, но и образование становится источником развития культуры и цивилизации, генератором новых культурных и цивилизационных форм, что требует от человека высокой степени образованности — и профессиональной, и личностной;

3) представлять целостное единство духовных, социальных и технологических компонентов содержания воспитания и обучения в системе когнитивно-ценностно-регулятивных координат с тем, чтобы и знания (цивилизационная парадигма) составляли обновленное ядро модернизированного содержания высшего образования;

4) рассматривать процессуальную сторону образования как культурный акт (событие), через который осуществляется реализация важных социокультурных функций: способов вхождения человека в мир культуры, социализации человека, трансляции культурно оформленных образцов человеческой деятельности для достижения творческой самореализации, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющемся социокультурном пространстве [139, 35].

Культурологическая направленность содержания образования реализуется на основе единства процессуальной и содержательной сторон образовательного процесса, интеграции гуманитарных, естественнонаучных и специальных дисциплин в содержании профессионального образования, многообразия используемых культуротворческих педагогических технологий и практической деятельности субъектов образования на основе диалога.

Культурологическая направленность содержания образования предполагает соответствующую корректировку образовательных технологий. На нормативном уровне она проявляется: в требованиях к содержательному компоненту, который должен быть культуроёмким; к процессуальной стороне обучения и воспитания; к управлению педагогической деятельностью; к научно-образовательному и воспитательному пространству вуза, которое становится культуросообразной средой; к средствам диагностики и мониторинга качества образования, позволяющим объективно и дифференцированно оценивать уровень профессионального и личностного развития студентов; к методам изучения педагогической действительности и ее инновационному проектированию, интегрирующим естественнонаучный и гуманитарный исследовательский потенциал [140, 46]. Вместе с тем, культурологический подход в высшем образовании не сводится к радикальной перестройке существующих образовательных систем, структур и процессов, его суть состоит в их модернизации – придании им целевой (профессиональной и личностной) содержательной и процессуальной, управленческой и технологической целостности. Определяя векторы проектирования образовательной системы, культурологическая парадигма не отменяет цивилизационной составляющей образованности (усвоение знаний, развитие мышления, раскрытие сущности объектов техники и технологии, процесса социализации студентов), не изменяет государственных образовательных стандартов, структуру базовых учебных планов и программ, предполагая модернизацию содержания образования в основном за счет раскрытия его гуманитарной сущности [140, 37].

Радикальные изменения в сфере образования связаны с совершенствованием его нормативно-правовой базы. За 2000-2005 годы на федеральном уровне управления образованием было принято более 100 постановлений правительства РФ и Министерства образования РФ, регулирующих систему гуманитарного образования в стране.

В целях создания и развития новой системы гуманитарного образования при правительстве РФ был создан Общественный совет по гуманитарному образованию, главной задачей которого стала разработка стратегии развития гуманитарного образования в России. При Министерстве науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации были созданы республиканские центры гуманитарного образования, основными задачами которых стали: определение нового содержания гуманитарного образования, разработка программ базовых дисциплин гуманитарного профиля; создание нового поколения учебной, учебно-методической и справочно-информаци-

онной литературы; организация подготовки и переподготовки преподавателей гуманитарных наук, оказание научно-методической помощи учебным заведениям [127].

Таким образом, переход к новым, общественно-экономическим отношениям ориентирует высшую школу на радикальные изменения в преподавании гуманитарных дисциплин на основе переподготовки преподавателей гуманитарных наук на базе Московского, Новосибирского, Ростовского, Санкт-Петербургского и Уральского государственных университетов.

В целях обновления содержания и структуры гуманитарного образования в соответствии с рекомендациями Всероссийского совещания заведующих кафедр и деканов общегуманитарных факультетов "Проблемы преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в вузах различного профиля" Министерство образования РФ создает совет по гуманитарному и социально-экономическому образованию для осуществления координации межвузовских и школьных центров гуманитарного и социально-экономического образования и разработки стратегии развития непрерывного гуманитарного образования [129].

В нормативно-правовых документах особое внимание уделяется поддержке, развитию и укреплению позиций русского языка, обеспечивающего консолидацию и культурное развитие народов России, сотрудничество с народами СНГ, Балтии и мировым сообществом в целом и выполняющего стратегическую роль в системе образования России. Так, в Министерстве общего и профессионального образования РФ была создана функциональная группа "Русский язык" для исполнения одноименной федеральной целевой программы [130].

В 2001 г. принимается новая целевая программа "Русский язык" на 2002-2005 гг., в ходе реализации которой в 2002 г. проводился конкурс по следующим направлениям:

- развитие русского языка как государственного языка РФ;
- оценка качества и уровня владения русским языком;
- исследование в области русского языка и культуры речи;
- русский язык в средствах массовой информации;
- русский язык как средство ознакомления с культурой России

[180].

В Федеральной программе развития образования на 2000-2005 гг. отмечается реализация различных образовательных запросов: число учреждений нетрадиционных видов образования (в основном гуманитарного профиля), профильных лицеев, гимназий достигло 2547 с общим числом обучающихся 1,7 млн человек. За 1997-2000 гг. было

открыто пять новых специальностей гуманитарного профиля. Изменилась структура приема студентов в высшие учебные заведения. Прием на инженерные специальности уменьшается, а на гуманитарные резко возрастает [173]. Как важная, определяется проблема гуманизации образования, а в ней – ориентация на развитие личности, социальных норм и других элементов культуры.

Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 г. указывает на необходимость создания основы для устойчивого духовного развития России, обеспечения национальной безопасности. Система образования призвана способствовать исторической преемственности поколений, сохранению, распространению и развитию национальной культуры, воспитанию бережного отношения к культурному наследию народов России, формированию в общественном сознании отношения к образованию как высшей ценности гражданина, общества, государства, сохранению и развитию русского языка как одного из объединяющих факторов многонационального российского государства [115].

Указывается, что, признавая роль педагога в достижении целей образования, государство призвано обеспечить привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации. Качество образования обеспечивается за счет индивидуализации образовательного процесса, многообразия видов и форм образовательных учреждений и образовательных программ, учитывающих интересы и способности личности.

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. отражены новые социальные требования в системе российского образования: “Школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественных отношений, формирования новых жизненных установок личности” [73, 60], так как развивающемуся обществу нужны современные, образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их дальнейшие последствия; способные к сотрудничеству, мобильные, обладающие чувством ответственности за судьбу страны. Многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности, что требует опоры на богатейший опыт российской и со-

ветской школы, на лучшие традиции отечественного гуманитарного образования.

Обновленное образование может способствовать сохранению нации, ее генофонда, обеспечению устойчивого, динамичного развития российского общества, которое характеризуется высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой. Усложняются задачи школы, формирующей целостную систему знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, ключевых компетенций.

Модернизация образования в России отражается в региональной образовательной политике. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. в целях достижения результатов образования, соответствующих потребностям рынка труда, правительство Самарской области приняло Концепцию компетентностно-ориентированного образования в Самарской области, в которой в качестве приоритета региональной системы образования обозначаются ключевые компетенции обучающихся: готовность к разрешению проблем, технологическая компетенция; готовность к самообразованию; готовность к использованию информационных ресурсов; готовность к социальному взаимодействию, коммуникативная компетентность и другие [72].

Демократизация и гуманизация российского общества на рубеже веков явились основополагающими причинами престижности гуманитарного образования. Резкое увеличение спроса на образовательные услуги привело к увеличению образовательных учреждений средней и высшей школы гуманитарного профиля.

К середине 1990-х годов развитие гуманитарного, в том числе филологического, образования – национальная проблема, от успешного решения которой во многом зависит возрождение духовности народа, стабилизация жизни в стране (Е.В. Ткаченко). Приоритетным стало гуманитарное образование по выбору, при котором обучающийся выбирает учреждение, профиль образования, программы, учебники, формы получения образования. Появляются учебные заведения нового типа с гуманитарной и филологической направленностью, становится возможной апробация альтернативных программ и учебно-методических комплектов. Цель, объединяющая их, – достижение мирового образовательного уровня. В инновационных учебных учреждениях решается задача перехода к личностно-ориентированному образованию, ставшему к концу XX века приоритетным. Субъект такого образования – личность обучающегося, его потребности.

На уровне допрофессиональной подготовки в Самаре работают 33 (против 4 в конце 1980-х годов) общеобразовательных учреждения с углубленным изучением отдельных предметов гуманитарного и филологического направления, задачи которых – “ориентация учащихся на профессии, связанные с филологией, формирование навыков филологического анализа, а также обучение научным основам самостоятельного литературоведческого исследования” (А.В. Леднев, М.А. Няньковский).

Однако изучение подготовленности абитуриентов и студентов первого курса филологического факультета СаГА к обучению в вузе (выборка 65 человек) позволила сделать вывод о том, что при достаточных знаниях (качество – 87%) литературоведческого и историко-литературного характера у них не сформированы навыки комплексного анализа художественного текста, в то время как именно целостно проведенный анализ является индикатором филологических умений. Рассмотрение литературного произведения предполагает единство духовно-нравственного содержания, устремленности к авторскому смыслу, личностного восприятия, позволяющего вести диалог, в результате которого вырабатывается целостное отношение к миру и к человеку. Причиной затруднений студентов при анализе художественного текста является недостаточная сформированность у большинства из них умений и навыков организации деятельности, особенно навыки управленческого характера (целеполагание, планирование, организация, контроль, коррекция), что актуализирует деятельность по педагогическому управлению образовательным процессом.

Обращение к работам, посвященным общим регуляторам деятельности, позволило уточнить их состав: целеполагание и планирование деятельности; самоорганизация; самоконтроль и самокоррекция [5, 40].

Обращение к причинам затруднений студентов позволило утвердиться в мысли о том, что в школе филологическое образование имеет свои недостатки. В частности, у школьников недостаточно развиты умения организовывать и осуществлять познавательную деятельность, проводить анализ ее результатов, что усложняет процесс их приобщения к системе ценностей, введению в мир культуры, в “мир оживших предметов” и формирования системы ценностных ориентаций, которые впоследствии определяют гуманистическую направленность деятельности на взаимодействие с людьми и миром. На филологическом факультете Самарской гуманитарной академии было проведено исследование ценностно-ориентационного портрета первокурс-

ника. Список ценностей ранжировался первокурсниками в порядке их значимости; по итогам в иерархии ценностей доминировали “семья” и “человек”. Другие ценности были представлены в порядке их значимости следующим образом: мир без войны, знание, время, отечество, труд, личная собственность, культура, космос и Земля.

Итак, культура, как ценность, не является приоритетной и жизненно важной для студентов первого курса.

Было предпринято исследование духовно-нравственных качеств личности студентов филологического факультета. Результаты сравнивались с теми, что были получены в подобных исследованиях (В.И. Андреев).

Анализ научных материалов позволил сделать вывод о том, что лишь 10% респондентов придерживаются в своей жизнедеятельности высоконравственных принципов и правил; 5% – имеют духовный идеал, к которому нужно стремиться; 3% – испытывают чувство духовной гармонии и красоты жизни. Из личностных качеств (обязательность, целеустремленность, совесть, общительность, доброта, решительность, смелость, находчивость, эрудиция) наиболее высокий рейтинг имеет эрудиция, однако школа, ориентированная на энциклопедические знания выпускников, не в полной мере способствует формированию у них ключевых компетенций, образующих ключевую компетентность, которая способна удовлетворить запросы работодателей [147, 6].

Приоритет гуманитарного образования обуславливает существенное увеличение в Самаре количества высших гуманитарных учебных заведений, а также гуманитарных специальностей, открытых в традиционно технических вузах (36 против 5 в 80-е годы XX века). В содержательном компоненте появились гуманитарные специальности, отражающие требования времени и рыночных отношений: менеджмент организации, управление персоналом, государственное и муниципальное управление и т.п. В то же время гуманитарное образование выявило противоречия, требующие своего разрешения:

– между потребностью современных абитуриентов в выборе специальностей гуманитарного профиля и недостаточностью их профессиональной филологической подготовки;

– между декларативно провозглашенным компетентностно-ориентированным образованием и отсутствием механизмов его обеспечения;

– между необходимостью возрождения духовности российского общества и отставанием гуманитарного, нравственного прогресса от научно-технического;

– между необходимостью педагогического управления учебно-воспитательным процессом и отсутствием конкретных разработок для его осуществления.

Обращение к проблеме гуманитарного образования позволило установить исследованные аспекты: раскрывается суть понятия “гуманитарное образование” – это основанное на гуманизации формирование гуманистической культуры личности с помощью изучения дисциплин гуманитарного и обществоведческого цикла (И.М. Орешников); отмечается актуальность и важность гуманитарного образования для любого специалиста, что обусловлено рядом причин.

Во-первых, общество нуждается в эрудированных, творчески мыслящих специалистах, имеющих социально-гуманитарную, экономическую, эргономическую, психологическую подготовку. Однако В.В. Емельянов, проводивший социологический опрос студентов высшей школы разных специальностей (выборка 250 человек), отмечает необходимость введения в учебный процесс новых гуманитарных дисциплин, приводит данные, отражающие отношение к гуманитаризации образования: 48% респондентов признали односторонность в развитии, связанную со спецификой будущей профессии; 24,6% указали на снижение интереса к гуманитарным наукам, к человеку; 22,4% – на низкий уровень культурного развития; 20,8% – на плохое знание литературы, искусства, музыки.

Во-вторых, выпускники любого вуза должны быть подготовлены к работе с людьми, к управленческой деятельности. Социологические опросы, проведенные исследователями (Н.В. Карлов, Е.И. Козакова, Ф.И. Михайлов), показали, что более 75% выпускников, по собственной оценке, не обладают необходимыми знаниями, умениями и навыками в области управления коллективами людей.

В-третьих, в условиях расширения связей между различными странами, нациями и народами специалисты должны разбираться в мировой истории и культуре, в вопросах религии, искусства, в совершенстве владеть русским языком и знать иностранные языки. Следовательно, гуманитаризация высшей школы – это настоящая общественная потребность и важное средство духовного обновления и возрождения нашего общества, так как результатом гуманитарного образования является гуманитарная культура личности, обусловленная гуманитарной культурой общества – целостной интегральной характеристикой его духовности и человечности, способом и мерой свободной реализации сущностных сил человека в культурно-историческом процессе, в гуманитарной деятельности и ее последствиях.

В структуре гуманитарной культуры И.М. Орешников выделяет: культуру социально-гуманитарного мышления; культуру социально-гуманитарных чувств; культуру языка и речи; культуру общения и поведения; культуру общественно-исторического самосознания [117, 12].

Культура социально-гуманитарного мышления характеризует способ и меру реализации творческого потенциала, интеллектуальных способностей личности в области социального познания, уровень гуманизации и диалектизации человеческого разума, искусство оперирования им социально-гуманитарными понятиями и категориями.

Культура социально-гуманитарных чувств выражает меру их "очеловечивания" и облагораживания, свободного проявления и человеческой жизнедеятельности, то есть уровень человечности, душевности и сердечности людей, субъективного, внутреннего принятия ими высших духовных ценностей.

Культура языка и речи (гуманитарно-языковая культура) – это нормативность речи человека, искусство владения литературным языком, яркость, ясность, логическая четкость в устной и письменной речи, умение творчески использовать многообразие языковых средств в зависимости от условий общения, цели, содержания речи. Знание иностранных языков – важная составляющая культуры языка и речи: культура общения и поведения есть способ реализации, развития сущностных сил человека во взаимоотношениях с людьми, в общении и поведении, внешнее выражение гуманитарной культуры, ее нравственно-эстетическая нормативность, этикет.

Культура общественно-исторического самосознания характеризует уровень социально-исторической памяти, осознание социальным субъектом происхождения, смысла жизни, роли и перспектив развития человечества в целом, своей нации и народности, родовой и социально-этнической общности; это способ удержания в памяти нации гуманитарно-культурного наследия, передачи его из поколения в поколение [117, 13].

Осмысление противоречивого опыта российских реформ позволяет глубже и полнее осознать роль образования, и прежде всего гуманитарного. Универсальные возможности для формирования духовно целостной личности и одновременно воспроизводства культуры народа (через человека, его систему ценностей и жизненных смыслов) позволяют рассматривать гуманитарное образование как важнейшую предпосылку духовной безопасности общества. Сегодня духовную угрозу несут самые различные факторы и явления, многие из которых представляют опасность для всей человеческой цивили-

зации: интенсивные модернизационные процессы; некритичное заимствование извне и насильственное внедрение экономических и политических моделей; разрушение базовых ценностей христианской культуры и экспансия нетрадиционных религий; манипулирование с помощью СМИ общественным сознанием (дезинформация, демонстрация натуралистических сцен жестокости, убийств, расправ, насилия, распущенности); целенаправленное навязывание асоциальных и противоправных эталонов поведения и стилей жизни за счет подачи безоценочной информации о формах и способах существования преступного мира, что формирует катастрофический тип сознания, обесмысливает любые позитивные усилия по строительству собственной судьбы [51, 3].

Опасность духовного кризиса – в отсроченности последствий. Духовная безопасность – это система условий, позволяющая культуре и обществу сохранять свои жизненно важные парадигмы в пределах исторически сложившихся норм. Их выход за рамки нормы под воздействием различного рода факторов, и прежде всего культурного, целостно-нормативного характера, ведет к дезорганизации и национальной катастрофе, распаду общества как целостной системы в связи с разрушением структурирующих его духовных оснований [51, 4].

Традиционно важнейшими составляющими безопасности были военная, техногенная, экологическая, экономическая. Сегодня со всей остротой ставится вопрос о безопасности духовной, ибо без человека, его душевного здоровья, интеллекта как жизнь, так и само понятие безопасности теряет всякий смысл.

В России за последние годы существенно деформировалась система духовного самовоспроизводства общества, прежде всего в результате кризисов институтов социализации и культурной преемственности, важнейшими из которых является институт гуманитарного образования (филологическое образование – его важнейшая составляющая). Идеологический вакуум в общегосударственном масштабе, отсутствие ценностных оснований для национально-культурной идентичности, экспансия стандартов западного образа жизни вызывает рост асоциальных и противоправных форм поведения, гипертрофированную ориентацию массового сознания исключительно на достижение материального благополучия и гедонизма. Все это существенно модифицировало общественное сознание, и прежде всего молодежи, опасно приблизив ее к черте душевной патологии. В условиях глобализации современной цивилизации и развития электронных технологий важнейшим фактором мирового влияния становится культура. Культурное сотрудничество и диалог народов является основой

справедливости и демократии, условием предотвращения межэтнических конфликтов, насилия и войн. Мировое сообщество вступает в новую фазу, в которой доминирующим фактором глобальной политики и фундаментальным источником конфликтов будут не политические или экономические разногласия, а прежде всего культурно-этнические различия и противоречия. Объективное или субъективное неравенство партнеров по культурному диалогу является предпосылкой геополитического влияния [51, 4].

В основе возрождения былой геополитической мощи России – не только ее природные ресурсы и военно-технический потенциал, но и уникальность ее духовного опыта, огромный потенциал гуманитарной культуры, обеспечивающий передачу духовных ценностей от одного поколения к другому. Гуманитарная культура содержит в себе ценности и нормы, составляющие духовное ядро и являющиеся своеобразными “линиями притяжения”, нарушение которых неизбежно ведет к дезорганизации общественного организма.

Одним из реальных механизмов реализации геополитических задач, и прежде всего в плоскости духовной безопасности, является высшее гуманитарное образование. По мнению А.С. Запесоцкого, “гуманитарное образование – важнейший механизм трансляции и воспроизводства культурных ценностей, идеалов и смыслов жизни, форма воспроизводства национально-культурного мира, образуемая историей, языком, философией, литературой, традициями, психологией” [51, 5].

Возможности гуманитарного образования сохранять и утверждать смыслообразующие координаты культурной системы позволяют рассматривать его как эффективный инструмент геополитики и обеспечения духовной безопасности нации. Гуманитарное образование обеспечивает целостное воспроизводство человека в соответствии с теми его идеалами, которые сформированы в недрах культуры, религиозно-философских, этических и педагогических системах и концепциях. Обучение транслирует и воспроизводит лишь некий частный, конкретный фрагмент культуры. “Гуманитарное образование производит и воспроизводит целостный субъект культуры и деятельности человека в его экзистенциальной и онтологической полноте, формирует целостный образ человека” [51, 6].

Наиболее остро кризис высшей школы проявляется в сфере гуманитарного образования, и это закономерно. Если содержание технической, инженерной культуры и деятельности слабо связано с изменениями в общественной идеологии и политике, то система трансляции социально-гуманитарного знания во многом определяется

общекультурным, мировоззренческим контекстом. Таким образом, одной из важнейших теоретических и практических проблем высшей школы является реформирование гуманитарного образования, построение таких его моделей, которые смогли бы, опираясь на традиции и опыт отечественной и мировой высшей школы, максимально эффективно постребовать и транслировать духовный, человеко-творческий потенциал культуры, в том числе филологической.

Миссия гуманитарного образования – создание отечественной культуры как целостного явления и главной предпосылки духовной безопасности общества, ибо лишь “культурное самостояние” есть условие величия народа и независимости, безопасности бытия [51, 4]. Важнейшей из основных причин угасания творческого потенциала народа является ослабление интеллектуальных и духовных традиций в результате разрушения национальной гуманитарной системы образования и подготовки интеллигенции, чуждой своему народу, его истории, литературе, традициям, культуре.

Следовательно, развитие национального и культурно-ориентированного образования – ведущая предпосылка активизации творческих сил и способностей нации, мобилизации ее духовных ресурсов.

Организирующая и “образующая” сила гуманитарного образования заключается в его способности обеспечить органичность и целостность личности. Оставаясь потенциально бесконечной в своих онтологических частностях и проявлениях, личность имеет ограниченное число вариантов самоопределения в нравственной плоскости: путь добра и создания либо зла и разрушения. Этот выбор совершается в зависимости от многих факторов (природных, социальных), но решающим является среда (социально-психологическая, духовно-нравственная), в которой происходит процесс “сборки” духовного мира личности путем активной и деятельной проекции формирующихся качеств (элементов) на высший персонифицированный образ, который усваивается и переходит во внутренний план, становясь своеобразной духовной доминантой внутреннего мира личности [51, 7]. Наличие такой доминанты превращает разнородные качества и свойства, разнонаправленные человеческие импульсы и энергии в образ понимающей, действующей, социально ответственной личности.

Педагоги (В.Е. Давыдов, Ю.А. Жданов, Э.В. Соколов и др.) отмечают, что функциональный анализ гуманитарной культуры позволяет существенно углубить представление о ее специфике, месте и социальной роли, он необходим для конкретного решения ряда организационно-управленческих задач, для успешного преобразования в области духовной жизни общества и человека [161, 45].

Функции гуманитарной культуры – это различные способы ее взаимодействия с обществом в целом и отдельными его компонентами, “выполнение гуманитариями определенных видов деятельности по духовному совершенствованию общества” [154, 308].

Выделяются следующие важнейшие функции гуманитарной культуры: гуманистическая, социально-познавательная, общественно-образующая, социально-технологическая, мировоззренческо-аксиологическая, оценочно-нормативная, интегрирующая, коммуникативная, управленческо-регулятивная, социально-преемственная, образовательно-воспитательная, проектная разрядка и психологическая защита [117, 49].

Основопологающей среди них является гуманистическая функция, обусловленная природой, целью и социальным назначением гуманитарной культуры, которая основана на гуманизме, признании, что человек – мера всех вещей, высшая ценность, цель общественного развития. В процессе формирования личности как социально-нравственного субъекта, творца культуры гуманитарное образование имеет гуманистическую ориентацию. Успешная реализация гуманистической функции позволяет гуманитарной культуре противостоять антигуманизму, технократизму, тоталитарному режиму, административно-командной системе управления.

О.С. Газман утверждает: “Гуманистический аспект в сфере образования означает, что обучающийся не может выступать средством для реализации педагогических программ до тех пор, пока они не стали его целью (мотивами, потребностями, интересами)” [39, 15]. Недопустимость превращения обучаемого в средство обучения по-новому ставит вопрос об объекте образования. Объектом обучения в гуманистической педагогике не может выступать ни отдельная личность, ни учебная группа. Объектом педагогической работы может выступать образовательный материал – предметы, модели, символы, явления, ситуации, ценности, деятельность, общение, отношение, психологическая атмосфера. Этот материал осваивается, интериоризируется субъектами образования – студентами и преподавателями – в процессе выбора, что служит основанием для сотрудничества, что ведет к такой работе с обучающим материалом, которая изменяет и сам материал, и субъект образования, их взаимодействие и взаимовлияние [39, 17].

Следовательно, под гуманитарным образованием можно понимать процесс взаимодействия преподавателей и студентов, имеющий целью создание как внешних, так и внутренних культурных условий для саморазвития личности [39, 89].

Социально-познавательная функция гуманитарной культуры предполагает производство социально-гуманитарного знания, выяснение уровня личности, ее свойств, творческих способностей. Духовное производство в широком смысле есть результат обыденного и специализированного научного познания.

Обыденное социально-гуманитарное знание – стихийно-эмпирическое, жизненно-практическое, повседневное, непрофессиональное, неспециализированное – отражает социальную деятельность на уровне явлений, а не сущностей. Научное социально-гуманитарное знание – результат профессиональной деятельности гуманитариев – имеет систематизированный и концептуальный характер, постигает сущность социальных явлений, человека и его духовный мир.

Гуманитарная культура представляет собой способ и меру духовно-практического преобразования мира, социальной деятельности человека, выполняет важнейшую общественно-преобразующую, социально-технологическую функцию и придает общественным преобразованиям гуманитарный и гуманистический характер. Заслуживает внимания предложение В.И. Стрюковского использовать в противоположность традиционному (производственному) пониманию технологии такие понятия, как “общественная технология”, “социальная технология”, “общественно-технологическое освоение реальности” [165, 15].

Социальная технология – практическое освоение социальной деятельности, способ преобразовательных действий социального субъекта, непосредственное применение достижений науки, культуры, социально-гуманитарного знания в общественной практике. Успех социальных преобразований, создание гуманного демократического общества во многом определяется гуманистической направленностью социальной технологии, реальными конкретными способами и средствами материализации идей гуманитариев, социально-гуманитарного знания в практику.

Практическая значимость деятельности гуманитариев зависит от того, насколько правильно и своевременно внедряются созданные ими социальные технологии в практику, управленческую деятельность. Гуманитарии призваны своими исследованиями, конкретными предложениями и рекомендациями, социальным консультированием, опосредованным участием в управленческой деятельности содействовать гуманизации общественных отношений, улучшению морально-психологического климата в коллективах, гуманизации труда, эстетизации производственной и социальной среды.

Назначение мировоззренческо-аксиологической, оценочно-нормативной функций гуманитарной культуры — влиять на научное мировоззрение, производить и воспроизводить духовные ценности, обосновывать и пропагандировать соответствующие им ценностные ориентации, идеалы, оценки и нормы общественного поведения людей.

Мировоззрение представляет определенный “стержень” духовного мира людей, важный регулятор их поведения. Знания не есть мировоззрение. Лишь став личностным богатством, убеждениями, воплотясь в практическую деятельность, умения и навыки, в поступки, они приобретают мировоззренческий характер. Важнейший показатель мировоззрения личности — наличие перспективных общечеловеческих ценностных ориентаций, являющихся основой социального творчества [117].

Специфическая природа гуманитарных дисциплин вынуждает считаться с тем, что рассмотрение мировоззренческих идей во многом связано с действием эмоциональных факторов: мало знать материал, нужно, чтобы он затронул сердца школьников, вызвал у них определенную эмоциональную реакцию. Утверждается (В.М. Медведев), что полученные знания лишь тогда превращаются в убеждения, когда они, во-первых, вызывают живой, неподдельный интерес учащихся; во-вторых, в той или иной мере подтверждаются индивидуальным опытом; в-третьих, входят в структуру личностных отношений к действительности [111, 235].

Гуманитарная культура призвана объединить людей для реализации гуманистических идей и программ, интегрировать различные компоненты их духовного мира в единое целое, усилить общество человеческого рода, представленного сложной диалектикой единого и многообразного. Человечество переживает духовный кризис, обострение межнациональных конфликтов, нарастание дезинтеграционных процессов. В этих условиях обращение к разуму, общечеловеческим ценностям, гуманитарной культуре — важнейшее средство объединения людей различных народов и наций, их духовно-нравственного возрождения [117, 55].

Гуманитарная культура выполняет интегрирующую функцию, объединяя различные элементы духовного мира людей: их мировоззрение, идеалы, убеждения, духовные ценности. Коммуникативная функция гуманитарной культуры связана с потребностью человека в общении, в передаче информации, обмене мыслями, ценностями. Коммуникация отличается от общения, которое имеет межличностный

характер, тем, что возникает и между неодушевленными предметами (ЭВМ, роботами), а также между человеком и машиной.

Гуманитарная культура удовлетворяет потребности людей в общении и коммуникации, обеспечивает процесс взаимовосприятия, взаимопонимания, обмен гуманитарными знаниями, социальными чувствами (интеллектуальными, нравственными, эстетическими), переживаниями, установками, мнениями, настроениями, оценками. М.С. Каган отмечает, что "общение обслуживает предметную деятельность, осуществляет приобщение человека к ценностям другого" [62, 101]. Партнеры по общению и коммуникации должны обладать значимостью друг для друга, руководствоваться нормами взаимоотношений, основополагающими среди которых являются гуманизм и коллективизм.

Гуманитарная культура осуществляет сознательное воздействие на общество, отдельные его сферы, явления и процессы с целью их упорядочения, организации, оптимального гармоничного развития и функционирования, то есть социальное регулирование.

Социальное регулирование – раздел управления, целью которого является поддержание постоянства, качественной определенности социальных объектов и систем. Управление обществом базируется на знании социальной реальности, законов общественного развития, диалектики материальных, социальных и духовных процессов. Социальное управление, как отрасль управления, имеет социальные, экономические, психологические, нравственные, правовые компоненты, что актуализирует роль общественных гуманитарных наук в его организации. Таким образом, гуманитарная культура выполняет управленческо-регулятивную функцию, определяя новую ценность гуманитарного образования – знания, умения и навыки менеджмента и управления.

Социально-преемственная функция гуманитарной культуры – осуществить "социальное наследование", преемственность поколений, передачу социально-гуманитарного опыта, высших духовных ценностей, гуманитарно-культурных достижений, традиций от поколения к поколению, сохранить социальную память.

И.В. Суханов отмечает. "Главное содержание процесса социального наследования – это формирование духовных качеств новых поколений, необходимых для того, чтобы эти поколения могли включиться в систему общественных отношений, сложившуюся в предшествующем историческом развитии, изменять, совершенствовать ее дальше или же осуществлять ее революционные преобразования в соответствии с требованиями объективных законов общественного развития" [166, 72].

Важным механизмом хранения, передачи, воспроизводства, закрепления социального опыта являются традиции, в том числе гуманитарно-культурные. Социальное наследование, историческая преемственность культур – объективная закономерность, действующая на протяжении всего развития общества. Историческая память наполняет смыслом жизнь, деяния и поступки людей, удовлетворяет человеческую потребность в социальном бессмертии. В.П. Яковлев утверждает: “В широком социальном плане память есть распределение прошлого времени, прошлой деятельности, одухотворение прошлым настоящего” [197, 140].

Гуманитарная культура сохраняет, кристаллизует духовные ценности, является социальной памятью, важным средством осуществления социального наследования и преемственности поколений, духовно-нравственного возрождения страны. Образовательно-воспитательная (педагогическая) функция гуманитарной культуры включает мировоззренческие, гуманитарно-образовательные, культурно-воспитательные, нравственные, эстетические и правовые аспекты. Гуманитарии осуществляют свою образовательно-воспитательную функцию через систему гуманитарного образования, просветительскую деятельность, средства массовой информации, социальную публицистику, создание произведений литературы и искусства. Преподавание гуманитарных дисциплин должно давать молодежи не только знания об обществе и человеке, но и представления о высших ценностях человеческого бытия, формировать аксиологический аспект мировоззрения. Гуманитариям полезен диалог с религией, особенно по проблемам сущности и смысла жизни человека, добра, гуманизма, красоты, веры, надежды, любви [117, 60].

Важнейший принцип педагогики средней и высшей школы – органическое единство обучения и воспитания, которые являются взаимосвязанными со сторонами единого учебно-воспитательного процесса. Следовательно, необходимо придавать гуманитарному обучению все более воспитывающий характер, формировать у молодого поколения высоконравственные качества (гуманность, доброту, милосердие, патриотизм, терпимость к национальным традициям других народов, ответственность, гражданственность), вызывать чувства, эмоции, переживания.

Таким образом, необходим образовательно-воспитательный процесс, в котором используются активные формы, методы обучения и воспитания: диалог, дискуссия, диспут, игры, проблемное преподавание. Подготовка гуманитариев – важнейшая задача вузовского образования.

Обществу, учреждениям образования требуются высокопрофессиональные, эрудированные и творческие работники гуманитарного профиля, обладающие устойчивой психикой. Общественная психика – эмоционально-чувственное отражение действительности, общественного бытия, сплав рациональных, эмоционально-чувственных и волевых элементов общественного сознания. Сложные условия жизни, ее урбанизация, конфликтные ситуации, наличие у людей неудовлетворенных желаний создают психическую напряженность, неустойчивость, стрессы. “Культура удовлетворяет нереалистические желания, освобождает импульсы и стремления, ею же закрепленные и ограниченные, проектируя их на замещающий или иллюзорный объект” [187, 78]

Гуманитарная культура имеет механизм проектной разгрузки и компенсаторные свойства. Важную роль играют литературно-художественные произведения, спектакли, праздники, массовые представления, карнавалы, ритуалы и т.п., которые устраняют дисбаланс в жизни людей, стирают границы между объективным и субъективным, реальным и нереальным, должным и сущим, желаемым и действительным.

Люди наделены биопсихологическими и социальными потребностями, живут и действуют в определенной природной и социальной среде и нуждаются в защите. Общественные отношения, духовная, морально-психологическая атмосфера, объективное мнение, общественные настроения, органы управления и самоуправления, специальные социальные институты (правовые, общественного порядка, медицинские и др.) призваны обеспечить социальную морально-психологическую защищенность, доброжелательное отношение к человеку, оградить его от унижений, бестактного обращения, заботиться о социальном самочувствии личности. Важный элемент общественной психики – общественное настроение, представляющее собой социально-психологическое явление, выражающее общую эмоциональную направленность социальных групп, классов, наций, общества в целом [117, 63].

Существенное значение для социальной защищенности людей имеет общественное мнение – совокупность коллективных оценочных суждений, в которых выражается отношение людей к событиям, фактам, явлениям и процессам социальной действительности, внутренней и международной жизни в формах одобрения или осуждения. Заметную роль в социальной защите людей играет общественно-психологическая атмосфера общества, своеобразный сплав идей,

социальных чувств, настроений, побуждений и воли. Защитную функцию выполняет “нравственное здоровье общества” [79, 101].

Психологическая защита – социальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Функцией психологической защиты “является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний” [181, 30]. Проектная способность сознания, развитое воображение, фантазия, вера, мечта, идеалы способствуют творчеству в области гуманитарной культуры, облегчают ее усвоение людьми.

Гуманитарная культура гуманизирует, облагораживает всю систему общественных отношений, воздействуя на общественную психику, социальное самочувствие, общественное настроение, общественное мнение, общественно-психологическую атмосферу, нравственное здоровье общества.

Функция проектной разгрузки и защиты гуманитарной культуры особенно важна на рубеже XX-XXI веков, когда к военной, экологической, техногенной угрозам присоединяется угроза духовной безопасности. В процессе гуманизации общества и духовно-нравственного возрождения России призваны внести существенный вклад гуманитарии, художественная интеллигенция, духовенство. Гуманитарная культура становится обязательным компонентом духовного мира и поведения специалиста любого профиля.

Анализ педагогической литературы по проблемам гуманитарного образования и гуманитарной культуры позволяет выделить новые ценности гуманитарного образования в условиях рыночных отношений и убедиться, что гуманитарное образование – это знания, умения и навыки, образуемые не только историей, языком, традициями, философией, литературой, психологией, но и менеджментом и управлением.

Филологическое образование является частью гуманитарного образования. “Филологическое образование складывается из обучения родному, русскому и иностранному языкам, а также из изучения литературы” [50, 23]. Специфика филологии как совокупности наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве, отражается в цели филологического образования – вооружении обучающихся систематическими специальными знаниями, практическими навыками и умениями. Прежде всего, это работа над текстом, ибо первооснову филологических наук составляет именно он, а в нем самое главное – слово в контекстуальном значении.

С.С. Аверинцев утверждает, что «филологическое образование – самозаконная форма знания, которая определяется не столько границами предмета, сколько подходом к нему. Филология – это единство гуманитарных дисциплин, изучающих духовную культуру человека через языковой и стилистический анализ письменных памятников. Она вбирает в свой кругозор всю ширину и глубину человеческого бытия, прежде всего бытия духовного, служит самопознанию культуры, помогая понять человека другого менталитета, и через это иную культуру, другое пространство и время. Предмет филологии – весь человеческий мир, но мир организованный и увиденный через текст» [2, 6].

Филологическое образование, получаемое в вузе, обусловлено целью и задачами, решаемыми педагогическим коллективом филологического (гуманитарного) факультета. Самарская гуманитарная академия решает задачи профессионально-педагогической подготовки, в силу чего студентам, получающим филологическое образование, присваивается квалификация «учитель русского языка и литературы». Таким образом, в структуре педагогической культуры будущих учителей на базе общекультурных и специальных учебных дисциплин формируется филологическая культура студентов.

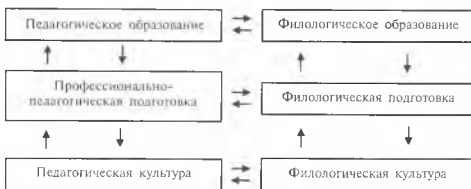


Схема 1. Взаимосвязь педагогического и филологического образования

Н.С. Ярыгина считает главным признаком филологической культуры «целостное постижение человеческого знания и приобретение навыков пользования многообразием средств филологической науки, интерпретации художественного и публицистического текстов, готовность к постоянному совершенствованию в области филологии, потребность в развитии творческого потенциала. Формировать

филологическую культуру возможно при взаимосвязанном изучении предметов гуманитарного цикла: русского и иностранного языков, русской и всемирной литературы, литературного редактирования, основ творческой деятельности учителя-филолога, культуры речи, поэтического и словесного искусства, мировой художественной культуры и др." [200, 10].

Результат формирования филологической культуры определяется знанием: что делать, как делать, что необходимо иметь, чтобы это сделать. Таким образом, утверждает ученый, составляющие филологической культуры – три разновеликие пространства, каждое из которых важно для специалиста-профессионала [200, 113]:

– информационное (совокупность сведений о проблеме), представленное триединством духовно-нравственного, общеобразовательного и собственно филологического уровня, достигнутого в результате профессиональной подготовки в стенах вуза;

– энергетическое (наличие конкретного опыта и навыков его пополнения), заключающее в себя триединство творческого, коммуникативного и культурологического уровней, представляющее собой изначально заложенную в человеке потребность в самореализации, саморазвитии и воплощении творческого потенциала;

– материальное (наличие определенной ресурсной базы: интеллектуальной, предпринимательской, технологической), которое представляет собой триединство личностного уровня, уровня деловой активности и технологического знания, что являет собой пошаговое, четко сконструированное и спланированное конкретно-чувственное воплощение поставленных задач.

Н.С. Ярыгина выделяет уровни триединных пространств. Так, духовно-нравственный уровень определяется психическими свойствами личности и ее нравственными качествами. Общеобразовательный уровень выражается познавательными потребностями и мотивацией к учению. Филологический уровень отражает качество практического применения знаний в области филологии, а также действие специалиста по обеспечению своего постоянного профессионального роста. Судить о способностях и потребностях личности к творческому труду можно по творческому уровню, а коммуникативный уровень является показателем умения личности общаться, адекватно воспринимать и анализировать получаемую информацию.

Если культурологический уровень выражает способность личности к эстетическому восприятию мира, то личностный уровень становится показателем представлений филолога о своих профессиональных способностях, возможностях, установках, умениях и навыках.

Прикладную составляющую профессионального филологического умения, как одного из факторов социальной успешности, представляет уровень деловой активности. Стремление личности качественно и оперативно выполнять работу выражает технологический уровень [200, 116].

Н.А. Буранок отмечает, что понятие “филологическая культура” подразумевает не только высокий уровень филологических знаний и умений, литературной образованности, но и высокий уровень эстетического и нравственного развития личности [29, 12].

Анализ работ педагогов-исследователей и собственные исследования феномена филологической культуры позволили сделать вывод, что филологическая культура – это интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих выпускнику филологического факультета реализовать себя в конкретных видах педагогической деятельности. Интегративным результатом культурологической направленности содержания филологического образования выступает становление человека, готового к гуманистически ориентированному выбору, обладающего многофункциональными компетенциями [178, 45].

Профессиональная компетентность студентов-филологов

Понятия “компетентность” и “компетенция” пришли в педагогику из менеджмента как теории управления, где специалисты этой области (Д. Карнеги, Й. Шумахер, Ф. фон Хайек и др.) начиная с середины 50-х годов XX в. определяли ведущие качества предпринимателя и управляющего. В педагогике эти понятия становятся актуальными в связи с идеей управления образовательным процессом. Энциклопедический словарь разводит понятия “компетентность” и “компетенции”. Так, компетентность (лат. “добиваюсь, соответствую”) – это “круг полномочий, представленный законом, уставом или другими актами конкретному органу или должностному лицу; знания и опыт в той или иной области”. А компетенция – “согласование частей, соразмерность, симметрия”.

Итак, компетентность – это совокупность компетенций, объединенных единой целью деятельности, которая в каждой профессии специфична. Компетентность – мера включенности человека в деятельность (Б.Д. Эльконин), предопределяющая два важных момента,

связанных с представлениями о компетентности [191, 4]. Во-первых, функция представления о компетентности – оценочно-квалификационная, а не объясняющая (возможность обучающего квалифицировать и оценивать поведение индивида). С этим связана так называемая конструктивная неопределенность представления о компетентности. Такое представление необходимо и достаточно для того, чтобы ответить на вопрос, насколько тот или иной человек или организация включены или не включены в эти основополагающие важные процессы и где и какие проблемы (пробелы) возникли. Во-вторых, представление о компетентности меняет мышление об оценке и квалификации. Возникает необходимость отказа не от знания как “культурного предмета”, а от определенной формы знаний (знания “на всякий случай”) и перехода к другому нормированию знания – связке “знания и способ деятельности” (И.Н. Зарецкая, Е.Е. Коротаева, В. Леви, С.Е. Лисицына, Т.И. Руднева, С.Л. Чернер, Н.Е. Щуркова, Б.Д. Эльконин).

Сама дискуссия о компетентности и компетенциях, а не о знаниях, умениях и навыках – свидетельство того, что знание само по себе перестало быть символическим капиталом, факт наличия знаний не задает пространство жизненного пути, не задает перспектив [191, 7]. Из этого следует вывод: надо отказаться от знания как социокультурной формы и заменить его на иные культурные формы, например ритуально-организационные, то есть строить культурно-образовательное пространство так, чтобы человек, двигаясь в нем, переходя из одной формы организации общения в другую, нес на себе в виде опыта эти переходы. До середины 1990-х годов в образовании делался акцент на интеллект. Сейчас интеллект ценен не как самоцель, а как единственное и всеобщее средство выращивания самостоятельности; “самостоятельный” означает “осредненный” [191, 8].

Гуманизация образовательной среды, вариативные формы обучения и воспитания ставят перед учителем творческие задачи. Поскольку педагогическая деятельность является совместной, творчество преподавателя обуславливает творчество ученика. Творчество педагога заключается в поисках новых решений педагогических задач, а учащегося – в овладении системой знаний, в их систематизации и классификации, обобщении и переносе, применении на практике и в извлечении новых знаний в процессе взаимодействия с объектами познания и деятельности.

Модернизация образования на основе принципов компетентностно-ориентированного обучения и образования (И.С. Артюхова, К.В. Ашеулова, А.В. Бездухов, Е.В. Бондаревская, Ю.М. Бородай,

В.С. Братусь, С.А. Братченко, О.С. Газман, В.И. Гусаров, С.В. Кульневич, Н.Н. Лобанова, А.К. Макарова, И.П. Подласый, Л.Д. Столяренко, Ю.И. Турчанинова) объективно потребовала разработки понятия “педагогическая компетентность”.

В педагогической литературе последних лет компетентность представляется как интегративное свойство личности учителя, стремящегося к творчеству, ориентированного на педагогическую деятельность, понимающего детей, способного к совместной работе с ними. Обращение к проблеме развития педагогической компетентности учителя обусловлено тем, что становление гуманистической парадигмы образования, связанное с изменениями его содержания, с поиском форм и методов обучения и воспитания учащихся в быстро изменяющемся мире, предъявляет новые требования к учителю как субъекту деятельности, его личностно-профессиональным качествам.

Меняющаяся концепция образования предполагает способность педагога осваивать новое содержание образования, овладевать инновационными технологиями, внедрять такие методы воспитания и обучения, которые учитывали бы социальные, культурные изменения, характерные для России конца XX – начала XXI века.

Педагогическая компетентность как явление, сочетающее элементы профессиональной и общей культуры, педагогического опыта, обогащенного знанием результатов научных исследований и самостоятельных поисков педагогических смыслов и действий, помноженных на профессионально значимые качества, проявляется в педагогической позиции [135, 82].

Анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности учителя, используют как термин “профессиональная компетентность” (Б.С. Гершунский, Т.В. Добудько, А.К. Маркова и др.), так и термин “педагогическая компетентность” (Л.Н. Митина); иногда используются оба термина (Н.Н. Лобанова). Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: “профессионально-педагогическая компетентность”.

Сравнение понятий “профессионализм” и “компетентность”, выявление различий между ними позволяют определить структуру педагогической компетентности, что даст возможность целенаправленно ее совершенствовать как в условиях вузовского образования, так и в целостном педагогическом процессе образовательных учреждений, придавая ей стабильность и устойчивость.

Итак, компетентность человека связана с его профессией в конкретной сфере общественной жизни. “Профессия – есть деятельность,

обладающая собственной целью, имеющая собственный продукт, нормы и средства, которые, в конечном счете, детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественной жизни, которую данная деятельность обслуживает” [135, 48]. В качестве сфер общественной жизни, как правило, выделяют материальную и духовную. Педагогическая деятельность, направленная на приобщение учащихся к культуре, ее ценностям, обслуживает духовную сферу общества, материальную – опосредованно, поскольку учащиеся будут работать в этой сфере. Значит, учитель, отвечающий критериям профессиональной компетентности, должен владеть необходимыми профессиональными знаниями для включения учащихся в систему общественных отношений с целью их подготовки к жизни и труду, формирования у них целостного отношения к знаниям, к человеку и результатам его деятельности, к себе, овладения учащимися опытом отношений к миру, людям и себе.

Таким образом, речь идет о профессиональной компетентности, о профессионализме учителя. По мнению большинства ученых, понятия “профессиональная компетентность учителя” и “педагогическая компетентность” синонимичны (Т.В. Добудько, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

В результате анализа работ Б.С. Гершунского, Т.В. Добудько, Н.Н. Лобановой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной приходим к выводу, что смысл понятия “профессиональная компетентность педагога” – в единстве его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

А.К. Маркова, изучая проблему психологии труда учителя, приходит к выводу, что пять сторон труда учителя (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя, а также результаты его труда: обученность и воспитанность детей) должны выступить основой пяти блоков профессиональной компетентности учителя: “Профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты обученности и воспитанности школьников” [106, 112]. В каждой из сторон труда учителя вычленяются следующие составляющие: профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет: мотивацию личности (направленность и ее виды); свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояние личности); интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал) [106, 158].

Точка зрения, согласно которой личность учителя является одним из самых значительных факторов обучения и воспитания учащихся, не нова в педагогической науке. Однако положение о том, что личности педагога принадлежит приоритетная роль в структуре профессиональной компетентности, высвечивает новые подходы к изучению феномена педагогической компетентности учителя. Речь идет о том, что педагогическая направленность учителя определяет систему его базовых отношений к миру, людям, себе, а также к знаниям и умениям, к ученику как субъекту обучения и воспитания.

А.К. Маркова, выделив в структуре личности педагога как приоритетный компонент профессиональной компетентности ценностные ориентации, идеалы, внутренний смысл труда, только обозначила ценностно-смысловые аспекты гуманистической направленности, необходимость которой подчеркивается в трудах В.П. Бездухова, Л.И. Божович, Б.С. Братуся, В.А. Ядова и др.

Н.Н. Лобанова, исследуя проблему профессиональной компетентности учителя и этапы ее становления в деятельности педагога, выделяет профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты, находящиеся во взаимодействии и во взаимопроникновении: "Содержательный (базовый) компонент предполагает наличие у педагога теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека, что обеспечивает осознанность при определении педагогом содержания его профессиональной деятельности по воспитанию и обучению детей. Деятельностный компонент включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные. Личностный компонент включает профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога как личности, индивида и субъекта деятельности" [101, 48].

Профессиональная компетентность, как подчеркивает Н.Н. Лобанова, является ключевым понятием для характеристики педагогической деятельности; она определяет уровень готовности к деятельности. является фактором сохранения ее направленности. Систематизирующим компонентом профессиональной компетентности, с ее

точки зрения, является личностный компонент, в котором на первый план выдвигаются качества, обеспечивающие решение педагогических задач на уровне социально-нравственной ответственности, а приоритетными в структуре базового компонента являются психолого-педагогические, социокультурные знания педагога.

Профессиональная компетентность — не только показатель, критерий личностных профессиональных достижений, но и мера нравственности педагога, которая проецируется на учащихся, вступая с ними во взаимодействие в различных формах обучения и воспитания, это и мир его ценностей. Обобщенные представления учителя о социуме, человеке, деятельности, ориентированные на развитие ребенка, раскрывают его предпочтения, потребности, интересы, его отношение к миру, людям, себе.

М. Холстед и Т. Орджи утверждают, что в основе компетентности — ключевые компетенции, выполняющие три функции: во-первых, они помогают студентам обучаться; во-вторых, позволяют сотрудникам стать более гибкими, соответствовать запросу работодателей; в-третьих, помогают быть более успешными в дальнейшей жизни [177, 8]. Выделяют три основные и три более широкие ключевые компетенции: работа с числом; коммуникации, информационные технологии и самообучение; самопрезентация, работа в команде, решение проблем. Компетенции являются важным результатом образования, поэтому должны пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования. Многие образовательные вопросы являются общими для ряда стран, они сводятся к тому, что уровень навыков сегодняшних выпускников высшей школы недостаточно высок для условий современной жизни [177, 9].

Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова, анализируя соотношение образования и культуры, отмечают, что с середины XX века обнаруживаются два фактора, которые не вписываются в систему образования, основанную на передаче знания: во-первых, школа начала катастрофически отставать от темпов развития знания; во-вторых, образование стало массовым. Вся система образования, которая сложилась в европейской культуре, формирует тот стиль мышления, который утверждён просвещенческой культурой.

Современная культура изменилась по всем параметрам: она перестала быть отраслевой (симбиозные науки, синтетические искусства, синтез сельского хозяйства и промышленности); она стала ассоциативной (мозаичные пятна, которые, в конечном счете, создают какой-то образ, случай определяет движение мысли) и многоголосной (нет на всех одной истины). Культура перестала быть утилитарной,

она живет, исходя из настоящего, понимая, что время – это только время решения, а не ожидания [42, 13].

Все параметры культуры (в том числе филологической) изменились, поэтому система образования не может эффективно передавать в этой культуре ее содержание. Необходимо формировать новую систему гуманитарного образования, поэтому идея компетентностно-ориентированного образования направляется на его модернизацию.

“Компетентность” как интегративное понятие описывается не столько элементами системы образования, сколько связями между ними. Ключевые (наиболее универсальные) компетенции являются результатом не только общего и высшего образования, но и образовательного опыта человека в целом. В таком понимании компетентностно-ориентированное образование становится основой идеи непрерывного образования. В современном образовании, ориентированном на формирование ключевых компетенций, значимым становится опыт деятельности обучаемого: “Образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта” [37, 320]. Таким образом, возможен переход от специфично-профессиональных, специфично-ситуационных компетенций к пониманию компетентности как способности к пониманию и действию, поддерживающих “адекватную связь с миром”. В рамках такого понимания можно говорить не о ключевых компетенциях, а об одной компетенции, которую условно можно назвать “способность к деятельности, к целеполаганию, готовности к оценке, готовности к действию, готовности к рефлексии” [42]. Ниже дано схематичное представление компетентности как способности к пониманию и действию, поддерживающих “адекватную связь с миром” (Дж. Дьюи).

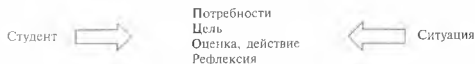


Схема 2. Формирование опыта деятельности студентов-филологов

В ходе нашего исследования категория “филологическая культура” определилась как интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющее выпускнику филологического факультета, используя деловые качества, реализовать себя в конкретных видах педагогической деятельности. Качество современного образования определяется тем,

насколько у выпускников учреждений образования развита профессиональная компетентность, под которой понимается интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности осознанных профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих педагогу, используя педагогическое управление, наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности.

Применяя метод наложения данного определения профессиональной компетентности на понятие филологической культуры, отмечаем общее (интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности профессиональных знаний, умений и навыков) и специфичное, не отрицающее их тождественности: деловые качества выпускника филологического факультета, проявляющиеся в использовании педагогического управления.

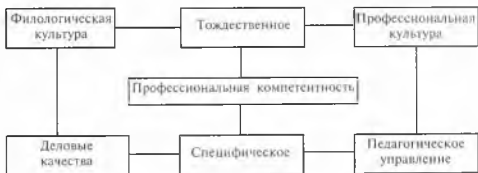


Схема 3. Общее и специфичное в совокупности профессиональных основ выпускников филологического факультета

Компетентностно-ориентированное образование предполагает создание системы формирования профессиональной компетентности как результата функционирования гуманитарного вуза.

В научно-педагогической литературе известны исследования, в которых определены требования к личности филолога. Филолог – образованный интеллигентный человек, носитель культуры, “творческое существо”, ему присущи “знания о происхождении культурных ценностей, процессе их создания и исторического измерения; знания о том, как литература создавалась, формировалась, как участвовала в жизни народа. Умение передавать через литературу нравственные и эстетические представления, умение понимать людей иных культур, умение понимать широкий и разнообразный круг произведений искусства. Навыки воспитанного человека: честное отноше-

ние к жизни, богатство и точность своего языка – разговорного и письменного, творческое преобразование ценностей прошлого, точное понимание этого прошлого, мягкость, гибкость, человечность, терпимость” [99, 126].

В контексте проблем подготовки учителя-словесника в педагогическом вузе исследователями рассмотрены требования к личности студента-филолога [108, 48]: знание теоретических проблем методической науки, возрастной психологии; умение воспринимать, интерпретировать, анализировать художественные произведения в их жанровой специфике; внимание к речевой культуре, к вопросам лично-стно-ориентированного обучения, к формированию литературных компетенций; ориентация на реализацию деятельностного подхода к работе; сохранение и развитие национальной памяти; внимание к эмоционально-эстетическим аспектам обучения (О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, И.А. Подругина и др.).

Модернизация процесса обучения русскому языку в вузе требует внедрения новых дисциплин специализации, поэтому учителю-словеснику необходимы “знания старославянского, греческого, латинского языков, исторической грамматики; умение творчески мыслить и действовать, потребность духовности, самоанализа и самооценки саморазвития; культура речи, любознательность” [109, 107].

Необходимость духовного формирования человека в школе родной литературы предполагает, что филолог умеет “обучать и воспитывать одновременно, имеет представление об умственном и нравственном идеале воспитания, умеет управлять и работать в команде (коллективе педагогов) на основе адекватной оценки окружающих условий” [171, 201].

Исследование, проведенное Российским гуманитарным обществом (РГО), в качестве факторов успешной деятельности специалиста-гуманигария выделило интеллектуальные, эстетические, экологические, нравственные, личностные (экзистенциальные и смысло-жизненные) качества личности. В числе доминантных отмечены умения: культивировать ценности разума, познания, критического мышления; воспитывать эстетический вкус; отличать прекрасное от безобразного; соблюдать экологическую этику души как важнейшую предпосылку духовной безопасности общества; соблюдать общепринятые нормы морали [87, 47].

Утверждается, что система профессиональных и деловых качеств составляет профессиональную культуру специалиста (М.Б. Крылова), базовым компонентом которой является профессиональная компетентность, представляющая собой комплекс знаний, умений и на-

выков, требуемых для решения профессиональных задач [85, 36]. Требования к студенту филологического факультета являются существенными характеристиками филологической культуры, основой профессионально-педагогической подготовки.

Таким образом, приходим к выводу, что профессиональная компетентность интегрирует знания, умения, способности к саморазвитию, специальное мышление, общетворческие и специальные качества личности. На выборке 45 человек (студенты I курса филологического факультета Самарской гуманитарной академии) была получена самооценка уровня профессиональной компетентности.

Таблица 1

Самооценка уровня профессиональной компетентности студентов I курса филологического факультета СаГА

Уровни	Самооценка опрошенных, %
Неосознанная некомпетентность	25
Осознанная некомпетентность	58
Осознанная компетентность	12
Неосознанная компетентность	5

Студенты были распределены в соответствии с четырьмя уровнями профессиональной компетентности, пройдя через которые специалист считается готовым к профессиональной деятельности (В.А. Поляков). Неосознанная некомпетентность: сложность и проблемы не осознаются, выражена уверенность в способностях и готовность к любым видам деятельности. Осознанная некомпетентность: осознается, что прежние действия осуществлялись без должной компетентности, поэтому возникает потребность в освоении современных технологий. Осознанная компетентность: деятельность осуществляется на основе обдумывания действий и соотнесения с рекомендованными технологиями. Неосознанная компетентность: многие действия выполняются "автоматически", причем выполняются правильно [123, 22].

Результаты исследования показали, что большинство респондентов (83%) имеют недостаточно высокий уровень профессиональной компетентности. Потребовалась разработка структуры понятия "компетентность" и установление ее базовых составляющих. Поскольку структура профессиональной компетентности обусловлена спецификой квалификационной характеристики, требованиями, предъявляемыми к носителю конкретной профессии, обратились к построению модели профессиональной компетентности студента-филолога.

По своему содержанию “модель специалиста” шире “квалификационной характеристики”, так как в ней выражены знания, умения и навыки с учетом ближайшей перспективы. В общем виде модель специалиста должна включать в себя только сугубо профессиональные характеристики, определяющие идейно-нравственные качества, обеспечивающие оптимальное функционирование в соответствующем звене сферы деятельности.

Модель профессиональной компетентности студента-филолога – это совокупность требований к профессии, составленная с учетом личностных и профессиональных характеристик, необходимых для эффективного осуществления деятельности в современных социокультурных условиях [126, 53].

Под профессиональной составляющей модели понимаем традиционно рассматриваемые знания, умения, навыки и опыт в определенной области человеческой деятельности; под личностной составляющей – совокупность личностных качеств. Выбор минимума личностных свойств и выделение их в подгруппы может быть проведен на основе существующих подходов к исследованию личности и с учетом тех качеств, которые указываются в требованиях к специалистам педагогического профиля [81, 240].

Педагогическая деятельность филолога предъявляет особые требования к организации мышления человека. Мышление – процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую степень человеческого познания. Большой вклад в теорию развития мышления внесли исследования Л.С. Выготского и представителей его школы, посвященные проблеме активного формирования мыслительных процессов. Значение их исследований заключается в том, что развитие мышления рассматривается не как идущее само собой под влиянием накопления знаний и их систематизации, а как процесс усвоения общественно-исторически выработанных умственных действий и операций. Так как это усвоение имеет строго закономерный характер, то, управляя им, можно активно и планомерно формировать у студентов необходимые мыслительные процессы (П.Я. Гальперин).

Решение на практике задачи управления формированием профессиональной компетентности студента-филолога требует четких методологических подходов к организации исследовательской работы, целенаправленного экспертного контроля результатов эксперимента [170]; выделения генеральных признаков для сравнительного анализа сформированности профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах [21, 35].

В качестве определяющего используется метод моделирования, при котором модель представляет собой условный образ (представление) объекта, субъекта, процесса, явления, используемый в качестве заменителя оригинала и отражающий его сущность [160, 155].

В ходе экспериментальной работы необходимым является сравнение этапных и конечных результатов сформированности профессиональных компетенций, отраженных в модели профессиональной компетентности [170].

Следующие аргументы будут основанием данного решения: сегодня учителю приходится непрерывно овладевать профессиональными технологиями, знакомиться с достижениями отечественной и зарубежной педагогической науки; являясь предметником, профессионалом в области специальных знаний, он выполняет методические задачи, организуя учебный процесс в соответствии с педагогической целесообразностью применения новых технологий; учитывая тенденции развития личности учащегося, он выступает в роли психолога; строя собственные системы обучения и апробируя их, он становится исследователем, прогнозирующим педагогический успех. Труд педагога – постоянный поиск способов решения педагогических задач в бесконечном многообразии индивидуальных случаев, требующих каждый раз нового решения [141]. Поэтому профессиональная подготовка предполагает выработку когнитивных и личностных характеристик педагога.

Особое значение приобретает саморазвитие, самостоятельность – стержневое качество личности педагога, означающее стремление к эффективному овладению необходимыми профессиональными знаниями и умениями, способность принимать целесообразные решения в различных педагогических ситуациях и готовность нести за них ответственность.

Профессиональная подготовка учителя прогнозирует не только его профессиональное, но и личностное развитие, то есть личностно-ориентированную направленность, которая базируется на оптимальном сочетании фундаментальной, прикладной, предметной и психолого-педагогической подготовки. В разработанной модели профессиональной компетентности студента-филолога используется профессиографический подход (С.Я. Батышев), предполагающий отражение знаний, направленности, умений и способностей, качеств личности специалиста, и культурологический подход (В.А. Слостенин). Наше время требует яркой, масштабной творческой личности учителя, который призван быть носителем культуры, накопленных общечеловеческих ценностей, владеть гуманистической технологией педагогической

деятельности, искусством профессионального общения. Объективное единство общекультурного, социально-нравственного развития личности студента, заложенное в цели педагогического образования и составляющее его специфику, актуализирует формирование профессионально-педагогической культуры. Применительно к учителю она представляет упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания. Наличие культуры позволяет учителю открывать перед воспитанниками пласты духовной жизни человечества [177, 39].

Актуализируется развитие социокультурного, интеллектуального и нравственного потенциала личности учителя, его способности не только обслуживать имеющиеся педагогические и социальные технологии, но и осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле. Приоритет духовного потенциала позволит обеспечить насыщение рынка труда специалистами, обладающими высоким уровнем профессиональной компетентности, социальную защищенность и социальную реабилитацию кадров, устранение всех форм функциональной неграмотности через удовлетворение потребности в перманентном образовании и самообразовании [157, 12].

Таблица 2

Компоненты профессиональной компетентности студентов-филологов

Подходы	Культурологический	Профессиографический			
		Знания	Направленность	Умения и способности	Свойства
Элементы	Ценности				
Структура профессионально-культурных компонентов	Аксиологический	Когнитивный	Мотивационный	Технологический	Эмоционально-волевой

Модель выпускника филологического факультета

Элементы	Признаки	Компоненты
Ценности	Воспитанность Гуманность Порядочность Самостоятельность Паτριотизм	Аксиологический
Знания	Лингвистические Литературоведческие Психологические Педагогические	Когнитивный
Направленность	Интерес к личности учащегося Интерес к вопросам филологии	Мотивационный
Умения	Дидактические Перцептивные Коммуникативные Суггестивные Экспрессивные Управленческие Исследовательские и научно-познавательные	Технологический
Способности	Объясняться Продуцировать текст Понимать текст Строить текст Извлекать из текста концептуальный план Осуществлять коммуникацию Интегрировать текст Создавать собственные произведения Осмыслять семантику текста	
Качества личности: – общетворческие	Креативность Обаяние	Эмоционально-волевой
– специальные	Способность к перевоплощению Сценическое мастерство Техника педагогического общения	

Процесс формирования личности педагога может быть реализован на основе принципов единства социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности учителя в условиях широкой гуманитаризации педагогического образования, бережного, уважительного отношения к личности как субъекту общения. «Личность и ценность человеческой личности – это главное» [43, 13].

В состав профессиональной компетентности вводятся (О.В. Юдина) аксиологический, мотивационный, эмоционально-волевой, технологический, когнитивный компоненты, выделяются основные компоненты культуры: духовный, социальный, технологический; три основные формы ее постижения: когнитивная, ценностная и регулятивная (В.Н. Руденко); доказывається значимость когнитивного (знания), эмоционального (направленность), практического (способности), субъективного компонентов (Т.И. Руднева).

Проектирование модели профессиональной компетентности студентов-филологов базировалось на нормативных документах: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования с минимумом требований к выпускнику гуманитарного вуза [44].

Приведенные в модели составляющие находятся во взаимодействии и взаимопроникновении. Базовая составляющая предполагает наличие у выпускника филологического факультета теоретических знаний по основам литературоведческих и лингвистических дисциплин, а также по основам наук, изучающих педагогические категории и личность человека, что обеспечивает осознанность при определении педагогом содержания его профессиональной деятельности по воспитанию и обучению детей. Генеральными признаками являются литературоведческие и педагогические знания, которые могут быть использованы (переданы) при условии наличия комплекса умений, где генеральными становятся: дидактические умения (способность эффективно строить учебно-воспитательный процесс) [164, 61]; коммуникативные умения (способность легко вступать в контакты с учащимися и поддерживать с ними позитивные отношения) [164, 179]; исследовательские умения (участие в научно-исследовательской работе предметного и педагогического характера), постоянное стремление к новому (экспериментировать, систематически изучать литературу и опыт коллег) [14], [122]; экспрессивные умения (способность образно и ярко выражать мысли с помощью слова и невербальных средств) [164, 13]; управленческие умения как новые ценности филологического образования, дающие возможность использовать педагогическое управление в учебно-воспитательном процессе (целеполагание, планирование, организация, контроль, коррекция).

В составляющей модели "способности" генеральными являются признаки, позволяющие студенту-филологу качественно осуществлять анализ художественного текста (лингвистический анализ, литературное осмысление), понимать текст, извлекать из него концепту-

альный план, осуществлять коммуникацию, осмысливать семантику текста. В компоненте “качества личности” генеральный признак — креативность (генерирование новых идей) и на этой основе существенное повышение эффективности решения определенного класса творческих задач [141, 10].

В составляющей “мотивация”, “общетворческие и специальные качества личности” генеральными признаками являются интерес к личности учащегося, интерес к вопросам филологии, эмпатичность, лексический запас, правильный отбор языковых средств, сценическое мастерство в актерском и режиссерском аспектах — сущностные характеристики портрета учителя-филолога [58; 59; 103].

В составляющей “ценности” генеральными признаками являются воспитанность, гуманность, поскольку эффективность образовательного процесса в значительной мере зависит от того, как учитель строит свое общение с учащимися. Лишь в случае, когда он признает в ученике личность, достойную уважения, считает нравственное совершенствование одной из основных своих целей, процесс обучения становится успешным.

Важнейшей составляющей модели является техника оптимального педагогического общения, содержащая два блока: вербальный и невербальный. Вербальный определяется качеством речи, под которым понимаются реальные свойства ее содержательной и формальной сторон: правильность, точность, логичность, ритм, чистота, выразительность, богатство и уместность. Комплексная характеристика педагогического голоса включает такие параметры, как потенциально высокий уровень громкости, широкий динамический и высотный диапазон, разнообразие тембров, благозвучность, полетность, помехоустойчивость, суггестивность, адаптивность, гибкость, устойчивость, выносливость [41, 121].

Невербальный блок техники педагогического общения состоит из процесса “слушания — смотрения”, подразделяемого на три уровня, характеризующихся определенными типами слушания (эмпатическим, неслышащим, отключенным); продуктивного чтения, состоящего из переработки информационных потоков при помощи техники быстрого чтения методами интегрального и дифференциального алгоритмов; письма и кинестетики, под которой принято понимать зрительно воспринимаемый диапазон движений, причем не только язык тела (жесты, мимика, позы, походка, взгляд, тактильное поведение), но и манеру одеваться, причесываться и т.д., а также движения, которые связаны с использованием предмета: хлопанье дверью, поскрипывание стулом, почерк [144].

Анкетирование студентов-первокурсников (выборка 52 человека) показало, что в личности учителя-филолога должны присутствовать такие свойства, как общительность, доброжелательность, интерес к людям, естественность, эмоциональность, высокая способность к абстрактному мышлению, ум, высокая эмоциональная устойчивость, способность противостоять трудностям, высокие волевые качества, самоуверенность, напористость, стремление влиять на других, развитое чувство ответственности, стремление соблюдать условности, сдержанность, хорошие манеры, дипломатичность, жизнерадостность, критическая настроенность, аналитический склад мышления, креативность. Корреляция между профилями эталонов, построенных на основе средних оценок, свойств личности учителя первокурсниками и пятикурсниками характеризуется очень высоким значением, что свидетельствует о фактической неизменности эталона в сознании студентов разных курсов [145].

Преподавание филологических дисциплин сродни театральному искусству. Так же, как и актер в театре, преподаватель выходит к публике, произносит заранее подготовленный текст с большей или меньшей степенью приближения к нему, воздействуя на подсознание слушателей. В отличие от актера, педагог произносит текст, подготовленный им самим, а не драматургом, говорит, перемещается, жестикулирует так, как ему подсказывает его личное артистическое лицо. Преподаватель лицедействует на фоне аудиторной доски, экрана, у стола или трибуны, а не на фоне декораций, выполненных под руководством художника. Он творит в театре одного актера [128]. Творческая деятельность обусловлена спецификой педагогической деятельности (изменение предлагаемых вариантов в соответствии с реальными условиями или создание своего варианта собственно творческими процедурами). В основе творческого решения педагогической задачи лежит точное знание того, как будут мыслить и чувствовать себя ученики, каков будет результат контактов с педагогом [179, 140].

Эффективность педагогической деятельности учителя-филолога, в отличие от учителей других предметов, усиливается творческим характером изучаемого материала: художественный текст в различных формах его проявления — проза, стихотворные произведения, драма и др.

Взаимодействуя с художественным текстом, учитель-филолог призван развивать в себе способности к эмпатии (пониманию психических состояний обучаемых, сопереживанию), а также потребность в социальном взаимодействии. Его взаимодействие с учащимися на-

ходится под влиянием творческих начал, творческих мотивов и интересов, что служит адекватной основой педагогического сотрудничества.

Успех перевода функциональных обязанностей в педагогические задачи во многом зависит от направленности педагога в деятельности. Эта направленность синтетична: она содержит педагогическую (интерес к личности, потребность передавать знания, положительное отношение к работе), научную (поиск новых методов и форм обучения и воспитания), специальную (создание своих моделей успешного обучения филологическим предметам), общественную (координация всех усилий в создании единого воспитательного поля) деятельность.

Качество подготовки выпускника филологического факультета обусловлено результатом образования, выражающимся в профессиональной компетентности. Исследователи выделяют в структуре профессиональной компетентности различное число и виды компонентов.

При разработке структуры профессиональной компетентности были соотнесены показатели в логике движения от понимания сути гуманитарной культуры до определения содержания профессиональной компетентности студентов-филологов

Гуманитарная культура	→	Филологическая культура	→	Профессиональная культура	→	Профессиональная компетентность студентов-филологов
1. Гуманитарно-языковая культура		1. Специальные знания 2. Мышление		1. Интеллектуальный компонент		1. Когнитивный компонент 2. Аксиологический компонент
2. Социально-гуманитарное чувство		2. Ценности		2. Эмоционально-ценностный компонент		3. Мотивационный компонент 4. Эмоционально-волевой компонент
3. Общественно-историческое сознание		3. Умения и способности		3. Практико-деятельностный компонент		5. Технологический компонент

Схема 4. Логика разработки структуры профессиональной компетентности студентов-филологов

Придерживаемся точки зрения И.М. Орешникова на гуманитарную культуру как интегральную характеристику, выражающую духовность личности, способ и меру реализации сущностных сил в куль-

турно-историческом процессе, в гуманитарной деятельности. Сопоставление главных признаков филологической культуры (Н.С. Ярыгина) и результатов ее формирования (Государственный стандарт высшего профессионального образования с уровнем минимальных требований к выпускнику гуманитарного вуза согласно Постановлению правительства РФ №1045 от 10.08.1993 г.) позволило выделить три элемента соответственно трем профессиональным пространствам: информационное (специальные знания и мышление); энергетическое (ценности); материальное (умения и способности). Филологическая культура как частный вид профессиональной культуры потребовала обращения к ее структуре и рассмотрения процесса ее формирования (С.Я. Батышев, И.И. Зарецкая, В.Ф. Ломов, Г.Н. Соколова и др.). Установили, что в структуре трудовой культуры ряд компонентов аналогичен компонентам профессиональной культуры. Так, интеллектуальный компонент трудовой культуры предполагает необходимый минимум общетрудовых знаний, овладение общей ориентировочной основой деятельности, приемами ее рациональной организации. Эмоционально-ценностный компонент проявляется в социально ценностной мотивации деятельности, в потребности проявления творческой активности, в стремлении к самосовершенствованию и самореализации потенциальных возможностей. Практически-деятельностный компонент проявляется в специальных умениях и способностях. Пришли к выводу, что профессиональная культура является характеристикой уровня компетентности специалиста, что позволяет установить компоненты профессиональной культуры студентов-филологов: аксиологический, когнитивный, мотивационный, технологический, эмоционально-волевой.

Анализ теоретических источников по проблеме профессиональной подготовки выпускников вуза, разработанных в педагогической, психологической, филологической литературе по педагогическому управлению и менеджменту, позволяет сделать основополагающие выводы. Необходимость концептуального осмысления проблемы профессиональной подготовки студентов филологического профиля определяется возможностями гуманитарного образования оказывать существенное влияние на состояние духовной атмосферы в обществе, что делает важной разработку теоретических и методологических основ его реформирования и создания интенсивных систем обучения, обеспечивающих высокое качество профессиональной подготовки и уровень личностного развития специалистов, ожидаемых обществом. Приоритет гуманитарного образования вызвал существенное увеличение количества гуманитарных учебных заведений, что предпола-

ет рост возможностей для духовного обновления общества, а значит и возрастание ответственности организаторов образовательного процесса, формирующего культуру социально-гуманитарного мышления. Поскольку гуманитарная культура осуществляет сознательное воздействие на разные общественные сферы с целью их упорядочения, постольку ей свойственна функция социального регулирования.

Исследование показало, что в портрете учителя-филолога, носителя гуманитарной культуры, не представлен управленческий компонент, что снижает результативность деятельности, не реализующей управленческо-регулятивную функцию.

Филологическое образование как часть гуманитарного способно восполнить данный пробел, так как его результатом является филологическая культура, представляющая совокупность информационного, энергетического, материального пространств, выражающихся в совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих ее носителю реализовать себя в конкретных видах педагогической деятельности средствами, адекватными педагогическим ситуациям. Таким средством может быть инструмент педагогического управления.

В современных социально-экономических условиях, когда в обществе одно из ведущих мест занимает управление и менеджмент, владение педагогическим управлением становится актуальным при формировании профессиональной компетентности выпускников филологического факультета гуманитарного вуза.

Изучение результатов педагогических исследований показало, что ученые обращаются к поиску условий эффективности профессиональной деятельности, называя одно из них — компетентность. Но преимущественно изучались отдельные стороны профессиональной компетентности. Анализ содержательной основы понятия “компетентность” потребовал добавления такого показателя, как способность выпускника гуманитарного вуза к использованию управления и менеджмента в дальнейшей трудовой деятельности.

Таким образом, пришли к выводу, что под профессиональной компетентностью студентов филологического факультета гуманитарного вуза следует понимать интегративное свойство личности, выражающееся совокупностью осознанных профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих специалисту, используя педагогическое управление и менеджмент, наиболее полно реализовывать себя в конкретных видах трудовой деятельности.

К определению доминантности профессиональной компетентности в модели выпускника филологического факультета пришли в ходе

применения метода наложения этого понятия на структуру понятия "филологическая культура", что позволило увидеть **общее** (интегративность) и частное (специфичность).

Педагогическое управление и менеджмент, удовлетворяющие потребность специалиста филологического профиля в решении профессиональных задач современными средствами, требуют внесения корректив в имеющиеся профессиограммы, личностная компонента которых должна быть дополнена профессиональной компетентностью, структура которой может рассматриваться в виде совокупности ее составляющих: аксиологической, когнитивной, мотивационной, технологической, эмоционально-волевой. Обоснованием данного состава компонентов в структуре профессиональной компетентности послужили результаты построения логики движения от понимания сути гуманитарной культуры до определения содержания профессиональной компетентности студентов-филологов.

Поскольку формирование профессиональной компетентности обусловлено противоречиями между внешними (средовыми) и внутренними (личностными) факторами, обострились противоречия между интегральным характером требований, предъявляемых к студенту-филологу, выпускнику гуманитарного вуза, и недостаточной разработанностью средств формирования его профессиональной компетентности, принимаемой за результативность профессиональной подготовки филологов в гуманитарном вузе.

ГЛАВА 2

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки студентов-филологов

Достижение готовности к профессиональной деятельности выпускника филологического факультета возможно в ходе качественной профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка представляет процесс профессионализации (получение необходимых для профессиональной деятельности умений и навыков на базе специальных знаний, обусловленных учебными программами адекватно квалификационным характеристикам) студентов, обеспечивающий возможность успешной работы по определенной профессии (В.А. Поляков).

В процессе организации профессиональной подготовки на филологическом факультете гуманитарного вуза прослеживается переход от репродуктивного образования студентов к творческому. Репродуктивная деятельность предполагает усвоение и воспроизведение обучаемым фиксированных знаний и способов деятельности, что соответствует традиционным дидактическим целям обучения – усвоению предъявленных образцов (следование заданным эталонам). Для нее характерны действия по точно описанным правилам (алгоритмам) и в хорошо известных условиях.

В ходе репродуктивной деятельности воспроизводится уже имеющийся социально-культурный опыт, повторяются апробированные способы действия при выполнении той или иной задачи. Копируется тиражированный опыт, доказавший свою эффективность при достижении определенных целей.

Творческая деятельность обусловлена спецификой профессии. Доказано, что раннее погружение в профессиональную среду (уже в вузе) способствует быстрой адаптации к работе [25, 30]. Поиск путей стимулирования творческой деятельности нашли выражение в педагогической науке в виде контекстного обучения, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, что обеспечивает условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную.

Согласно деятельностному подходу, усвоение социального опыта осуществляется в процессе обучения, однако остается открытым вопрос перехода от познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста. Это противоречие преодолевается при реализации модели движения деятельности студентов от собственно научной (в форме лекции) через квазипрофессиональную (игровые и другие креативные формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа, производственная практика) к собственно профессиональной [133].

Основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной: в рамках одного типа деятельности необходимо “вырастить” принципиально иной [31, 32]. По мнению А.А. Вербицкого, с позиций общей теории деятельности такой переход происходит прежде всего по линии трансформации мотивов, поскольку именно мотив является констатирующим признаком деятельности [31, 111]. Однако если деятельности учения релевантны познавательные мотивы, то практической деятельности – профессиональные. Следовательно, переход от учебно-познавательной деятельности к профессиональной требует трансформации познавательных мотивов в профессиональные.

Учеными по-разному оценивается влияние познавательных и профессиональных мотивов студента на эффективность учения, их выраженность и статус в иерархии мотивов: зачастую они рассматриваются либо как взаимоисключающие, либо как рядоположенные, либо профессиональные мотивы редуцируются к познавательным. В контекстном обучении развитие познавательных и профессиональных мотивов выступает центральным звеном всего хода становления личности будущего специалиста.

Содержание учебной деятельности студента отбирается не только в логике науки, но и через модель специалиста – в логике будущей профессиональной деятельности, что придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям.

Оно проектируется — как предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет профессиональной деятельности. Кроме того, задается пространственно-временная координата развертывания содержания, сценарный план и ролевая инструментальность профессиональной деятельности в соответствии с ее содержанием. М.М. Бахтин утверждает, что “всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов” [14, 89].

Содержание и условия профессиональной деятельности всегда вероятностны, проблемны. Поэтому его основной единицей выступает не “порции информации” или задача, решаемая по образцу, а проблемная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления студента. Система подобных ситуаций позволяет, следуя сюжетной канве моделируемой деятельности, развертывать содержание образования в динамике, создавать возможности интеграции знаний всех научных дисциплин как средств разрешения этих ситуаций.

Всякая деятельность осуществляется совместно с другими, поэтому предполагает не только компетентные предметные действия ее участников, но и, прежде всего, поступки. Одновременно требует своего разрешения проблема адекватности форм организации обучения формам усваиваемой профессиональной деятельности. Качеством адекватности может обладать только совокупность традиционных и новых форм, в каждую из которых должно “отливаться” адекватное им содержание усваиваемой деятельности, а во всю эту совокупность — целостное содержание моделируемой профессиональной деятельности [31, 67].

В формах собственно учебной деятельности осуществляется главным образом передача и усвоение знаний; квазипрофессиональной — моделируются целостные фрагменты образовательного процесса, их предметное и социально-ролевое содержание; в формах учебно-профессиональной деятельности студент совершает действия и поступки, соответствующие нормам собственно профессиональных и социальных отношений специалистов, вступающих в процессе коллективно-распределенного труда в межличностное взаимодействие и общение. С переходом от одной базовой формы деятельности к другой студенты получают все более развитую практику применения учебной и научной информации в средствах осуществления указанных деятельностей, овладевая реальным профессиональным опытом, получая возможности естественного вхождения в профессию.

Специфику филологической подготовки как одной из составляющих гуманитарной подготовки определяют сущностные характеристики ее компонентов: языкового и литературного [78, 35].

Особенностью подготовки на филологическом факультете является то, что выпускник факультета – будущий учитель, его миссия – развивать духовность человека, овладевая не только филологическими, но и педагогическими умениями и навыками.

Процесс обучения – это целенаправленное, последовательно изменяющееся взаимодействие преподавателя и студента, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания и общего развития [49, 16].

Утверждая, что деятельность участников учебного процесса является естественным условием его реализации и не нуждается в специальном обосновании, В.И. Орлов в качестве третьего компонента, обуславливающего их взаимодействие, выделяет особую дидактическую субстанцию – содержательную учебную информацию, которая представляет собой органическое единство содержания обучения и различных элементов педагогического общения: организационно-управленческого, коммуникативного, биологического и эмоционального планов [118].

Успешность протекания педагогического процесса в высшей школе обеспечивается активным дидактическим взаимодействием, способствующим возникновению самостоятельных усилий студентов по овладению знаниями, умениями и навыками. Действенным фактором познавательной активности студентов является личность преподавателя, его компетентность. Под познавательной активностью в педагогической литературе понимается личностное качество, “которое проявляется в стремлении и умении своими силами овладеть основами и способами деятельности и применять их в учебной, практической работе с целью подготовки к деятельности профессиональной” [22, 38]. Под интеллектуальной активностью подразумевается целостное свойство личности, отражающее взаимодействие интеллектуальных и личностных секторов в их неразрывном единстве [91, 26].

Выделяется три уровня интеллектуальной активности, которые условно обозначены как репродуктивный, эвристический и креативный [22]. На репродуктивном уровне выполнение задания осуществляется в рамках указанного или первоначально найденного способа, безынициативно принимается то, что задано извне. Эвристический уровень характеризуется инициативностью обучаемых, выражающейся в стремлении самостоятельно находить новые способы действия. Креативный уровень интеллектуальной активности, при котором происходит самостоятельное становление новой проблемы за счет творческой самостоятельности студентов, является высшим. Творческая направленность представляет собой синтез особенностей личности и

ее познавательных возможностей, мотивационных характеристик [124, 7]. С творческой направленностью тесно связана профессиональная устремленность, которая заключается в постоянной ориентации на профессиональные интересы, потребности, в установке на практическое применение всего изучаемого, всей полученной информации [83, 9].

Разработка педагогических средств профессионального образования требует анализа и выделения методологических подходов, которые являются основой для формирования профессиональной компетентности студентов.

При рассмотрении проблемы профессионального образования в качестве важнейшего методологического подхода выступает личностно-ориентированный подход, сутью которого является признание студента главной действующей фигурой образовательного процесса. В педагогической науке до сих пор отсутствует единое понимание термина "личностно-ориентированное обучение". Его можно рассматривать, с одной стороны, как одну из разновидностей развивающего обучения, с другой – как становление принципиально новой образовательной системы. Теоретические и методологические положения, определяющие личностно-ориентированный подход в образовании, изложены в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Т.И. Кульпиной, А.В. Петровского, В.В. Серикова, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманской и др.

Неповторимость, индивидуальность личности определяется как главная ценность, на которой проектируется личностно-ориентированный образовательный процесс. Парадигма личностно-ориентированного образования строится на рассмотрении обучаемого как субъекта жизнедеятельности (В.В. Сериков). Предлагается строить обучение на основе жизненного опыта обучаемого, на потребности быть личностью, чему способствует создание условий для проявления личностных функций учащихся, таких как избирательность, креативность, критичность, мотивация, самореализация. Ситуацию, утверждаемую личностью обучающегося, выделяют в качестве единицы личностно-ориентированного педагогического процесса. Она обеспечивает, по мнению исследователей, становление индивидуально-неповторимого опыта, выработку своего личностного знания, собственного мнения, стиля, поведения, структуры деятельности [150, 19].

Личностно-ориентированная концепция образования основывается на ценностях самореализации, жизнотворчества, культурной идентификации, индивидуализации, личностно-смысловой направ-

ленности культурологического содержания образования, диалогичности и творческого характера учебной деятельности [150, 30].

Культуросообразность педагогического процесса выражается в субъекте культуры — ее носителе, хранителе, пользователе, творце. В личностно-ориентированном образовании, по мнению исследователей, в образе человека находят отражение природные особенности (здоровье, способность мыслить, чувствовать, действовать); социальные свойства (быть гражданином, семьянином, тружеником), свойства как субъекта культуры (свобода, гуманность, духовность, творчество).

Д.А. Белухин, Л.В. Куриленко выделяют принципы личностно-ориентированного подхода: диалогические отношения в процессе обучения; персонализация как отказ от ролевых ожиданий и нормативов, обращение к личностному опыту всех субъектов учебно-познавательного процесса; индивидуализация как выявление и развитие общих и специальных способностей; выбор адекватных индивидуальным возможностям содержания, форм, методов обучения [19, 93].

Личностно-ориентированное обучение, признавая в личности единство психических свойств, составляющих ее индивидуальность, создает оптимальные возможности для развития студента посредством учебной деятельности, которая строится на принципах вариативности, признания разнообразия содержания и форм учебного процесса [25; 31]. Если основным методом традиционного обучения является информационно-рецептивный или иллюстративно-объяснительный, который тяготеет к монологичности и позволяет за ограниченное время передать большой объем информации, то при личностно-ориентированном обучении поисково-исследовательский метод становится ведущим, а деятельность преподавателя заключается в педагогическом управлении поисковой деятельностью.

Основной формой педагогического управления поисковой деятельностью студентов являются диалог и полилог, в ходе которых определяется содержание очередной учебной задачи, анализируются пути ее решения, организуется диалоговое общение в малых группах.

При личностно-ориентированном обучении резистентность считается естественным следствием различного понимания реальности, различий в ценностях и установках обучаемого и обучающегося: “Опирается можно только на то, что сопротивляется” [5, 48]. В этом случае следует говорить об общении как об обмене не только знаниями, но и мыслями, чувствами. В результате обучение становится развивающим, а студент — “самоуправляемой”, саморазвивающейся системой [5, 28]

Итак, под системой профессиональной подготовки студентов филологического факультета вуза будем понимать личностно-ориентированный процесс приобретения совокупности специфического содержания, форм, методов с целью формирования профессиональной компетентности, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность.

В.А. Сластенин, разделяя позицию С.И. Архангельского, который характеризует педагогическую систему как большую, сложную, выражаемую бесконечным разнообразием состояний, поведений, а также связей, считает: структурные компоненты педагогической системы в своей основе адекватны компонентам педагогического процесса как системы. Положение об адекватности в своей основе компонентов педагогической системы в целом и педагогического процесса как ее части имеет принципиальное значение для решения вопроса о составе компонентов педагогической системы.

В.А. Сластенин отмечает, что аргументом в пользу идентичности компонентов педагогической системы, в своей основе адекватной компонентам педагогического процесса как системы, служат положения, обоснованные В.В. Краевским, о “двух планах” содержания и средств обучения, то есть об их объективном (независимом от субъектов и объектов) функционировании [156, 64].

Разработка системы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов предполагает, что единственным критерием оценки является полное усвоение знаний и умений. Философская основа этой системы – модель личностно-ориентированного обучения американского философа Д. Дьюи. В настоящее время интерес к этой модели необычайно высок, поскольку она, обеспечивая практическую возможность индивидуализации учебного процесса, является эффективной в части коррекции пробелов в структуре индивидуальных знаний, улучшения качества знаний тех студентов, которые недостаточно подготовлены к учебе в вузе.

“Степень участия в деятельности педагогической системы ее различных компонентов, элементов и частей определяется прежде всего тем, в какой мере эти составляющие содействуют получению заданного педагогического результата, реализации цели. Различия между перспективным (желаемым) состоянием системы (целью) и существующим определяет управленческий аспект. Эти методологические положения являются основополагающими при характеристике процесса управления в педагогической системе образования” [185, 28].

Рассматривая содержание обучения филологии, Э.А. Красновский и Ю.И. Лысый отмечают, что в трудах отечественных филологов

М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Ю.М. Лотмана, Л.В. Щербы и др. показано значение филологического образования при изучении языка и речи во всех их духовных проявлениях, в исследовании всех отраслей языкознания и литературоведения. Исследования ученых востребованы в образовании лишь частично. Формализм в изучении языка и литературы в школе и вузе ослабляет внимание к семантике слова, к его речевым функциям, к национальным корням и истокам. Подрывается сама основа для воспитания у обучающихся любви к родному слову и художественной книге, для осознания ими национального речевого идеала и построения себя как языковой личности, как речедеятеля [78, 40].

Следует признать принципиальное для филологии положение о ее предмете, отношении к действительности и способах познания ею мира. Своим предметом филология называет весь человеческий мир, но мир, организованный и увиденный через текст. Внутренняя структура обучения филологии, по утверждению С.С. Аверинцева, "двуполярная: скромная служба «при» тексте, беседа с ним наедине, пристальная согбенность над текстом и универсальность, пределы которой невозможно установить заранее" [2, 8].

М.М. Бахтин указывал на важнейший, наиболее специфический способ познания текста, называя его процессом понимания, которое есть сотворчество понимающих: "Понимать текст, как его понимал автор данного текста. Но понимание может быть и должно быть лучшим. Могучее и глубокое творчество во многом бывает бессознательным и многоосмысленным. В понимании оно восполняется сознанием и раскрывается многообразием смыслов. Таким образом, понимание восполняет текст: оно активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество" [15, 307].

Итак, основными категориями филологического дискурса являются не знак и значение, а текст и смысл. Выведение именно этих категорий как основных делает филологию "душой" гуманитарных дисциплин, объединяя их в содружество наук о человеке. Нет ни одной области гуманитарного знания, которая бы не имела дела с текстом как памятником культуры и которая не ставила бы познающего текст в отношении диалога с ним. Гуманитарное знание рассматривает человека в его отношении к миру, объединяет накопленные человечеством смыслы такого отношения, стимулирует рефлексию на ту образовательную область, к которой он приобщается, предлагает выбор смыслов и свободный поиск собственного личностного пути. Подлинное гуманитарное знание не может быть просто усвоенно, его необходимо строить, поскольку оно включает в себя знание

о субъекте познания, то есть о себе самом. С таким пониманием гуманитарного знания соотносится определение личности, предложенное М.М. Бахтиным: “Личность – это чистый смысл, который, подобно всякому смыслу, актуализируется, самоопределяется и самораскрывается лишь при встрече с иным смыслом, который, например, заключен в воспринимаемом словесном тексте. Критерий глубины понимания... один из высших критериев в гуманитарном познании. Слово, если оно только не заведомо ложь, бездонно” [53, 8].

Итак, наиболее концептуальной для филологии и филологического образования в целом является идея текста и заключенного в нем смысла, идея познавательного диалога обучающегося с текстом. Ориентированность на текст и живой диалог с ним призваны объединить все филологические дисциплины: “Язык в действии – это совокупность всех человеческих способностей: способность объясняться, способность продуцировать тексты, способность их понимать, способность их строить, способность извлекать лежащий в основе текстов коммуникативный план, способность осуществлять коммуникацию. И это далеко не все” [27, 43].

“Язык в действии” должен стать предметом и целью изучения, что предполагает изучение языка в функции речи, которая предусматривает авторский голос и диалог с ним. Студенты-филологи общаются к аудированию и продуцированию текстов, их анализу и интерпретации, к созданию их собственных речевых произведений. Так формируется их языковая и речевая культура. Таким образом, важнейшим для филологического образования становится принцип текстуального изучения языка, речи, письменного и устного высказывания [78, 37], с которым тесно связан принцип жанрово-стилистического подхода к интерпретации и созданию текстов [78, 42]. Текст не существует вне жанровой определенности, жанрово-стилистической целостности. К этим сторонам текста обращены и функциональная стилистика, и поэтика художественной речи. Именно в жанровой определенности находит выражение позиция автора.

Такая направленность изучения текстов дает основу для понимания их значения для современности, включает обучающихся в диалог культур. В культурологическом принципе проявляется общепедагогическая идея гуманизации и гуманитаризации образования, которая актуализирует в изучении письменных памятников их человеческую направленность и духовное содержание. Для их выявления необходимы и лингвистический анализ, и стилистическое исследование, и литературоведческое осмысление, которые являются средствами для проникновения в глубины смысла текста, познания его

сушности. Полезны все пути углубления в текст, если они отвечают жанрово-стилистической природе и настраивают на диалог с автором.

В стремлении к восприятию целостного смысла текста, в понимании проявляется подлинный гуманитарный характер его изучения, что приводит к необходимости изменения самого процесса обучения, смены его модели. Старая дидактическая схема "преподаватель – учебник – студент" (направленная на авторитарное управление учебным процессом), цель которой – формирование, а точнее – внушение обучаемому оценок и позиций преподавателя, становится несовместимой с принципами филологического образования. Дидактический принцип диалогизации обучения осуществляется на основе самостоятельного понимания текста.

В.А. Конев, исследуя архитектуру образования в культуре нового времени, отмечает, что "конкретные рекомендации по построению образования – дело теоретиков педагогики, дело педагогов и менеджеров образования, причем не столько менеджеров от экономического управления, сколько менеджеров от идеологии образования, от проектирования целей и средств управления образованием" [71, 94].

Ю.В. Васильев, изучая проблемы педагогического управления, подчеркивает, что деятельность по управлению образованием приобретает конкретный смысл только тогда, когда наполняется реальным педагогическим содержанием, направлена на решение задач совершенствования учебно-воспитательного процесса. Объектом педагогики является учебно-воспитательный процесс. Основная задача методологических исследований в педагогике направлена на этот объект. Таким образом, объектом теории управления в образовании становится процесс управления обучением, воспитанием и развитием. Управление учебно-воспитательным процессом неразрывно связано с педагогикой; оно вторично по отношению к ней, так как использует для организации учебно-воспитательного процесса общие законы педагогики и ее составных частей: теории воспитания и дидактики.

В то же время нельзя сводить управление обучением и воспитанием к элементу дидактики или теории воспитания, так как названные категории имеют специфические объекты, задачи и средства их достижения. Итак, соответствовать управлению обучением и воспитанием может новое понятие "педагогическое управление" – это практическая деятельность по управлению воспитанием и обучением подрастающих поколений [30, 87].

Реальный процесс педагогического управления рождается на уровне деятельности педагога. В.А. Сластенин утверждает, что деятельность

учителя есть не что иное, “как процесс решения неисчислимого множества педагогических задач различных типов, классов и уровней. Однако при всем своем богатстве и разнообразии педагогические задачи являются задачами социального управления” [159, 23].

Реализуя процесс обучения, преподаватель осуществляет комплекс действий по педагогическому управлению. Основой труда преподавателя является целенаправленная деятельность. Цель регулирует процесс труда с учетом предмета труда (студент, группа); орудий труда (средств педагогического воздействия). “В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, то есть идеально” [107, 189]. Практическое достижение педагогических целей на уровне педагога проходит этапы анализа педагогической ситуации, планирования и организации педагогического процесса, контроля и оценки полученных результатов, координации педагогических воздействий, то есть реальный цикл педагогического управления. Этапы управленческого цикла соответствуют учебно-воспитательному процессу, который неотделим от этапов управления: целевой, плановый, организационный, контрольно-диагностический, координационный [30, 102].

Такое построение педагогического управления имеет преимущества: во-первых, ориентирует субъект управления на педагогическую деятельности как систему; во-вторых, облегчает целенаправленный выбор методов и средств педагогического воздействия с учетом задач управления (общих или частных) и ожидаемого результата; в-третьих, позволяет корректировать учебно-воспитательный процесс по ходу на основе анализа качества выполнения каждого этапа управления; в-четвертых, соединяет в себе через этапы управления управленческую и педагогическую стороны, то есть соответственно средства и содержание деятельности. И, наконец, соединяет деятельность субъектов учебно-воспитательного процесса — преподавателя и студента.

В.П. Симонов выделяет ряд проблем учебно-воспитательного процесса, решаемых педагогическим управлением. Специфическая особенность филологических предметов — воспитательные возможности, заложенные в содержании конкретного учебного материала, поэтому важнейшей проблемой является педагогическое управление воспитанием и формированием нравственных качеств личности студентов, установки на обучение школьников способам работы с текстом (аксиологический компонент профессиональной компетентности). Наблюдение за выполнением воспитательных задач на занятиях, проводимых в образовательных учреждениях, показали, что ме-

нее половины педагогов (около 36%) на практике используют воспитательные возможности учебных занятий [151, 10].

Отмечается (В.Ф. Шаталов) необходимость педагогического управления реализацией принципа наглядности в обучении (22% занятий проводятся с нарушением) и условиями, облегчающими запоминание информации [151, 12]; принципа доступности и посильности в обучении, управления активизацией самостоятельной работы студентов, оценкой и контролем их деятельности (52% преподавателей не используют воспитательные возможности оценки и балльной отметки, что снижает направленность в деятельности студентов) – технологический и мотивационный компоненты профессиональной компетентности.

Утверждается [151, 15] необходимость педагогического управления реализацией цели развивающего обучения (когнитивный компонент профессиональной компетентности). Так, 32% занятий проводится на базе объяснительно-иллюстративного метода. Отмечается возможность оптимального выбора педагогом методов обучения и методов управления обучением (словесные, наглядные, кинестетические). Не способствует реализации принципа развивающего обучения отсутствие полного организационно-педагогического воздействия педагога на аудиторию студентов (76% занятий). Исследования показали, что лишь 20-25% состава группы попадают в “зону” обратной связи (технологический компонент профессиональной компетентности).

Эмоционально-волевой компонент профессиональной компетентности формируется управлением темпом занятий, стилем педагогического общения со студентами, дифференцированным подходом к каждому обучаемому [151, 17].

Таким образом, формирование профессиональной компетентности студентов тесно связано с педагогическим управлением формирования ее компонентов: аксиологического, когнитивного, мотивационного, технологического, эмоционально-волевого.

Принцип интегрированности предполагает ориентированность преподавателей на специфичное в подготовке студентов-филологов – формирование профессиональной культуры через рассмотрение ее структуры в виде совокупности компонентов, взаимосвязанных и взаимодополняемых.

Итак, педагогическое управление – основа для устранения некомпетентности педагога как субъекта педагогического менеджмента (управления) [157, 9].

Таблица 4

Взаимосвязь объектов педагогического управления и компонентов профессиональной компетентности

Объекты педагогического управления	Компоненты профессиональной компетентности
Воспитание нравственных качеств	Аксиологический
Развитие способностей. Выбор методов обучения и методов освоения специфического содержания	Когнитивный
Активизация познавательной деятельности студентов, контроль и диагностика результата	Мотивационный
Использование наглядных и технических средств обучения для организационно-педагогического воздействия на группу	Технологический
Оптимальный темп занятий. Стиль педагогического общения и дифференцированный подход к студентам	Эмоционально-волевой

Таблица 5

Взаимосвязь этапов управленческого цикла и анализа художественного текста

Структура профессиональной компетентности студента-филолога	Этапы управленческого цикла	Этапы анализа художественного текста	Виды работы с текстом
Аксиологический компонент	Целевой	Целеполагание	Выделение художественного своеобразия и особенностей произведения
Когнитивный компонент	Плановый	Планирование	Освоение алгоритма анализа художественного произведения
Мотивационный компонент	Организационный	Организация процесса	Освоение алгоритма анализа образов героев художественного произведения
Технологический компонент	Коррекционный	Коррекция педагогических воздействий	Характеристика художественных образов, персонажей
Эмоционально-волевой компонент	Контрольно-диагностический	Контроль и оценка результата	Идейно-эмоциональная оценка художественного произведения

В А. Слостенин, определяя деятельностно-профессиональные (субъектные) качества специалиста, отмечает необходимость профессионального целеполагания, профессионального программирования деятельности, профессионального отношения и профессиональной идентификации [158, 7]. Специфика формирования профессиональной компетентности студентов-филологов определяется работой с текстом, что предполагает развитие способностей: объясняться, продуцировать, понимать, строить текст, извлекать из текста концептуальный план, осуществлять коммуникацию, интерпретировать, осмысливать семантику текста, создавать собственные произведения, используя этапы педагогического управления. Педагогическое управление – это механизм формирования профессиональной компетентности, основанной на целеполагании, планировании, организации, контроле и коррекции учебно-воспитательного процесса

Таким образом, учет психолого-педагогических особенностей профессиональной подготовки студентов-филологов (творческий характер учебного процесса, освоение социального опыта в ходе обучения и анализа жизненного опыта литературных героев, последовательная трансформация учебной деятельности в профессиональную, овладение профессиональным инструментом на методологическом, методическом, управленческом уровнях) требует разработки системы формирования профессиональной культуры как средствами специальных учебных дисциплин, так и средствами управления.

Система формирования профессиональной компетентности студентов-филологов средствами педагогического управления

Существенной особенностью сложно организуемых систем, по мнению В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина, является наличие в них процессов управления [146]. Для педагогических систем это дает возможность описать управление формированием знаний и умений студентов-филологов. Сущность педагогического управления заключается в поиске методов, организационных форм обучения, видов самостоятельной работы студентов с целью формирования профильных знаний и умений в выбранной области деятельности. Управление системой не сводится только к регулировке процесса ее становления и развития, так как педагогическая система любого уровня – не самоцель. Самоцель – личность развивающегося человека, включен-

ного в систему. А это значит, что управлять надо и процессом взаимодействия системы и личности, и процессом их взаимного влияния. Этот "личностный" аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности (и студента, и преподавателя) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создания ситуаций, побуждающих каждого (студента и преподавателя) к рефлексии, самопознанию, самореализации [193].

Таким образом, управление любой педагогической системой можно рассматривать как трехаспектный процесс: а) управление процессом ее развития как целостной системы; б) управление, нацеленное на создание и укрепление этой целостности; в) управление корректирующее (весьма условное название, данное Л.И. Новиковой, В.А. Караховским, Н.Л. Селивановой), направленное на включение студентов в систему профессиональной подготовки в наиболее благоприятной для них позиции [63].

Установлено (Ю.В. Васильев), что управленческий цикл состоит из нескольких этапов: формулировка цели, многомерная фиксация управленческого объекта, программно-целевое планирование, организация педагогической деятельности, корректировка деятельности, анализ обратной связи, определение эффективности учебной деятельности студентов. Совпадение результатов с намеченной целью — оптимальный вариант учебного процесса, смысл управления.

Цели и результаты учебного процесса и педагогического управления учитывались при создании системы формирования профессиональной культуры студентов-филологов. Формирование системных моделей деятельности вуза по подготовке специалистов требует конкретизации содержания модели с учетом качественного своеобразия закономерностей учебно-воспитательного процесса вуза, который рассматривается исследователями как ценностно-ориентированная система [182, 11], где выделяется ряд особенностей социальной деятельности:

— для студента становятся значимыми не только цель (результат деятельности), но и сам процесс познания, что повышает интерес к содержанию и смыслу учебного труда, порождает потребность в максимальном использовании способностей и творческого отношения к процессу обучения; познавательная деятельность студента определяется его ценностными ориентациями и представляет собой результат свободного выбора и самовыражения, творческий акт самоутверждения личности [182, 63];

– студенты и педагоги осознают и воспринимают друг друга в учебно-воспитательном процессе как определенную сложившуюся индивидуальность;

– технология образования носит характер личностного взаимодействия студентов и педагогов, в котором преобладающим является не передача информации и предписаний поведения, а совместное обсуждение, доказательства, обоснования (содружества) и сознательный выбор деятельности по достижению цели обучения и воспитания;

– обеспечивается всесторонний учет в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей, стиля деятельности педагогов, творческих студентов и студенческих групп,

– происходит усложнение мотивов познавательной деятельности студентов, которые определяются не только тем, что необходимо и социально значимо, но и духовными ценностями, нравственными нормами, личностными потребностями, достигается совпадение мотивов деятельности с ее содержанием и целями;

– обеспечивается активность, самостоятельность, инициативность и социальная самодеятельность педагогов и студентов в учебно-воспитательном процессе вуза, достигается гармония коллективной учебной деятельности с личностными механизмами творчества;

– получают развитие коллегиальные формы управления и самоуправления учебно-воспитательным процессом вуза [182, 15].

Представление учебно-воспитательного процесса вуза как ценностно-ориентированной системы требует индивидуализации содержания обучения и перестройки его структуры в направлении обеспечения гуманитаризации образования.

Проведенная исследовательская работа позволила сделать вывод о недостаточной разработанности теоретического и практического знания об условиях выработки профессиональной компетентности студентов-филологов и определить цели обучения на филологическом факультете гуманитарного вуза – формирование профессиональной компетентности, тождественной по своей структуре филологической культуре. Для реализации цели необходима система, моделированию которой предшествует анализ учебного процесса по направлениям: степень оптимальности учебного плана и программ факультета, планирование ресурсного обеспечения учебного процесса, оперативное управление учебным процессом [182].

Гуманитарная культура – человекотворчество, основанное на истинной духовности. Системообразующим фактором гуманитарной культуры является аксиологический (ценностный) компонент. Ду-

ховность личности рассматривается как определенное качество, состояние психики, сознания, внутреннего мира, формируемое гуманитарными предметами, в частности литературоведением [117].

Ученые в трактовке духовности называют самосознание и аксиологию познания самого себя и своего места в мире, стремление человека к высшим ценностям, выделяют научно-познавательный, бессознательный, чувственно-эмоциональный, волевой, нравственный, эстетический аспекты.

Духовность наделяется признаками: “стремление к истине (потребность познания), стремление к другому (потребность «для другого»), субъективное бескорыстие, развитая чувственность, сострадание, размышление над смыслом жизни, богатство и величие духа” [117, 8]. Утверждается, что “духовность – это отношение к знанию, осознание человеком себя в мире, духовность включает в себя просветленную разумом волю человека, его устремление к высшему” [189, 86].

Американский философ Г. Парсонс связывает духовность с аксиологическим отношением человека к миру, с производством ценностей. Под “духом” понимается универсальная и исконная основа жизни человека, его стремление к системе ценностей и его диалектическое взаимодействие с миром, в ходе которого он вырабатывает значения, понятия и ценности. Духовность тождественна творчеству ценностей [119, 180].

В.Г. Федотова, определяя духовность как качественную характеристику сознания, поступков, дел и жизни людей, утверждает ее характерные черты: “эстетизм, теоретизм, этизм и религиозность” [175, 48].

А.К. Укледов определяет духовность как качество, проявляющееся в интеллигентности. “Духовность как качество человека проявляется в его тяге и заботливом отношении к природе, добру, красоте, стремлении к общению с другими людьми, благородстве чувств и поведения” [172, 21].

Содержание системы формирования филологической культуры представляют предметы литературного цикла. Э.А. Красновский и Ю.И. Лысый утверждают, что в понимании специфики литературы важны два момента [78]: литература является “самым богатым неограниченным искусством”; представляет особую форму общественного сознания и вид духовного творчества. Наряду с философией и религией она обращена непосредственно к человеку, рассматривает его в отношении к миру, выдвигает перед ним коренные вопросы бытия: о жизни и смерти, о смысле жизни, о человеческом в челове-

ке, его месте и предназначении в обществе. В гносеологическом плане искусство “удовлетворяет важнейшие человеческие потребности – видеть, воспринимать мир, как живое конкретное целое” [169, 103], которое в художественном произведении сохраняет всю полноту и богатство действительности. Такое “захватывающее все существо человека восприятие – переживание... своего единства с миром” (А.С. Арсеньев) определяет гуманитарный характер литературы и универсальность познания жизни.

Индивидуальное, социально-характерное, неповторимое явление и отношение предстают в литературе не в понятии или законе, а в форме художественного образа. В процессе образного познания жизни писатель творит новый мир, соотносимый с нею. Художественно-литературное произведение – единство воссоздания жизни и ее созидания, познания и оценки, осмысления и переживания. Эти особенности литературы как искусства присущи ее восприятию людьми. Приобщение к культуре предполагает вхождение человека в различные области и пути познания, различные формы восприятия и осмысления отношения “человек – мир”: мораль, науку, религию, искусство. Изучение литературы как одной из областей филологии, понимаемой в ее широком значении, как постижение запечатленных в речи памятников духовной культуры, ставит вопрос о соприродных искусству слова путях его познания. Природе литературы как явлению культуры отвечают чтение, живое, непосредственное восприятие и личная оценка прочитанного.

Текст литературного произведения требует внимания и к языковой, и к образно-эстетической стороне. Художественный анализ выступает в содружестве с лингвистическим, опирается на него, идет дальше – к осмыслению ценностной позиции автора и выработке собственной личностной нравственно-эстетической оценки изображаемого. Сохранение, утверждение и углубление понимания статуса литературы как самостоятельной учебной дисциплины определяются филологическим подходом к изучению литературы для обновления методики ее преподавания.

Наиболее уместным для филологического образования признается аспектный принцип интеграции учебных предметов, традиционно составляющий филологическую подготовку студентов. Однако каждая из дисциплин сохраняет особенности содержания, цели, специфику отношения к действительности. Литература как учебная дисциплина в русской школе фактически воссоздает процесс индивидуальной практики читателя, протекающего вне организованного обучения. Удовлетворяя эстетическую потребность, читатель не застрахован ни

от субъективизма восприятия, ни от стихийности в приобщении к искусству. В то же время он свободен в своем волеизъявлении в личном открытии нового художественного мира, в таинстве общения с автором. Литературоведение и критика выступают выразителями общественного мнения, интерпретаторами художественных произведений, помогая откорректировать первоначальные представления читателей. Процесс общения читателя с искусством и миром свободен, открыт, но длителен и стихийен. Школа, создавая модель процесса, пытается детализировать, ускорить его. В содержании литературного образования есть компонент, без осознания которого понимание произведения невозможно: знания по стилистике об особенностях художественной речи, о языке литературного произведения в его художественно-эстетической функции. Стилистический компонент содержания должен объединить все дисциплины филологического цикла. Анализ учебников-хрестоматий по литературе для студентов высшей школы показал, что материал, обращенный к языку художественного произведения, составляет лишь 1-2% методического аппарата. Большинство заданий направлено на уяснение словарного значения лексических единиц без понимания их эстетической функции. Вводимые новые спецкурсы, призванные развивать речь обучающихся (риторика, анализ текста, стилистика и другие), исходят из своей логики, мало соотносимой с логикой основных дисциплин

Изучение языка и речи понимается односторонне. Так, понятие текстуального изучения литературного произведения давно вошло в методическую практику, но в большинстве случаев такое изучение опирается не на текст произведения, а не его внетекстовое содержание и надтекстовые связи. Филологический подход предполагает рассмотрение художественного произведения в единстве духовного, нравственного содержания, в устремленности к авторскому смыслу, помогающему понять его как целое. Любой из рассматриваемых "отрезков" (эпизодов, сцен, глав, частей) должен восприниматься и осмысливаться во взаимосвязи жанрово-стилистического, надтекстового. Культурологический принцип изучения произведения слабо учитывает аспекты языка и словесной художественной формы произведения, выражающих его духовное содержание. Социоисторические, этнокультурные, этико-философские аспекты, которые несет в себе произведение, рассматриваются недостаточно как составляющие художественного текста, в соотнесенности с историей языка, с направлениями и течениями художественной культуры, с господствующими философскими и религиозными идеями. Таким образом, созда-

ется основа для диалога с автором как деятелем определенного периода истории.

Система формирования филологической культуры студентов содержит поэтапные действия преподавателя и студентов по анализу художественного текста в курсе "Введение в литературоведение", который представляет центральное ядро данной системы. Достижимая блоковой подачей теоретического материала экономия учебного времени дает возможность значительно расширить работу по формированию практических навыков студентов [132, 3].

В разделе I "Сущность и значение литературоведения" студенты обучаются алгоритму выделения особенностей художественного произведения. При изучении биографии автора на фоне литературно-исторической эпохи обращается внимание на принадлежность писателя к тому или иному литературному направлению, рассматривается вклад, который он внес в развитие литературного процесса, что развивает способности к целеполаганию в деятельности при работе с художественным текстом.

В ходе изучения учебного материала на данном этапе преподаватель применяет метод вводной, обзорной и общепредметной лекций, используя методические приемы: рассказ, беседа, эвристическая беседа.

В разделе II "Роды и жанры литературы" студенты обучаются алгоритму анализа художественного текста; они знакомятся с понятиями "род и жанр художественного произведения", "фабула", "сюжет" и "композиция". Преподаватель, раскрывая сущность литературоведческих понятий в лекции-диалоге, использует эвристическую беседу для усиления познавательной активности студентов при выполнении ими заданий на определение характеристик различных произведений.

Изучение художественных средств выразительности в литературном произведении продолжается на поисковом семинаре, предполагающем активную самостоятельную работу студентов с использованием обдумывающего чтения. Второй раздел учебной дисциплины "Введение в литературоведение" обеспечивает освоение студентам алгоритма анализа художественного текста. Опыт работы показал, что в целом группа не всегда точно воспроизводит схему анализа художественного текста, необходим второй этап – коллективный анализ, который предполагает эвристическую беседу по четко сформулированным вопросам, помогающим объединить формальный и содержательный уровни литературного произведения, выстраивать логику построения ответа. В ходе "обдумывающего" чтения сосредото-

тачивается внимание на деталях и лингвистическом ярусе, анализируемых в контексте художественного образа. Рассматриваются второстепенные эпизоды, смысловоразличители художественного содержания. От приема анализа отдельных слов во взаимосвязи их лексического, звукового, словообразовательного значений студенты переходят к анализу фрагмента, целых строф в лирике, реплик и фраз персонажей в драме, речи автора и его героев в эпосе. Закрепление выборочного анализа отдельных частей художественного текста проводится в форме аргументированных суждений студентов. Продуктивным дополнением является графическое изображение, позволяющее фиксировать метрические размеры, способы организации строфы, типы рифм, что способствует структурированию материала.

Индивидуальная интерпретация содержания текста художественного произведения делается студентами в виде сочинения, эссе, а также текстового контроля, организованного преподавателем, что позволяет последнему определить уровень сформированности умений студентов по анализу художественного текста.



Схема 5. Филологический анализ художественного текста

Изучение художественного текста на занятиях требует постижения особенностей национального (российского) мировоззрения писателя, поэтому студенты выполняют различные виды самостоятельной работы по его анализу. Важным приемом анализа является взаимосвязанное имманентное рассмотрение художественного текста и его внетекстовой реальности, что выводит студентов на “личностный смысл” текста (А.Н. Леонтьев). Таким образом, обучающийся актуализирует движение собственной мысли, свои мироощущения, осознает путь своего духовного роста. Диалог студента и автора художественного текста вычленяет существенное, лично значимое.

В разделе III “Анализ драматического и поэтического произведений” студенты обучаются рациональному использованию учебного времени в ходе анализа художественного и поэтического текстов, обучаются алгоритму анализа поэтического произведения, формируют умение обработки полученных данных, знакомятся с понятиями ритмики, рифмы, тропов, звукового ряда.

При работе с текстами драматических произведений студенты обучаются алгоритму анализа образов литературных героев. Анализ начинается с описания портрета героя, черт его характера и поступков. Для активизации познавательной деятельности студентов преподаватель выбирает метод аналитического семинара, на котором студенты, используя прием комментированного чтения, показывают умение извлекать необходимую информацию из текста литературного произведения, делать первичный анализ образа героя.

По мере ознакомления с текстом студенты получают задание определить место героя в системе образов, что подразумевает синтез полученных знаний, а также необходимость высказывания своей точки зрения на образы и поведение героев произведения. Преподаватель применяет метод эвристического семинара, где студенты обобщают поисковый материал, делают выводы, находят причинно-следственные связи, что позволяет студенту изложить свое мнение о месте героя в системе образов в логически завершенной форме, дать аргументированное суждение.

В разделе IV “Повествование” студенты обучаются алгоритму идейно-эмоциональной оценки художественного произведения, что предполагает ознакомление с тремя уровнями его оценки. Применяя лекцию с элементами беседы, преподаватель знакомит студентов с социальной реакцией на литературное произведение, мнением различных поколений читателей о нем. В ходе поискового семинара преподаватель активизирует деятельность студентов ознакомлением

с оценками, данными произведению литературными критиками, и предлагает сделать свое заключение, высказать мнение в форме презентации своей точки зрения на значимость художественного произведения, что предполагает знание текста литературного произведения; критических высказываний о нем и социальной оценки; умение анализировать полученные данные и выводить из них новое знание; умение представлять и защищать свою точку зрения. Эссе направляется на выработку умений творчески решать задачи по анализу художественного произведения.

В разделе V “Самоконтроль и самокоррекция деятельности по анализу художественного текста” студенты обучаются алгоритму самокоррекции при изучении художественного произведения: исправляются допущенные ошибки, дается комментарий и аргументация, что устраняет узость оценки произведения студентами. С этой целью преподаватель использует метод семинара-проекта, в задачи которого входит выполнение заданий, направленных на предупреждение типичных ошибок, допускаемых студентами (составление плана оценки, внедрение критериев оценки, измерителей оценочных показателей). Индивидуальная беседа позволяет предупредить эти ошибки на стадии подготовки к семинару-проекту.

Контрольный семинар проводится для представления итогов оценивания, сравнения своей точки зрения с мнением критиков. Выполняя задания, связанные с проблемными вопросами, индивидуально или в группе, студенты восполняют пробелы в литературоведческих знаниях.

Педагогическая диагностика с помощью анкетирования, учет индивидуальных особенностей студентов дают возможность увидеть социально-психологический портрет учебной группы. Это позволяет управлять процессом восприятия и усвоения содержания учебного предмета с учетом индивидуальных показателей личности. В современных условиях наиболее значимыми мотивами учения являются те, что продиктованы обществом, управляемым по законам рынка: осознание необходимости знаний для достижения успеха в жизни и материального благополучия; стремление расширить кругозор и эрудицию; стремление уметь оказывать влияние на людей. Направленность на задачу определяет поведение и действия студента, его стремление приобрести навык в определенной сфере деятельности. Способы образовательной деятельности, вырабатываемые с помощью педагогического управления и менеджмента, становятся основными элементами ментального тренинга. Применение средств педагогического управления может сократить путь вхождения в профессию,

подготовить к преодолению трудностей в решении профессиональных задач.

Навыки, формируемые с помощью педагогического управления и менеджмента, влияют на автономность личности в быстро меняющихся условиях профессиональной деятельности. Логика рекреативной (восполняющей, подготавливающей к преодолению, к удовлетворению результатами профессиональной деятельности) функции образования, реализуемая с помощью педагогического управления, предполагает выделение иных показателей успешности обучения в вузе. Содержательным критерием оценки эффективности обучения студентов-филологов в вузе становится профессиональная компетентность, вырабатываемая средствами педагогического управления и менеджмента. Управление входит в систему экономических наук и представляет всеобъемлющее понятие, включающее в себя все действия и всех лиц, принимающих решения, в результате планирования, оценки, контроля качества реализации проекта.

Управленческая деятельность является своеобразной метадеятельностью, деятельностью по организации и координации другой деятельности [141, 206], поэтому идентична педагогической. В.В. Афанасьев и П.И. Пидкасистый, рассматривая управленческую проблему как объект педагогических исследований, утверждают, что педагогическая деятельность — коллективный процесс, в котором важно обеспечить реализацию следующих функций: руководить коллективной деятельностью, интегрировать накопленные знания и адаптировать их к решаемой задаче, устранять разногласия понятий и точек зрения.

В педагогическом процессе актуализируется закон методического репродуцирования: приемы деятельности преподавателя специальных дисциплин на филологическом факультете репродуцируются в стиле педагогической деятельности студентов — будущих учителей. Специфика деятельности педагога выражается в возможностях влияния на содержание профессиональной подготовки. Н.Ф. Талызина детализирует требования, предъявляемые к педагогу общей теорией управления. В соответствии с ними ему для реализации функций управления познавательной деятельностью студентов предстоит пройти ряд этапов: определить цель; выявить исходные состояние управляемого процесса, сформировать программу воздействий для каждого промежуточного состояния процесса, организовать контроль над ним в виде перманентной обратной связи; с учетом имеющейся информации о каждом из промежуточных состояний выполнить процедуры, регулирующие и корректирующие влияние на познавательную

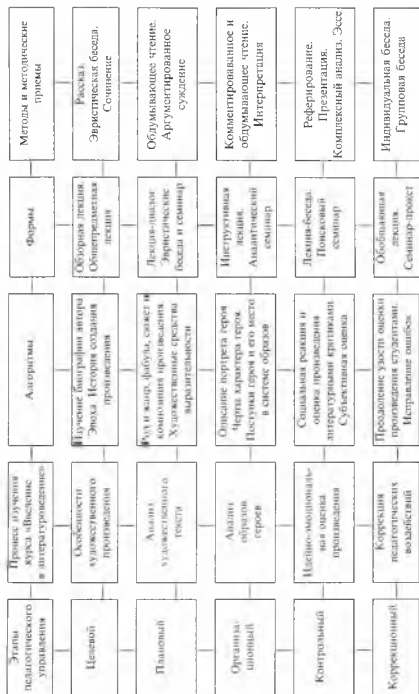


Схема 6. Система формирования профессиональной компетентности студентов-филологов

деятельность студентов. Итак, управленческий характер деятельности педагога согласуется с приоритетом его функции, ориентированной на мотивационно-потребностную сферу обучения, развития и воспитания личности [168, 128].

Оптимизация управленческой деятельности преподавателя в рамках информационно-аналитической функции связана с созданием условий и параметров образовательного процесса. Ученые выделяют мотивационно-целевую функцию, которая требует от педагога умения ставить перед собой и формировать у студентов цели диагностического (операционного) характера, которые могут быть измерены, а действия оценены исходя из степени достижения запланированного результата, а также предусматривает корректное выполнение участниками педагогического процесса намеченного плана, соблюдение регламента учебной деятельности, согласование индивидуальных, групповых и коллективных целей [149, 50].

Планово-прогностическая функция заключается в определении реальных целей и выборе способов их достижения, в согласовании процедур планирования, программирования, проектирования, прогнозирования. Организационно-исполнительская функция требует лично-ориентированного подхода к организации учебной деятельности, в процессе которой педагог стремится реализовать дифференцированное обучение. Индивидуальные, групповые и коллективные формы такого обучения предусматривают разделение и кооперацию учебного труда, что создает комфортные условия для участников образовательного процесса делегированием прав, полномочий и ответственности как по вертикали (педагог – студент, педагог – студенты), так и по горизонтали (студент – студент, студент – студенты, студенты – студенты).

Контрольно-диагностическая функция рассматривается как внутренняя экспертная педагогическая диагностика, принимающая характер образовательного мониторинга. Объектом этой диагностики являются результаты деятельности студента, группы студентов, факультета в целом.

Регулятивно-коррекционная функция предполагает осуществление управленческой деятельности педагога с целью поддержания педагогической системы в запрограммированном состоянии. Она включает в себя текущее регулирование компонентов образовательного процесса и итоговую коррекцию его нежелательных результатов.

Таким образом, научно обоснованная управленческая деятельность нуждается в уточнении и расширении профессиональной компетентности педагога [149, 54], так как на современном этапе его деятель-

ность модернизируется, переходя в фазу саморазвития и создавая необходимые предпосылки саморазвития студента. По мнению Т.М. Давыденко, принципиальные по характеру прогрессивные изменения в вузе произойдут при условии самореализации и саморазвития каждого педагога и каждого студента.

В противном случае управление учебной деятельностью студентов может трансформироваться в педагогическое манипулирование, а цель формирования профессиональной компетентности студента ограничится лишь усвоением знаний, умений и навыков [46, 29].

По мнению П. Друкера, в некоммерческой деятельности «современный менеджмент – это специфический вид управленческой деятельности, вращающийся вокруг человека с целью сделать людей способными к совместному действию, придать их усилиям эффективность и сгладить присущие им слабости, ибо человеческая способность вносить вклад в общество столь же зависит от эффективности управления предприятием, как и от собственных усилий и отдачи людей» [48, 15].

Менеджмент вообще, понимаемый как умение руководителя добиваться поставленных целей на основе использования интеллекта, мотивов деятельности и труда других людей, является органичным соединением науки и искусства управления людьми и социальными процессами. Педагогический менеджмент, как одно из направлений науки управления, есть комплекс методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности. По сути любой педагог является менеджером образовательного процесса, поскольку последний включает в себя совокупность трех составляющих: учебно-воспитательного, учебно-познавательного и самообразовательного процессов.

Педагогический менеджмент (теория, методика и технология эффективного управления образовательным процессом) имеет свою специфику и присущие только ему закономерности. Эта специфика выражается прежде всего в своеобразии предмета, продукта, орудия и результата труда менеджера. Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность управляемого субъекта, орудием труда – слово, язык, речь, продуктом труда – информация; результатом труда – степень развития компетентности учащихся.

В научной литературе утверждается: «Педагогическое управление есть не что иное, как упорядочение системы, последовательное выполнение функций управления; воздействие на каждую систему, при котором достигается заранее поставленная цель» [185, 280].

Цель профессиональной подготовки студентов-филологов – формирование профессиональной компетентности, в ходе чего учебный процесс осуществляется целенаправленно, планированием, организацией, приведением в действие и контролем, что позволяет достичь координации всех ресурсов, необходимых для эффективного достижения педагогических задач [125]. В результате создается образовательное пространство такого уровня, когда культура, творческие возможности обучаемого становятся не только объективно определяющими факторами, но и субъективно осознанными и субъективно понимаемыми.

Реалии современной жизни все более подводят исследователей к необходимости учитывать возрастающее значение пространства в подготовке специалистов. Авторы “Философии естествознания” считают, что пространство – это чистая протяженность, а время – чистая длительность, в которые как бы “погружены”, “помещены” материальные объекты [176, 138]. Пространство трактуется как некоторое вместилище материальных объектов. Ничто не может существовать вне времени и вне пространства, которые суть “коренные условия всякого бытия” (Л. Фейербах). Следовательно, пространство существует, и его наполнение может быть бесконечным. Сузив философское значение пространства и очертив границы его профессиональной части, которая вмещает все многообразие психолого-педагогических и методических категорий, определим его как форму, в которой создается и совершенствуется личность в условиях стремительно меняющегося и развивающегося мира [64, 13].

В последние годы заметно возрос интерес исследователей к феномену пространства в связи с проблемами: социализации, социальной адаптации (Б.Н. Алмазов, В.Г. Бочарова, З.А. Галагузова, И.Д. Демакова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Е.М. Орлов, В.А. Сластенин); поисками личностью смысла жизни (Ю.С. Бродский); истории, теории и практики функционирования и развития воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, В.А. Семенов). Ученые предпринимают попытки разрешить противоречие между необходимостью полного использования возможностей пространства и недостаточностью соответствующих средств (Н.Л. Селиванова). К ключевым понятиям концепции пространства относят: среду, стихию, нишу, образ жизни, средообразовательное действие, личность.

Пространство определяется как педагогически целесообразно организованная среда, окружающая личность или определенное множество личностей (Л.И. Новикова), как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемая усилиями социальных

субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и способная выступить интегрированным условием личностного развития человека (Д.Б. Григорьев).

Н.А. Селиванова рассматривает пространство как часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни. Наиболее существенной качественной характеристикой пространства называется его целостность, обеспечивающая эффективность его влияния на личность. Целостность и стабильность пространства обеспечиваются гибкостью структуры; в ней должны присутствовать зоны неупорядоченности, являющиеся источником его дальнейшего развития [134, 7].

В пространстве складываются ситуации, когда одни подсистемы, входящие в него, и менее сформированы, и менее интенсивно развиваются, чем другие. Пространство “подталкивает”, синхронизирует их развитие. Для процессов интеграции важна “архитектура” пространства, так как только в случае правильного выбора решения ускоряется темп развития как целого, так и составляющих его частей. Единение и интеграция различных частей пространства в целое не является равномерным, постоянным и однонаправленным. Эволюционное восхождение ко все более сложным формам существования проходит через ряд циклов распада и интеграции, отпадания от целого и включения в него, торможения хода процессов и их ускорения, подъема (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов). Нельзя ожидать линейного развития пространства. Нелинейность — залог того, что пространство живо и способно к развитию. При моделировании пространства особое значение имеет диагностика пространства, его позитивного и негативного потенциала, изучение потребностей и мотивов субъектов — коллективных и индивидуальных.

К общим условиям эффективного функционирования моделей пространства относят: наличие цели, разделяемой всеми субъектами его жизнедеятельности; единую педагогическую концепцию; “мягкую” структуру пространства, его событийность; диалоговый режим существования, разветвленную систему отношений между различными субъектами пространства [104, 39].

Среда, в отличие от пространства, представляет то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и “осредняет” (типизирует личность). Ниша — это конкретное пространство возможностей, позволяющее удовлетворять свои потребности. В управленческом пространстве это может быть образовательная программа, план, организационная схема, структура управления. Под стихией в управленческом простран-

стве будем понимать силу, действующую в природном общественном пространстве в виде какого-либо движения, волны интереса, ярко обнаруживаемого стремления к чему-либо, колебаний настроения, захватывающих импульсов. Педагогический смысл явления, называемого стихией, состоит в ее власти над студентами. Стихия обладает принуждающей, подчиняющей, формирующей силой, она детерминирует выбор студентами возможности саморазвития.

Концептуальной основой пространственного подхода является его семантика, функция которой состоит в выявлении системы отношений основных понятий к существующей реальности. Семантика пространственного подхода представлена рядом поколений. По мнению Ю.С. Мануйлова, среда определяет личность (и тем значительнее, чем продолжительнее пребывание в ней), опосредует ее спектром возможностей первого порядка, предоставляет событийные возможности, позволяющие созерцать, соревноваться, общаться с кем-либо [104, 41]. Среда второго порядка создает условия, позволяющие что-либо иметь и уметь. И те, и другие возможности среды позволяют личности "быть". Диагностирование, проектирование и продуцирование конечного результата допускается только на основе учета и использования динамических составляющих среды, то есть стихий. С помощью комбинаций разнообразных условий реализуются логические пути. Модель средообразовательного процесса позволяет разработать план конкретных мероприятий, в результате реализации которого становится возможным осуществление целей профессиональной подготовки [104].

Деятельностно опосредованное управление процессом формирования профессиональной компетентности студента неэффективно, если среда и пространство затрудняют деятельность. Образовательная система дает сбой и даже разрушается, если входит в противоречие со средой. На уровне обыденного сознания средовый подход есть отношение человека к среде и среды к человеку. В научном плане он представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности студента, в инструментальном – систему действий субъекта управления со средой, направленной на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования образовательного результата.

Пространственный подход в образовании – это новое явление, хотя и тесно связанное с историей развития педагогики как науки и особой отрасли социального управления. В качестве основы выступают функционально-структурная и синергетическая модели

управления. Согласно первой, путем подбора нужных параметров и “приготовления” соответствующей среды можно управлять процессами, происходящими в системе. В соответствии со второй моделью классическая схема “управляющее воздействие — желаемый результат” дополняется схемой “нелинейного, мягкого управления (И.С. Пригожин), основывающегося на “поиске резонансных зон” и практике “топологически выверенного” укладывания среды в нужное время и в нужном месте” (Е.Н. Князева).

Любое проводимое субъектом управления действие ведет к появлению определенного результата. Но чтобы получить желаемый, нужно знать, что содержание действий (оформление, оборудование, обеспечение) “работает на ниши, а способы осуществления действий (соучастие, сотрудничество, соперничество) — преимущественно на стихии. Только средообразовательные действия, которые порождают, упреждают, поддерживают или разрушают те или иные ниши и стихии, способны продуцировать надлежащие значения жизненной среды” [105]. Знание этого — необходимое условие управления влияниями среды.

В теоретическом и методическом планах пространственный подход позволяет решать проблему использования пространства в образовательных целях за счет технологизации управленческих процедур взаимодействия.

Под использованием педагогического управления в профессиональной подготовке студентов-филологов будем понимать как обучение “основам управления”, так и комплексное преобразование образовательного пространства, создание новых средств для профессионального развития личности [105, 25], что может привести не только к повышению эффективности обучения, но и к ускорению формирования умения самостоятельно ставить профессиональную задачу и находить способ ее решения. Опираясь на идеи ученых (А.В. Гаврилин, В.А. Караковский, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), будем рассматривать пространство через среду, а управленческую среду характеризовать через функции менеджмента.

Для студента управленческая среда — лишь часть единого социального пространства. Жизнедеятельность студентов есть движение в пространственно-временном поле [184, 51]. В создании пространства приоритетна роль педагогов, осуществляющих образовательный процесс. Пространство изначально “наполнено” ценностями, которые имеют характер социально отобранных, проверенных, одобренных, но, исходя из интересов развивающейся личности, они не мо-

гут быть однозначно заданными и безапелляционно предложенными [184]. В основе выбора – собственная и общественная целесообразность. Управленческое пространство содержит зоны непосредственного влияния педагога на студента и опосредованного влияния “зоны поддержки”:

– “зоны с проводниками”, когда в случаях затруднений или предвосхищая их в контакт со студентом вступает специально сориентированный специалист, другой студент или материальный носитель необходимого смысла (схема, знаковый носитель и т.п.);

– “зоны с атмосферой доброжелательности”, представляющие собой средово-предметные зоны;

– “зоны спровоцированной успешности”, когда студенту оказывается специальная индивидуальная поддержка.

Все это требует особого внимания к отбору средств управления.

На рубеже XX-XXI вв. в педагогической литературе активно рассматривается проблема взаимодействия управленческого, педагогического и профессионального пространства. Управленческое пространство характеризуется следующими признаками: единой целью деятельности; несколькими уровнями управления (педагог – кафедра – деканат – учебный отдел – методический отдел – ректорат); несколькими подчиненными подпространствами, каждое из которых имеет свою задачу, подчиненную общей цели управленческого пространства; множество связей между подпространствами и внутри них, комплексным составом входящих в управленческое пространство элементов; устойчивостью ниш к воздействию стихий и наличием самоорганизации [1, 152].

Проблему культуры и архитектуры педагогического пространства с философско-культурологической позиции рассматривает В.А. Колев. Основным положением его концепции является идея организации педагогического пространства на принципах строения культуры. Культура определяет структуру, содержание образования, логику действий педагога и строение образовательного процесса. По мнению ученого, асимметричное пространство педагогического действия, характерное для образовательных моделей нового времени и основанное на рационалистически-монологическом, сциентическом подходе, должно в силу изменения культурной ситуации уступить место новой архитектуре педагогического пространства [70].

Современная культура перестала быть отраслевой, возникает культура мозаичная, диалогичная в своей основе. Образование, формирующее человека культуры, призвано выращивать в нем культуроформирующую способность – умение определять границы значимо-

го и незначимого, культуру личностно-ориентированного мышления. Таким образом, понятие “профессиональное пространство” не может быть определено однозначно. Разночтения в его определении в некоторой степени обусловлены многомерностью: в качестве подпространств оно содержит в себе социальное, информационное, культурное, образовательное пространства. Под педагогическим пространством СаГА будем понимать педагогически целесообразно организованную среду (Л.И. Новикова), формирующую готовность студентов-филологов к будущей профессиональной деятельности. Среда в основе своей – данность, профессиональное пространство – результат деятельности, причем не только созидательной, но и интегрирующей. Чтобы создать профессиональное пространство, надо определить основные его части и то, что должно их связывать, установить моделируемые связи и вписать в эту деятельность студентов. Таким образом, среда используется в образовательных целях, а профессиональное пространство создается [116, 235].

Значит, среда может использоваться в целях формирования профессиональной компетентности, а профессиональное пространство может быть средой формирования готовности студента к будущей профессиональной деятельности, где генерируются определенные стихии (например, вызывается повышенный интерес студентов к новым тенденциям в теории и практике педагогического управления) и культивируется перспективный образ жизни будущего выпускника. Логика построения системы профессиональной подготовки студента-филолога (пространственный аспект) представлена на схеме 7.

Вхождение в профессиональное пространство и выполнение в нем определенных действий предполагает разумное сочетание традиционных методов обучения, основанных на твердом, целостном знании, и методов, стимулирующих активную мыслительную деятельность. В отечественной дидактике проблема классификации методов обучения рассматривалась крупнейшими учеными-дидактами: Ю.К. Бабанским, Е.Я. Галантом, Б.П. Есиповым, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и др. Современная дидактическая литература выделяет в этой связи методы обучения, способствующие организации творческого поиска на основе систематического решения проблем, дискуссий и игрового моделирования [66].

Имитационные методы могут быть важным инструментом обучения навыкам и умению принимать управленческие решения. Для учебных целей игры используются относительно недавно, с конца 60-х – начала 70-х годов одновременно за рубежом и у нас в стране. При этом большинство авторов рассматривают игры как разновид-

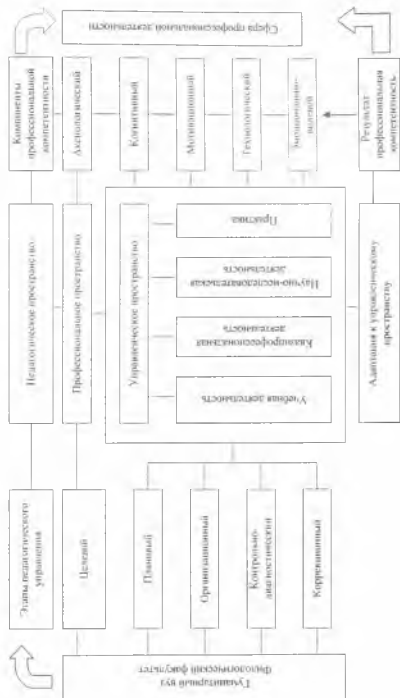


Схема 7. Логика построения профессионального пространства

ность имитаций. Основная идея игры – побуждать “ставить себя на место других, пытаться увидеть какую-либо ситуацию так, как ее увидел бы кто-то со стороны, попробовать разрешить ее путем реалистического, личного участия в ней” [11, 94]. Этот общий концептуальный подход уточняет Г.П. Щедровицкий, подчеркивая, что “вместо изучения самого объекта проще создать модель и изучить ее” [190, 97]. Моделируемые поведенческие ситуации и ролевые позиции способствуют становлению профессиональной и общественно-педагогической ориентации, так как предполагают формирование навыков принятия индивидуальных и коллективных решений на основе научного и социального анализа, делают обучение мотивируемым, развивающим личностно и социально значимым, создавая условия для становления способностей к управленческой деятельности, навыков социального взаимодействия и разделения функций, руководства и подчинения, принятия коллективных и индивидуальных решений [69, 65]. В итоге вырабатывается некий критерий оптимизации решения, а принимаемые решения базируются на собственной трактовке происходящего, предшествующих решений и коррективах на базе профессиональной культуры. Активные средства стимулируют способность анализировать специфические ситуации и решать управленческие задачи профессиональной деятельности.

Имитируемое управленческое пространство способствует получению знаний, навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности, оценке себя и своих профессиональных возможностей. Механизмом стимулирования потребности в приобретении профессиональной компетентности является взаимосвязь моделирования будущей профессиональной деятельности и проблемность учебных задач. Проблемное (эвристическое) обучение получило свое распространение в 20-30-е гг. в Советском Союзе и за рубежом. Это учение основано на научных идеях американского философа, психолога и педагога Д. Дьюи. В России разработкой этого направления занимались И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.М. Кларин, М.И. Махмутов. Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация образовательного процесса, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных противоречивых ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающегося по их разрешению.

“Проблемный тип обучения способствует становлению инверсионного мышления, позволяющего принимать верные решения в неординарных ситуациях. Соответственно меняется и характер обучения: он становится дискуссионным. Коммуникативная сторона обучения

преследует несколько целей: во-первых, информативную (процесс передачи знаний); во-вторых, интерактивную (процесс организации взаимодействия); в-третьих, перцептивную (процесс восприятия друг друга и установление на этой основе взаимопонимания и эмоционального контакта). При дискуссионном характере обучения групповая форма работы становится основной” [10, 102].

Имитация процессов управления с включением функций целеполагания, планирования, организации и контроля ставит студента в обстановку условной практики, требующей проявления знаний, умений и навыков педагогической деятельности. Педагогическое управление расширяет возможности проблемного обучения. Концентрированным выражением эвристических занятий являются эвристические лекции и семинары [179, 44]. Инструктивные лекции знакомят студентов с технологией предстоящей деятельности, с особенностями выполнения отдельных действий и способов работы через освоение алгоритмов решения лингвистических и литературоведческих задач: обдумывающее чтение, аргументированные суждения, интерпретация, правила выполнения лингвистических экспериментов и др. Лекция-диалог представляет прямой диалог педагога и студентов, что позволяет избежать пассивного восприятия информации. Лекция с научной структурой использует структуры, свойственные изучаемой проблемной области, например построение народных сказок. По мнению исследователей фольклора, сказки побуждают студентов к мысленным и чувственным действиям по следующей “сказочной” структуре: предписание или запрет – его нарушение – отъезд героя – драма – задача с противоречием – неверное решение – подсказки, помощь – решение задачи – возвращение с победой. Лекции теоретического конструирования обучают студентов систематизировать и обобщать свои образовательные результаты на теоретической основе: в качестве теоретической основы лекции выбирается определенная концепция, принцип, правило, теория; студенты знакомятся со структурой установленного теоретического элемента, с методами его конструирования. Такие лекции выступают в качестве средства организации эвристической деятельности студентов на теоретическом уровне.

Методические лекции, раскрывающие характер, структуру и методы научного познания, имеют такую логику: факты – гипотеза – модель – выводы – эксперимент – практическое применение. Общепредметные лекции строятся на раскрытии связей фундаментальных образовательных объектов (периодов в истории русской литературы), а обобщающие демонстрируют студентам результаты система-

тизации их собственных знаний, достижений, проблем. Эвристический семинар, как форма занятий, стимулирует создание студентами личных образовательных продуктов [179, 75], он отличается от других видов эвристических занятий технологическими условиями повышения активности и самостоятельности студентов, проявлением их организационно-деятельностных качеств, так как по дидактическим целям эвристические семинары делятся на занятия по введению в тему, планированию ее изучения, исследованию фундаментальных образовательных объектов, представлению и защите образовательных объектов и образовательных результатов, углублению, обобщению и систематизации знаний, контролю качества обученности. По способу и характеру проведения применялись вводные, обзорные, поисковые, индивидуальные и групповые семинары, семинары-проекты, семинары – деловые игры, семинары по решению педагогических и управленческих ситуаций. По доминирующим формам коммуникации студентов эвристические семинары строились на следующих видах работы: индивидуальной, парной, групповой, коллективной, индивидуально-коллективной. Речевые задания были рассчитаны на развитие навыков логического и смыслового анализа текстовой информации и коммуникативных умений – воспринимать и воспроизводить тексты, комментировать события, рассуждать на заданные темы, составлять диалоги, интервью, вести дискуссии, участвовать в ролевых играх. Творческие задания предполагали создание устных рассказов и письменных эссе [36, 3].

Формы организации учебного процесса эвристического характера предполагают сформированный имидж преподавателя литературоведческих дисциплин. Привлекательный имидж помогает презентовать свои личностно-деловые достоинства. Имидж – сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо [79]. В педагогической литературе имидж рассматривается как социально желательный образ (В.М. Шепель); впечатление, которое оставляет человек в воспоминаниях и представлениях о нем (Л.М. Митина); набор индивидуальных качеств (Т.В. Климова); профессионально значимое качество профессионала как символическая выразительность вещей (Е.В. Русская); искусство управлять впечатлением (Э. Гоффман). Имидж преподавателя – это образ, формирование которого обусловлено наличием явно выраженных качеств преподавателя, легко диагностируемых окружающими при первом контакте, соответствующих ожиданиям студенческой аудитории, являющихся прологом к формированию авторитета [28, 138].

В ходе исследования были получены данные, свидетельствующие о том, что более 50% преподавателей гуманитарного факультета, включаясь в процесс создания педагогического пространства, обеспечивающего формирование профессиональной культуры студентов-филологов, не в полной мере соответствуют их представлениям о характеристиках привлекательного имиджа: они не владеют искусством педагогического самовыражения и перевоплощения, артистизмом, умением внешне и внутренне воплощать художественный образ, в нужный момент мобилизовать вдохновение, подключая мимику, пантомиму, тембр и интонации голоса. Таким образом, требуется теоретическая разработка проблемы формирования имиджа преподавателя филологического факультета и практическая реализация ее результатов в виде методических семинаров для вузовских преподавателей.

Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности студентов-филологов

Целью опытно-экспериментальной работы была разработка и апробирование системы формирования профессиональной компетентности студентов филологического факультета СаГА средствами педагогического управления. Были созданы оптимальные условия для формирования профессиональной компетентности студентов-филологов на основе использования педагогического управления, что предполагало корректировку учебного процесса без нарушения государственного стандарта. В реализации разработанной системы формирования профессиональной компетентности студентов филологического факультета принимала участие инициативная группа преподавателей кафедры теории и методики преподавания лингвистических дисциплин, что было вызвано необходимостью соблюдения преемственности в решении учебно-методических и исследовательских задач. В ходе исследования отмечались трудности: отсутствие четких критериев сформированности профессиональной компетентности, а также специальных методов и методик исследования подготовки студентов-филологов к трудовой деятельности.

Констатирующий эксперимент направлялся на выявление уровня сформированности умений анализа художественного текста у сту-

дентов-филологов. Выборку составили 52 студента первого курса специальности «Филология». Для получения научных материалов по результатам формирующего эксперимента студентам предлагалась специально разработанная анкета. Обработка полученных данных позволила определить уровень развития умений студентов-филологов.

Таблица 6

**Уровень развития умений студентов-филологов
анализировать художественный текст
(по результатам констатирующего эксперимента)**

Уровни	Показатели	
	Филологические умения	Управленческие умения
1. Высокий	10%	2%
2. Средний	64%	16%
3. Низкий	26%	82%

Результаты показали преобладание низкого уровня умений педагогического управления деятельностью в ходе анализа художественного текста. Более высокие показатели филологических умений можно объяснить школьной и дополнительной подготовкой абитуриентов для поступления на филологический факультет СаГА. На указанную специальность идут выпускники гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением отдельных предметов, имеющие специальную подготовку, а также опыт индивидуальной работы с учителями-тьюторами. Отсутствие умений самоуправления деятельностью связано с недостаточной профессиональной подготовкой школьных учителей-филологов, многие из которых не имеют знаний о педагогическом управлении и менеджменте. Так, опрос учителей-филологов школ Октябрьского и Самарского районов (выборка 36 человек) показал, что педагоги испытывают затруднения в выполнении воспитательных задач; в использовании наглядных и технических средств обучения; в осуществлении организационно-педагогического воздействия на учащихся; в управлении развитием способностей обучаемых; в выборе методов обучения и методов управления обучением; в прогнозировании результатов познавательной деятельности учащихся; в проведении контроля и диагностики учебных результатов; в выборе оптимального темпа занятий; в дифференцированном подходе к учащимся.

Таким образом, была выявлена необходимость обучения студентов-филологов средствам педагогического управления, что подтвердили результаты исследования направленности на овладение основами педагогического управления. Несколько ниже (показатель индекса направленности находится в пределах от +1 до -1) оказался такой показатель мотивационного состояния, как интерес к средствам педагогического управления, что обусловлено отсутствием такой установки в числе других педагогических установок. Ее актуализация возможна расширением когнитивной составляющей учебного процесса.

Таблица 7

**Мотивация студентов-филологов к овладению средствами педагогического управления
(по результатам констатирующего эксперимента)**

Показатели мотивационного состояния	Значение индекса
Направленность на овладение педагогическим управлением	0,65
Интерес к средствам педагогического управления	0,54

Для формирования профессиональной компетентности студентов-филологов был проведен формирующий эксперимент. Выборку составили 27 студентов филологического факультета Самарской гуманитарной академии. Основными задачами формирующего эксперимента стали:

- конструирование содержания филологического образования средствами создания управленческого пространства;
- разработка дидактического материала, обеспечивающего функционирование системы формирования профессиональной компетентности;
- отбор методик для анализа результатов экспериментальной работы.

Исследовательская работа проводилась в нескольких направлениях: наблюдались и анализировались изменения в уровне осознанности и потребности студентов в овладении технологией работы с текстом; отслеживалась динамика оценки по генеральным признакам профессиональной компетентности. В ходе формирующего эксперимента на основе сравнения его результатов с материалами констатирующего эксперимента определились доминирующие показатели в каждом компоненте профессиональной компетентности:

- сформированность нравственных качеств (аксиологический компонент);
- освоение знаний (когнитивный компонент);
- сформированность интереса к объекту деятельности – учащегося (мотивационный компонент);
- выработка умений и развитие способностей к анализу художественного текста (технологический компонент);
- развитие общетворческих и специальных качеств (эмоционально-волевой компонент).

В итоге по всем показателям наблюдалась положительная динамика.

Гипотетическая позиция эксперимента основывалась на предположении, что сформированность профессиональной компетентности выпускников филологического факультета гуманитарного вуза характеризуется изменениями в аксиологической, когнитивной, мотивационной, технологической, эмоционально-волевой составляющих профессиональной компетентности. Материалы, полученные в ходе констатирующего эксперимента, подтвердили правомерность внедрения системы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов.

Особое место в структуре профессиональной компетентности студентов-филологов занимает аксиологический компонент, обуславливающий развитие нравственных качеств, поскольку духовность – основное содержание профессиональной культуры. Студенты дали низкую оценку в шкале ценностей нравственным качествам (1,7 балла).



Схема 8. Сформированность аксиологического компонента профессиональной компетентности студентов-филологов

Тенденция развития показателей в структуре аксиологического компонента по материалам формирующего эксперимента выразилась в повышении их уровня на 44%. Таким образом, в ходе исследования подтверждается продуктивность системы формирования профессиональной компетентности, определяющей стратегию подготовки студентов на основе отбора содержания профессионального образования адекватно способам педагогического управления. Алгоритм последовательного прохождения этапов системы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов способствует росту компонентов профессиональной компетентности и их взаимодействию.

Был обнаружен низкий уровень сформированности когнитивного компонента, в структуре которого управленческие знания (средний балл 1, 5), что может быть объяснено отсутствием специальной подготовки в школе.

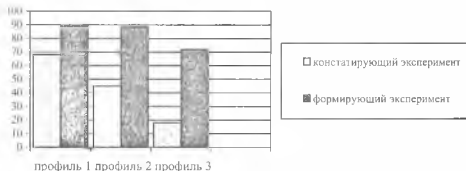


Схема 9. Сформированность когнитивного компонента профессиональной компетентности студентов-филологов (в самооценке)

Профиль 1 – “Литературоведческий”

Профиль 2 – “Лингвистический”

Профиль 3 – “Управленческий”

По результатам формирующего эксперимента когнитивный компонент профессиональной компетентности студентов-филологов обнаружил тенденцию к повышению. Так, показатель знаний литературоведческого характера (профиль 1) вырос на 21%, знаний лингвистических (профиль 2) – на 43%, что проявилось в полном анализе студентами художественного текста. По результатам констатирующего эксперимента почти 50% студентов не могли проанализировать предложенный преподавателем текст соответственно всем нормам.

После формирующего эксперимента лишь 2% студентов не могли дать полноценного анализа текста литературного произведения.

Значительно (на 54%) вырос показатель знаний управленческого характера (профиль 3), что проявилось в умении студентов-филологов сознательно организовывать процесс своего образования с учетом целей, планирования, организации, самоконтроля и самокоррекции.

Наблюдались изменения в мотивационном компоненте профессиональной компетентности: показатель сформированности компонента увеличился на 34%, что обусловлено применением методических приемов педагогического управления.



Схема 10 Сформированность мотивационного компонента профессиональной компетентности студентов-филологов, %

Сравнение оценки и самооценки показателей технологического компонента профессиональной компетентности студентов-филологов по результатам констатирующего эксперимента показало низкую степень его сформированности (средний балл 1,9), что объясняется отсутствием опыта профессиональной деятельности. Самый низкий результат был получен по показателям умений поэтапного анализа художественного текста (целеполагание, планирование, организация, контроль, коррекция). Таким образом, в процессе профессиональной подготовки необходимо развивать умения педагогического управления для работы с текстом.

Студенты дали низкую оценку (средний балл 1,6) сформированности специфических способностей (понимать текст, структурировать текст, извлекать из текста концептуальный план, интерпретировать текст, осмысливать семантику текста, создавать собственные произведения), что объясняется низким уровнем допрофессиональной подготовки и отсутствием опыта педагогической деятельности.

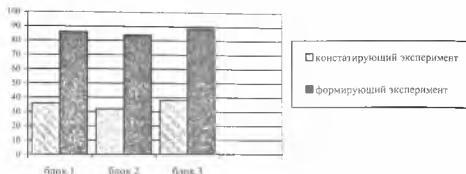


Схема 11. Сформированность технологического компонента профессиональной компетентности студентов-филологов

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал положительные изменения в уровне сформированности технологического компонента профессиональной компетентности студентов. Значительный рост дали показатели: “дидактические умения” – на 60% (блок 1) и “управленческие умения” – на 52% (блок 2). Характерен рост показателей специфических способностей студентов-филологов – на 50% (блок 3).

Таким образом, подтвердилась результативность системы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов на материале учебной дисциплины “Введение в литературоведение”.

Виды исследовательских заданий на семинарах и практических занятиях стимулировали выработку специальных умений, что подтверждали результаты учебной и производственной практик, государственных экзаменов и защита дипломных проектов.

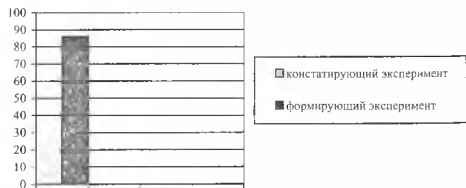


Схема 12. Сформированность умений студентов-филологов анализировать художественный текст

Показатель знаний технологии анализа художественного текста вырос на 46%, что отразилось в качестве выполнения студентами учебных заданий, глубине понимания сюжетного построения произведений, анализе развития системы образов героев и концепции произведения.

Эмоционально-волевой компонент по оценке студентов (средний балл – 2,1) в ходе констатирующего эксперимента показал недостаточную сформированность общетворческих качеств (креативность, обаяние, способность к перевоплощению), что объясняется отсутствием специальной педагогической подготовки.



Схема 13. Сформированность эмоционально-волевого компонента профессиональной компетентности студентов-филологов

По результатам формирующего эксперимента подтвердилось предположение о возможностях развития эмоционально-волевого компонента профессиональной компетентности средствами педагогического управления. Оценка сформированности этого компонента дала рост на 36%. Значительную динамику дали показатели “креативность” и “педагогическая техника”, что достигалось включением студентов в поисковую деятельность в ходе учебного процесса, в процесс овладения приемами педагогической техники и использования их в ходе практик.

Эффективность разработанной и апробированной системы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов была подтверждена ростом индекса их удовлетворенности профессией. Степень проявления показателя лежит в пределах от +1 до -1. Общий индекс удовлетворенности деятельностью рассчитывается по методике логического квадрата, дающего возможность сравнить такие показатели, как отношение к предмету, самооценка способнос-

тей, удовлетворенность обучением. Так, индекс направленности на работу учителем-филологом в общеобразовательном учреждении по итогам формирующего эксперимента составил 0,615; индекс самооценки способностей к профессиональной деятельности – 0,775; индекс оценки профессионально значимых умений был равен 0,742. Данные свидетельствуют о “сдвиге” мотива на цель – потребность в самореализации в специфической профессиональной сфере с использованием средств педагогического управления.

Для целостного представления о сформированности профессиональной компетентности студентов-филологов с помощью корреляционного анализа были проанализированы связи между компонентами профессиональной компетентности с помощью коэффициента корреляции Пирсона (статистический пакет для обработки данных SPSS, Excel).

Направление корреляционной связи между компонентами профессиональной компетентности определялось по знаку корреляции: положительный знак – связь прямая; отрицательный знак – связь обратная. Сила связи определялась по абсолютной величине корреляции (от 0 до 1). Надежность связи определялась p -уровнем статистической значимости. Для нашего исследования, учитывая небольшую выборку, статистически значимая связь является достоверной, если $p < 0,05$. Анализ полученных материалов проводился по матрице данных констатирующего и формирующего экспериментов. Анализ корреляционных матриц позволил выявить структуру взаимосвязей компонентов профессиональной компетентности студентов-филологов.

Таблица 8

Корреляционная взаимосвязь между компонентами профессиональной компетентности

Компоненты профессиональной компетентности	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент
Аксиологический		
Когнитивный		
Мотивационный		
Технологический		
Эмоционально-волевой		

В результате констатирующего эксперимента установлена дополнительная взаимосвязь между технологическим и аксиологическим

компонентами ($r = 0,632$), что свидетельствует о принятии студентами-филологами средств педагогического управления в качестве ценности. Взаимосвязь между мотивационным и технологическим компонентами ($r = 0,666$) свидетельствует о потребности в общении с учеником в связи с приобретением приемов педагогического управления. Корреляционная связь между когнитивным и технологическим компонентами ($r = 0,707$) свидетельствует о том, что умения выполнять специфическую деятельность обусловлены знаниями технологий учебной и воспитательной деятельности в общеобразовательном учреждении. Корреляционная связь между технологическим и эмоционально-волевым компонентом ($r = 0,582$) подтверждает, что высокий уровень развития педагогических способностей стимулирует развитие общетворческих и специальных качеств. В результате формирующего эксперимента подтвердилась установленная ранее взаимосвязь технологического с эмоционально-волевым компонентом (от 0,582 к 0,666); когнитивного с технологическим (от 0,707 к 0,754); технологического и аксиологического (от 0,632 к 0,666); аксиологического и мотивационного (от 0,666 к 0,667); эмоционально-волевого и аксиологического (от $-0,122$ к $-0,120$); когнитивного и аксиологического (от $-0,260$ к $-0,258$) компонентов. Технологический и аксиологический компоненты дали наибольшее число значимых корреляционных связей с другими компонентами профессиональной компетентности студента-филолога.

Поскольку при анализе педагогических условий формирования профессиональной компетентности рассматривается много признаков, требуется провести классификацию по нескольким обобщающим признакам с помощью факторного анализа. Предпосылками для применения этого метода являются наличие сильно коррелированных признаков, приводящих к дублированию информации, возможность и целесообразность агрегатирования нескольких факторных признаков. Таким образом, применение метода факторного анализа дало возможность описать результаты исследования меньшим числом наиболее информативных (с точки зрения их влияния на результативность) факторных признаков. Основная модель факторного анализа имеет вид:

$$Y_j = a_{j1}F_1 + a_{j2}F_2 + \dots + a_{jp}F_p + d_jV_j,$$

где $F_1, F_2, F_3, \dots, F_p$ – обобщенные факторы, обуславливающие систематическую вариацию и корреляционную связь между ними; $a_{j1}, a_{j2}, \dots, a_{jp}$ – факторные нагрузки, V_j – характерные факторы, учитывающие вариацию, не объяснимую общими факторами [4, 20].

Факторные нагрузки оценивают степень тесноты связи между исходными признаками $h_1, h_2 \dots h_k$ и обобщенными факторами F_j . Связь считается существенной, если парный коэффициент корреляции больше или равен по абсолютному значению 0,5. Полученные результаты интерпретировались при помощи "вращения факторов" [192].

Итак, по материалам констатирующего эксперимента выделено три фактора, влияющих на формирование профессиональной компетентности: когнитивный фактор (знание педагогического управления (0,74), тревожность участия в эксперименте (-0,7), управленческие умения (0,89), управленческие навыки (0,87)); фактор направленности на овладение средствами педагогического управления (интерес (0,62), потребность (0,5), желание (0,59), удовлетворенность (0,57)); фактор эмоциональной нагрузки (обществовческие (0,83) и специальные качества личности (0,5)). По итогам формирующего эксперимента выделены ценностно-профессиональный фактор и фактор эмоциональной готовности к использованию средств педагогического управления в профессиональной деятельности. Первый фактор выделил: предпочтение использования этапов педагогического управления при анализе художественного текста (0,9); знания основ педагогического управления и менеджмента (0,94); интерес к проблемам, связанным с менеджментом (0,85); потребность в изучении понятий педагогического управления (0,85), желание в их изучении (0,91); умения в использовании алгоритмов анализа художественного текста (0,93) и навыки упомянутого анализа (0,93); самостоятельность в изучении литературы по менеджменту (0,93). Второй фактор выделил такие признаки, как удовлетворенность в получении знаний по педагогическому управлению и менеджменту (0,5), снижение тревожности в связи с участием в эксперименте (-0,8).

Разработанная система формирования профессиональной компетентности студентов-филологов на основе использования средств педагогического управления позволила сформировать технологическую и эмоциональную готовность к работе в условиях управленческого пространства, осознанное видение необходимости знаний и умений педагогического управления для успешной профессиональной деятельности.

На основе эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к выводу, что для эффективного функционирования системы профессиональной подготовки студентов-филологов с целью формирования профессиональной компетентности необходимо соблюдение следующих педагогических условий: построение системы профессиональной подготовки, интегрирующей специфическое

**Сравнительный анализ результатов сформированности компонентов
в структуре профессиональной компетентности
студентов-филологов, %**

	Компоненты	Уровни					
		Высокий		Средний		Низкий	
		К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.
1.	Аксиологический	10	52	25	46	65	2
2.	Когнитивный	9,5	18,5	17	59	73,5	22,5
3.	Мотивационный	20	74	20	20	60	6
4.	Технологический	5,5	22	16,5	61,5	78	16,5
5.	Эмоционально-волевой	22	80	32	15	46	5

содержание, формы и методы в целостный учебный процесс в виде управленческого пространства на основе личностно-ориентированного подхода.

Положительная динамика изменений в аксиологической, когнитивной, мотивационной, технологической и эмоционально-волевой составляющих профессиональной компетентности свидетельствует о профессиональной направленности и эмоциональной готовности к изучению и использованию средств педагогического управления в решении учебных задач, контекстных профессиональной деятельности.

С целью определения генеральных признаков в компонентах профессиональной компетентности респонденты ранжировали признаки по значимости. Сравнение ранговых показателей позволило представить генеральные признаки, проявление которых обеспечивает профессиональную компетентность выпускника филологического факультета.

Перечень генеральных признаков по результатам констатирующего и формирующего экспериментов выявил закономерность: студент-филолог может успешно овладеть профессиональной культурой, соответствовать модели профессиональной компетентности, адаптируясь к профессиональной деятельности в моделируемом профессиональном пространстве с использованием средств педагогического управления.

Анализ современного состояния профессиональной подготовки студентов-филологов выявил необходимость разработки средств формирования профессиональной компетентности, структура которой представляется совокупностью компонентов, взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимодополняемых, стимулирующих развитие

доминирующих показателей. Сравнение точек зрения ученых на компонентный состав интегративного свойства (профессиональная компетентность) показало их идентичность относительно деятельности учителей разных предметов и вызвало потребность выделения в каждом компоненте специфического, что потребовало рассмотрения психолого-педагогических особенностей профессиональной подготовки студентов на филологическом факультете. Отличительной особенностью является развитие готовности будущих филологов к работе с текстом и готовности быть учителями. Первое требует глубокой лингвистической и литературоведческой подготовки, второе – освоения способов работы с текстом на основе управленческих алгоритмов, что обеспечивает результативность их освоения учениками под руководством учителя.

В качестве механизма формирования профессиональной компетентности студентов-филологов выступала обнаруженная в ходе исследования взаимосвязь этапов управленческого цикла и этапов анализа художественного текста. Потребовалась модификация учебного процесса, результат чего был представлен его творческим характером, а освоение социального опыта протекало в ходе профессионального обучения на основе анализа художественного опыта литературных героев, что позволяло трансформировать учебный процесс в профессиональный и создавать возможности для овладения студентами профессиональным инструментом на методологическом, методическом, управленческом уровнях.

Сущность педагогического управления процессом профессионализации студентов-филологов заключалась в определении средств, адекватных средствам филологической подготовки, побуждающих к рефлексии, самопознанию, готовности включаться в профессионально-ориентированную социальную деятельность, продуктом которой является личность обучаемого.

Теоретическое осмысление проблемы позволило разработать систему формирования профессиональной компетентности студентов-филологов, базовое основание которой представляла учебная дисциплина «Введение в литературоведение», раскрывающая природу литературы, ее характер, пути познания и искусства слова. В качестве основных при организации учебного процесса выступал культурологический принцип (язык есть культура), принцип интегрированности создавал возможности для учета специфического в подготовке филологов (формирование профессиональной компетентности). В разделы учебной дисциплины добавлялось специальное содержание, адекватное образовательным задачам для выработки умений и

готовности к педагогическому управлению деятельностью студентов при текстуальном изучении литературного произведения. Освоение алгоритмов анализа и оценки художественного текста потребовало отбора специфичных форм обучения (эвристические лекции и семинары, лекции-диалоги, лекции теоретического конструирования и др.) и методических приемов (обдумывающее чтение, аргументированное суждение, индивидуальная интерпретация, эссе и др.). Таким образом создавалось профессиональное пространство, интегрирующее зоны непосредственного влияния педагога на характер решаемых образовательных задач. Имитация процессов управления (целеполагание, планирование, организация, контроль и коррекция) создавала обстановку условной практики для выработки имиджа преподавателя литературоведческих дисциплин. Сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов отразило положительную динамику показателей сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов-филологов: осознанное овладение ими алгоритмами анализа художественного текста с помощью средств педагогического управления (аксиологический компонент), удовлетворенность профессиональной подготовкой (когнитивный компонент), рост интереса к личности учащегося (мотивационный компонент), становление профессионально значимых умений (технологический компонент), развитие общетворческих и специальных качеств личности (эмоционально-волевой компонент).

Методом корреляционного анализа была подтверждена правомерность выделения пяти компонентов в структуре профессиональной компетентности студентов-филологов и их взаимодополняемость. По материалам факторного анализа удалось описать результаты формирующего эксперимента меньшим числом признаков, что выявило их различие в этапах эксперимента. Так, по результатам реализации разработанной системы выделены ценностно-профессиональный фактор и фактор готовности средств педагогического управления профессиональной деятельности, что может прогнозировать результативность обучения будущими учителями-филологами школьников работе с художественным текстом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образование как социальный институт создает нравственную, материально-техническую и культурную основу общества. По своим особенностям и функциональной нагрузке образование представляет собой социокультурное явление, выступающее важным инструментом воздействия общества и государства на разные слои населения, механизмом формирования граждан как активно действующих субъектов, условием развития их как носителей достижений культуры и гуманистических идей. Гуманитарное образование, как частный вид современного образования, является фактором духовного производства, приобщая к общему миру культуры. Одной из ярких черт современного этапа в развитии образования являются демократические тенденции в организации и управлении им. История показывает, что развитие общества в значительной степени зависит от эффективности образовательной системы, которая должна отвечать специфическим требованиям и задачам новой постиндустриальной эпохи. Исследованиями подтверждено, что профессиональная подготовка не в полной мере отвечает требованиям времени, поскольку высшее образование перестает быть только профессиональным: оно становится элементом общей культуры человека. Анализ современного состояния филологического образования позволил констатировать недооценку средств педагогического управления в формировании профессиональной компетентности выпускников гуманитарного факультета вуза. А поиски моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития цивилизации, составляют одну из актуальнейших проблем профессиональной подготовки. Требуется единство процессуальной и содержательной составляющих образовательного процесса, которое может быть достигнуто при реализации культурологического подхода к моделированию образовательных систем гуманитарного профиля, престижного для молодежи, поступающей в вузы, в силу демократизации и гуманизации российского общества. Рост числа обще-

образовательных учреждений с углубленным изучением предметов гуманитарного и филологического направления усложняет задачи подготовки учителей-филологов.

Теоретический анализ научных источников по проблеме исследования выявил противоречие между необходимостью повышения качества подготовки студентов-филологов и недостаточным уровнем их готовности к использованию новых ценностей гуманитарного образования, в частности педагогического управления и менеджмента. Требуется разрешения основное противоречие между потребностью общества в компетентных учителях-филологах, умеющих работать в современных условиях, и отсутствием научно обоснованной системы профессиональной подготовки студентов на основе использования средств педагогического управления, отобранных адекватно этапам анализа художественного текста. Учитывая сложившуюся социально-экономическую ситуацию (переход к постиндустриальному развитию общества, рыночное ведение экономики и необходимость использования средств педагогического управления для выполнения профессиональных обязанностей и получения новых знаний и навыков в профессии), основным и первичным условием для выполнения профессиональной деятельности учителя-филолога становится готовность к использованию современных средств педагогического управления, которая может быть представлена профессиональной компетентностью.

В ходе теоретического исследования пришли к выводу, что ученые, обращаясь к изучению профессиональной компетентности, рассматривали ее отдельные стороны, что побудило нас к описанию и обоснованию этого личностного феномена в виде интегративного свойства. Обобщив имеющиеся в психолого-педагогической литературе определения компетентности, выяснили, что профессиональная компетентность студента-филолога — это интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих специалисту, используя средства педагогического управления, наиболее полно реализовывать себя в конкретных видах трудовой деятельности. Профессиональная компетентность в своей структуре содержит ряд компонентов (аксиологический, когнитивный, мотивационный, технологический, эмоционально-волевой), что было доказано путем теоретического анализа научной литературы и ранговых оценок значимости этих составляющих компетентными судьями (преподавателями литературоведческих дисциплин, руководителем эксперимента). Внутренняя убежденность (ценностный механизм), сформированность

профессиональных свойств (субъективный механизм) представляют общую готовность к решению профессиональных задач.

В ходе сравнительного анализа понятий доказано, что выделенные компоненты в структуре профессиональной компетентности студентов-филологов тождественны структуре филологической культуры. Вместе с тем обнаружено, что не все компоненты в равной мере сформированы у студентов-филологов, и только за счет их компенсации специалист в состоянии качественно выполнять свои функции. Потребовалась разработка системы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов, логично включенной в целостный педагогический процесс, создающей управленческое пространство для профессионального становления. С помощью средств педагогического управления осуществлялся перевод студента в позицию субъекта образовательного процесса. Управленческое пространство выполняло несколько функций: образовательную (совокупность лингвистических, литературоведческих, управленческих знаний); обучающую (средства педагогического управления); развивающую (условия для самореализации на этапе вхождения в профессию); компенсаторную (устранение трудностей), адаптивную (адаптация к видам учебной деятельности).

На основе личностно-ориентированного подхода были отобраны специфическое содержание, формы, методические приемы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов. Содержание учебного процесса с применением средств педагогического управления разрабатывалось в соответствии с логикой управленческого цикла (целеполагание, планирование, организация, контроль, коррекция) на материале учебной дисциплины "Введение в литературоведение". Средства педагогического управления отбирались в соответствии со спецификой подготовки студентов на филологическом факультете и адекватно этапам анализа художественного текста.

Отмечалась активность студентов при освоении управленческих алгоритмов (особенности художественного произведения, анализ художественного текста, оценка художественного произведения). Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал значительное расхождение по показателям в структуре компонентов профессиональной компетентности. В аксиологическом компоненте отмечалось включение в число профессиональных ценностей средств педагогического управления. Включение в разделы учебной дисциплины "Введение в литературоведение" специального содержания по основам педагогического управления способствовало теоретической готовности студентов-филологов к глу-

бокому анализу художественного текста (когнитивный компонент), развитию интереса к решению профессиональных задач (мотивационный компонент). Развитие технологического компонента профессиональной компетентности выразилось высокими показателями специальных, дидактических и управленческих умений, а эмоционально-волевого — в удовлетворенности подготовкой к профессиональной деятельности.

На основе анализа полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам.

1. Современная образовательная ситуация характеризуется востребованностью учителей-филологов, способных вводить школьников в мир литературы, формируя навыки литературного анализа, основы самостоятельного литературоведческого исследования. Профессиональная подготовка становится эффективной, если за результат достижения образовательной цели принимается профессиональная компетентность, представляющая интегративное свойство личности, в структуре которой выделяются аксиологический, когнитивный, мотивационный, технологический, эмоционально-волевой компоненты.

2. Формирование профессиональной компетентности студентов-филологов должно основываться на личностно-ориентированном подходе, учитывающем специфику филологического образования и уровень готовности субъекта к самореализации специфическими средствами в профессиональной сфере. Гуманитарное образование, оказывая существенное влияние на состояние духовной атмосферы в обществе, повышает ответственность организаторов учебного процесса, осуществляющих воздействие на разные общественные сферы, что предполагает рассмотрение педагогической деятельности в виде совокупности функциональных задач по целеполаганию, планированию, организации, контролю и коррекции хода учебного процесса. Перевод функциональных задач в педагогические должен осуществляться средствами педагогического управления, представляющими педагогический инструментарий для реализации учителем-филологом управленческо-регулятивной функции.

3. Профессиональная подготовка студентов-филологов, результат которой предстает профессиональной компетентностью, должна протекать в образовательном пространстве такого уровня, когда культура, творческие возможности обучаемых становятся не только объективно определяющими факторами, но и субъективно осознанными условиями успешной профессиональной деятельности. Педагогически целесообразно организованная учебная среда, образующая человека

культуры, способного решать профессиональные задачи средствами педагогического управления, будет представлять педагогическое пространство, в котором осуществляется опосредованное управление процессом формирования профессиональной компетентности студентов-филологов.

4. Передача информации и управление процессом ее освоения происходят в педагогической системе, которая создается, проявляет свои свойства (целостность, структурность, иерархичность, обусловленность) во взаимодействии со средой и представляет совокупность согласованных между собой элементов. Формирование профессиональной компетентности студентов-филологов должно протекать в системе, интегрирующей специальное содержание (литература как область филологии), формы обучения и методические приемы по анализу художественного текста. Механизм стимулирования развития показателей в компонентах профессиональной компетентности будет представлять взаимосвязь этапов управленческого цикла и этапов анализа художественного текста.

5. Реализация системы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов требует учета факторов, влияющих на педагогический результат. Наиболее информативными для преподавателя гуманитарного вуза, осуществляющего профессиональную подготовку будущих учителей-филологов, являются: ценностно-профессиональный фактор (потребность в применении средств педагогического управления в школьной практике, готовность обучать анализу художественного текста средствами педагогического управления); фактор эмоциональной готовности к использованию средств педагогического управления в профессиональной деятельности (удовлетворенность процессом профессиональной подготовки, снижение порога тревожности при выполнении функциональных педагогических задач)

Выполненное исследование проблемы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов вносит определенный вклад в развитие гуманитарного образования. Вместе с тем не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. За пределами исследования остались вопросы преемственности средств педагогического управления при изучении филологических дисциплин на гуманитарном факультете; требуется отдельное изучение проблемы повышения квалификации преподавателей вуза, формирующих профессиональную культуру студентов-филологов

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абчук, В.А. Директорский "хлеб" / В.А. Абчук. – Л.: Лениздат, 1991. – 208 с.
2. Аверинцев, С.С. Как нить Ариадны / С.С. Аверинцев // Юность. – 1987. – №2. – С. 5-13.
3. Агапов, И.Г. Организационно-педагогические условия применения деловых игр: дис. ... канд. пед. наук / И.Г. Агапов. – Курган, 1994. – 206 с.
4. Агапова, О.И. Проектно-созидательная модель обучения / О.И. Агапова, А.О. Кривошеев // Альма матер. – 1994. – №2. – С. 18-22.
5. Андреев, В.И. Саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности менеджера / В.И. Андреев. – Казань: изд-во Казанского государственного ун-та, 1992. – 207 с.
6. Андреев, В.И. Здоровьесберегающее обучение и воспитание / В.И. Андреев. – Казань: изд-во Казанского государственного ун-та, 2000. – 267 с.
7. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: изд-во Казанского государственного ун-та, 1996. – 553 с.
8. Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.
9. Афанасьев, В.В. Управленческая проблема как объект педагогических исследований / В.В. Афанасьев, П.И. Пидкасистый // Педагогика. – 2001. – №5. – С. 12-17.
10. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
11. Бабурин, В.Л. Деловая игра – метод активизации обучения / В.Л. Бабурин // Вестник МГУ. – 1988. – №2. – С. 93-96.
12. Менеджмент / А.П. Балакина, Н.В. Солнцева // Высшее образование в России. – 2003. – №1. – С. 12-15.
13. Батышев, С.Я. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. – Т. 2 / С. Батышев. – М.: РАО АПО, 1988. – 440 с.
14. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М.: Наука, 1975. – 298 с.
15. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Наука, 1979. – 527 с.

16. Бездухов, В.П. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / В.П. Бездухов, С.Е. Мишина, О.В. Правдина. – Самара: изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.

17. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя. – Самара; СПб.: изд-во СамГПУ, 1997. – 172 с.

18. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность деятельности учителя (проблемы анализа) / В.П. Бездухов, Л.К. Тимофеева. – Самара: изд-во СамГПУ, 1995. – 42 с.

19. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики / Д.А. Белухин. – М.: изд-во “Институт практической педагогики”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. – 304 с.

20. Беспалько, В.П. Психологические парадигмы образования / В.П. Беспалько // Педагогика. – 2000. – №5. – С.13-20.

21. Богданов, М.В. Обучение старшеклассников основам предпринимательской деятельности / М.В. Богданов // Педагогические исследования в образовании: сб. научн. тр. / под ред. Т.И. Рудневой. – Самара: изд-во “Универс-груп”, 2004. – С. 31-36.

22. Богдавленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богдавленская. – Ростов-на-Д.: изд-во РДГУ, 1983. – 173 с.

23. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е.В. Бондаревская. – М.: Педагогика, 1999. – 560 с.

24. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Д.: изд-во РДПУ, 2000. – 153 с.

25. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 30-31.

26. Борисова, Е.М. Диагностика управленческих способностей / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова, М.О. Мдивани // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С. 113-121.

27. Будагов, Р.А. Философия и культура / Р.А. Будагов. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

28. Бусыгина, А.Л. Профессия – профессор: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза / А.Л. Бусыгина. – Самара: ГП “Перспектива”; изд-во СамГПУ, 2003. – 198 с.

29. Буранок, Н.А. Формирование филологической культуры студентов на занятиях по античной литературе / Н.А. Буранок // Материалы конференции СГПУ. – Самара: изд-во СамГПУ, 2004. – С. 34-41.

30. Васильев, Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю.В. Васильев. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

31. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.

32. Вербицкий, А.А. Концепция контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987 – №5. – С. 31-39.
33. Вербицкий, А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. // Вопросы психологии / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакашева. – 1997. – №3. – С. 12-15.
34. Виноградов, В.В. Сумею преодолеть все препятствия / В.В. Виноградов // Новый мир. – 1995. – №1. – С. 188.
35. Вохрышева, М.Г. Современные стратегии культурологического образования / М.Г. Вохрышева. – Самара: изд-во СГАКИ, 2001. – 222 с.
36. Вохрышева, М.Г. Культурные горизонты / М.Г. Вохрышева, В.Г. Григорьева. – Самара: изд-во СГАКИ, 2003. – 88 с.
37. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
38. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1992. – 480 с.
39. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: Инноватор, 1995. – 101 с.
40. Глухов, В.В. Основы менеджмента / В.В. Глухов. – СПб.: Специальная литература, 1995. – 320 с.
41. Голуб, Г.Б. Попытка определения компетенции как образовательного результата / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова // Материалы семинара. – Самара: Профи. – 2001 – С. 13-18.
42. Головин, В.Н. Основы культуры речи / В.Н. Головин. – М.: Русский язык, 1980. – 123 с.
43. Горячев, М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / М.Д. Горячев – Самара: изд-во “Самарский университет”, 1998. – 132 с.
44. Российская Федерация. Постановления правительства РФ. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования с минимумом требований к выпускнику гуманитарного вуза. Постановление правительства РФ от 10.08.1993 г. // Сборник нормативных документов системы образования. – М.: Вариант, 2004. – С. 32-37.
45. Давидович, В.Е. Сущность культуры / В.Е. Давидович, Ю.А. Жланов. – Ростов-на-Д.: изд-во РДГУ, 1989. – 182 с.
46. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой / Т.М. Давыденко. – Белгород: изд-во БелГПУ, 1995. – 98 с.
47. Добудько, Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации обучения / Т.В. Добудько. – Самара: изд-во СамГПУ, 1990. – 172 с.
48. Друкер, П. Рынок: как выйти в лидеры / П. Друкер. – М.: Бук Чембер Интернейшнл, 1992. – 232 с.
49. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1987. – 159 с.

50. Загоровская, О.В. Концепция структуры и содержания общего среднего филологического образования (в 12-летней школе) / О.В. Загоровская // Литература в школе. – 2000. – №3. – С. 64-69.

51. Запесоцкий, А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – 2002. – №2. – С. 3-8.

52. Зверева, В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности / В.И. Зверева. – М.: Перспектива, 1998. – 210 с.

53. Зинченко, В.П. Мир образования и/или образование мира / В.П. Зинченко // Мир образования. – 1996. – №3. – С. 8-9.

54. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 16-31.

55. Зинченко, В.П. Психологическая теория деятельности / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 66.

56. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: методическое пособие для студентов вузов / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 128 с.

57. Избранные педагогические труды. / сост. Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

58. Ильев, В.И. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В.И. Ильев. – М.: Педагогика, 1993. – 110 с.

59. Ильин, Е.Н. Рождение урока / Е.Н. Ильин. – М.: Знание, 1986. – 85 с.

60. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, В.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 57-68.

61. Исаев, И.Ф. О модели профессиональной педагогической культуры учителя / И.Ф. Исаев // Сборник научных статей. – Барнаул: изд-во БГПУ, 2000. – С. 41-45.

62. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М.: Наука, 1974. – 160 с.

63. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.

64. Кашина, Е.Г. Театральные действия в профессиональном пространстве выпускников филологических факультетов / Е.Г. Кашина. – Самара: изд-во "Самарский университет", 2002. – 185 с.

65. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе игры и дискуссии / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.

66. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 75 с.

67. Княжицкий, А.И. Учитель словесности. Подготовка и повышение квалификации / А.И. Княжицкий // Русская словесность. – 2003. – №7. – С. 2-4.

68. Князева, Е.Н. Сложные системы и нелинейная динамика в природе и обществе / Е.Н. Князева // Вопросы философии. – 1998. – №4 – С. 38-42.
69. Комаров, В.Ф. Управленческие имитационные игры / В.Ф. Комаров. – Новосибирск: Наука, 1989. – 65 с.
70. Конев, В.А. Культура и архитектура педагогического пространства / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – №10. – С. 46-58.
71. Конев, В.А. Культура, человек, образование / В.А. Конев. – Самара: изд-во “Самарский университет”, 1999. – 105 с.
72. Концепция компетентностно-ориентированного образования в Самарской области. Постановление правительства Самарской области от 19.05.2005 г. // Волжская коммуна. – 2005. – 21 мая.
73. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 г. // Сборник нормативных документов системы образования. – М.: Вариант, 2004. – С. 59-63.
74. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2000. – 126 с.
75. Кохно, П.А. Менеджмент / П.А. Кохно, В.А. Микрюков, С.Е. Комаров. – М.: Финансы и статистика, 1993. – 224 с.
76. Краевский, В.В. Педагогическое исследование / В.В. Краевский. – Самара: изд-во СамГПИ, 1994. – 184 с.
77. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара: изд-во СамГПИ, 1994 – 165 с.
78. Красновский, Э.А. Филологическое и литературное образование в школе: их специфика и взаимосвязь / Э.А. Красновский, Ю.И. Лысый // Педагогика. – 1998. – №6. – С. 35-49.
79. Краткий педагогический словарь / под ред. Д.М. Крегера. – М.: Педагогика, 1987. – 487 с.
80. Краткий психологический словарь / под ред. М.В. Панова. – М.: Энциклопедия, 1985. – 402 с.
81. Крeгер, О. Типы людей: Как 16 типов личности определяют ваши успехи в работе / О. Крeгер, Д.М. Тьюсон. – М.: Персей, 1995. – 557 с.
82. Кричевский, В.Ю. Управление современной школой / В.Ю. Кричевский. – СПб: УПН, 1997. – 135 с.
83. Крутецкий, В.А. Исследование специальных способностей / В.А. Крутецкий / Всесоюзный слет психологов – М.: изд-во АПН, 1977. – С. 3-17.
84. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 140 с.
85. Крыжко, В.В. Психология в практике менеджера образования / В.В. Крыжко, Е.М. Павлютенков. – СПб.: КАРО, 2002. – 304 с.
86. Крюков, М.М. Принципы отражения экономической действительности в деловых играх / М.М. Крюков, Л.И. Крюкова. – М.: Наука, 1988. – 204 с.

87. Кувакин, В.С. Современный гуманизм как мировоззрение и глобальный феномен / В.С. Кувакин // Высшее образование в России. – 2002. – №4. – С. 46-47.

88. Кузнецов, М.Е. Учитель и ученик в личностно-ориентированном образовательном процессе: концептуально-дидактический аспект / М.Е. Кузнецов // Педагогика. – 1999. – №6. – С. 40-52.

89. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.

90. Кузьмина, Н.В. Понятие “педагогическая система” и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 427 с.

91. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 21-30.

92. Купавцев, А.В. Деятельностный аспект процесса обучения / А.В. Купавцев // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 45-49.

93. Куриленко, Л.В. Активизация познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов / Л.В. Куриленко. – Самара: изд-во “Самарский университет”, 1988. – 95 с.

94. Лазарев, В.С. Управление образованием на пороге новой эпохи / В.С. Лазарев // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 12-18.

95. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

96. Леонтьев, Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ – Сер. 14. Психология. – М.: МГУ, 1988. – С. 13-14.

97. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

98. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

99. Лихачев, Д.С. Записки и наблюдения / Д.С. Лихачев. – Л.: Советский писатель, 1989. – 608 с.

100. Лифшиц, А.Л. Деловые игры в управлении / А.Л. Лифшиц. – Л.: Лениздат, 1989. – 172 с.

101. Лобанова, Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. – Самара; СПб: изд-во СамГПУ, 1997. – 126 с.

102. Логинова, Л.Г. Технология и технологический подход в образовании (проблемно-информационный материал) / Л.Г. Логинова // Внешкольник. – 1988. – №9. – С. 21-31.

103. Ляшенко, В.В. Будни словесника: книга для учителя / В.В. Ляшенко. – М.: Просвещение, 1984. – 96 с.

104. Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 36-41.

105. Мануйлов, Ю.С. Педагогика среды XX века как источник развития педагогики воспитательного пространства / Ю.С. Мануйлов // Сб. научн. тр. / под ред. Н.Л. Селивановой – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.

106. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 171 с.

107. Маркс, К. Человек в процессе труда / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соб. соч. – Т. 23. – М.: Политиздат, 1968. – С. 189-192.

108. Материалы конференции “Проблемы развития филологического образования в средней и высшей школе” – Голубковские чтения // Литература в школе. – 2002. – №8 – 48 с.

109. Материалы международной научно-практической конференции “Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и в вузе” // Русский язык в школе. – 2001. – №3. – С. 106-109.

110. Махмутов, М.И. Организация и проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

111. Медведев, В.М. Диалектика научного мировоззрения и духовного развития / В.М. Медведев, Ю.Ф. Фоминых. – Самара: изд-во “Самарский университет”, 1998. – 337 с.

112. Меняев, А.Ф. Учебная работа в вузе / А.Ф. Меняев. – М.: Поиск, 1992. – 98 с.

113. Мехонцева, Д.М. Научное обоснование теории воспитания как управления формированием личности / Д.М. Мехонцева. – Красноярск: изд-во КГТУ, 1998. – 167 с.

114. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую профессию: учебное пособие / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 228 с.

115. Национальная доктрина образования в РФ // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 5-12.

116. Новикова, Л.И. Воспитательное пространство: опыт построения / Л.И. Новикова // Сб. научн. тр. / под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 231-248.

117. Орешников, И.М. Что такое гуманитарная культура? / И.М. Орешников. – Саранск: изд-во Мордовского ун-та, 1992. – 261 с.

118. Орлов, А.А. Управление учебно-воспитательной работой в школе / А.А. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 171 с.

119. Парсонс, Г. Человек в современном мире / Г. Парсонс. – М.: Прогресс, 1985. – 206 с.

120. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2001 – 255 с.

121. Педагогическое речеведение: словарь-справочник. – 2-е изд. / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михайльской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта, 1998. – 382 с.

122. Петрова, В.Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить / В.Н. Петрова. – М.: издательская фирма "Сентябрь", 1999. – 197 с.

123. Поляков, В.А. Непрерывное образование молодежи / В.А. Поляков, И.А. Сасова // Педагогика. – 1994. – №4 – С. 19-26.

124. Пономарев, Я.А. Состояние, тенденции и перспективы развития психологии творчества / Я.А. Пономарев // Психологический журнал. – 1986. – №2 – С. 3-12.

125. Попов, А.В. Теория и организация американского менеджмента / А.В. Попов. – М.: Гуманитарный издательский центр "ВЛАДОС", 1999. – 181 с.

126. Попов О.Е., Стригун В.Б. Компьютеры для системы образования / О.Е. Попов, В.Б. Стригун // Информатика и образование – 1994. – №3. – С. 52-53.

127. Постановление правительства РФ от 13.04.1992 "О развитии гуманитарного образования в России" / Сборник нормативных документов системы образования. – М.: Вариант, 2004. – С. 27-29.

128. Потев, М.И. Театр одного актера / М.И. Потев // Энергия понимания: альманах. – Л.: изд-во ЛГУ, 1990. – С. 14-18.

129. Приказ Министерства образования РФ №1043 от 10.09.2001 "О создании Совета по гуманитарному и социально-экономическую образованию" // Сборник нормативных документов системы образования. – М.: Вариант, 2004. – С. 78-79.

130. Приказ Министерства общего и профессионального образования России от 22.09.1998 г. "О создании функциональной группы "Русский язык" // Сборник нормативных документов системы образования. – М.: Вариант, 2004. – С. 18-19.

131. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы / под ред. А.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.

132. Пронина, Е.П. Структурирование теоретических знаний учащихся по русскому языку / Е.П. Пронина. – Самара: изд-во СамГПУ, 1996. – 61 с.

133. Профессиональное образование. – М.: Новь, 1999. – 535 с.

134. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.

135. Рогов, Е.С. Учитель как субъект психологического исследования / Е.С. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1988. – 142 с.

136. Розин, В.М. Методологический анализ деловой игры / В.М. Розин // Вопросы философии. – 1986. – №6. – С. 66-74.

137. Руденко, В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования / В.Н. Руденко // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 42-47.

138. Руденко, В.Н. Образование в контексте культуры / В.Н. Руденко // Славянская педагогическая культура. – Тирасполь. – 2002. – №1 – С. 34-48.

139. Руденко, В.Н. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования / В.Н. Руденко, О.В. Гукаленко // Педагогика. – 2003. – №6. – С. 25-37.

140. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1981. – 456 с.

141. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма: учебное пособие / Т.И. Руднева. – Самара: изд-во “Самарский университет”, 2002. – 220 с.

142. Руднева, Т.И. Педагогическое исследование: методические рекомендации / Т.И. Руднева. – Самара: ЮНРОС, 1992. – 55 с.

143. Руднева, Т.И. Формирование основ педагогической профессии у студентов университета / Т.И. Руднева. – Самара: изд-во “Самарский университет”, 1996. – 243 с.

144. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск: Белорусская наука, 1998. – 319 с.

145. Рябикина, З.И. Социально-перцептивный эталон личности преподавателя / З.И. Рябикина. – М.: Наука, 1992. – 138 с.

146. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 350 с.

147. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. / под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 350 с.

148. Селиванова, Н.Л. Воспитание: теория и реальность / Н.Л. Селиванова // Известия РАО. – 1999. – №2. – С. 57-65.

149. Сенновский, И.Б. Управленческая деятельность учителя / И.Б. Сенновский // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 49-54.

150. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 16-21.

151. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом: учебное пособие / В.П. Симонов. – М.: Педагогика, 1997. – 264 с.

152. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1997. – 206 с.

153. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1987. – 150 с.

154. Скворцова, Е.М. Теория и история культуры / Е.М. Скворцова. – М.: Искусство, 1999. – 383 с.

155. Слостенин, В.А. Актуальные вопросы высшего образования / В.А. Слостенин. – М.: Высшая школа, 1999. – 425 с.

156. Слостенин, В.А. Теория и практика высшего педагогического образования / В.А. Слостенин. – М.: изд-во МГПИ, 1987. – 162 с.

157. Слостенин, В.А. Профессиональная культура в структуре личности учителя / В.А. Слостенин. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.

158. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
159. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Педагогика, 1976. – 476 с.
160. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект пресс, 1995. – 271 с.
161. Соколов, Э.В. Культура и личность / Э.В. Соколов. – Л.: изд-во ЛГУ. 1982. – 159 с.
162. Справочник менеджера в образовании: в 2 т / под ред. С.Д. Рубенштейна. – М.: Новая школа, 1995. – 311 с.
163. Становление гуманистического мировоззрения личности / под ред. Р.М. Роговой. – М.: ИРЛ РАО, 1994. – 223 с.
164. Станкин, М.И. Профессиональные способности педагога. Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – М.: МПСИ, Флинта, 1988. – 368 с.
165. Стрюковский, В.И. Истоки и логика развития научно-технической деятельности / В.И. Стрюковский. – М.: Наука, 1983. – 108 с.
166. Суханов, И.В. Обычай, традиции и преемственность поколений / И.В. Суханов. – М.: Знание, 1984. – 146 с.
167. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки профессиональной подготовки специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 108 с.
168. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: изд-во МГУ, 1994. – 344 с.
169. Толстых, В.И. Искусство и мораль / В.И. Толстых. – М.: Мысль, 1973 – 410 с.
170. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1997. – 282 с.
171. Троицкий, В.Ю. Словесность в школе: Книга для преподавателей русской филологии / В.Ю. Троицкий. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
172. Укледов, А.К. Духовное обновление общества / А.К. Укледов. – М.: Знание, 1990. – 85 с.
173. Федеральная программа развития образования на 2000-2005 годы // Сборник нормативных документов системы образования. – М.: Вариант, 2004. – С. 102-118.
174. Федотова, В.Г. Практическое и духовное освоение действительности / В.Г. Федотова. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
175. Федотова, В.Г. Профессиональный потенциал выпускников вузов / В.Г. Федотова // Человеческие ресурсы. – 1999. – №1. – С. 44-48.
176. Философия естествознания. – Вып. 1. – М.: Политиздат, 1966 – 413 с.
177. Холстед, М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетент-

ностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Самара: ПРОФИ, 2001. – С. 8-13.

178. Хуторской, А.В. Взаимодействие эвристического и нормативно-го компонентов образования. Воспитательно-образовательный процесс / А.В. Хуторской // Сб. научн. тр. – Серпухов: изд-во МГПИ, 1996. – С. 44-49.

179. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

180. Целевая программа “Русский язык” на 2002-2005 годы // Сборник нормативных документов системы образования. – М.: Вариант, 2004. – С. 135-142.

181. Чудинов, В.Н. Проблемы развития управления учебным процессом в высшей школе, В.Н. Чудинов. – Томск: изд-во ТГУ, 1995. – 148 с.

182. Чупалин, И.П. Модели управления учебным процессом вуза / И.П. Чупалин, В.З. Ямпольский, В.Н. Чудинов и др. – Томск: изд-во ТГУ, 1992. – 115 с.

183. Чусавитова, Г.Н. Педагогические условия подготовки будущих учителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Г.Н. Чусавитова. – Челябинск, 1995. – 23 с.

184. Шакурова, М.В. Освоение воспитательного пространства / М.В. Шакурова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.

185. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов вузов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

186. Шендрик, А.И. Теория культуры / А.И. Шендрик. – М.: Искусство, 2002. – 152 с.

187. Шепель, В.М. Управленческая этика / В.М. Шепель. – М.: Народное образование, 1989. – 181 с.

188. Шепель, В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В.М. Шепель. – М.: Народное образование, 1999. – 432 с.

189. Шердаков, В.Н. Добро – истина – красота / В.Н. Шердаков. – М.: Мысль, 1984. – 128 с.

190. Щедровицкий, Г.П. Программирование научных исследований и разработок / Г.П. Щедровицкий. – М.: Путь, 1990. – 286 с.

191. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Самара: ПРОФИ, 2001. – С. 4-7.

192. Юдин, Э.Г. Системный метод и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 175 с.

193. Юдина, О.В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономического факультета вуза средствами информаци-

онных технологий: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Юдина. – Самара, 2002. – 216 с.

194. Юдина, О.В. Интенсивные информационные образовательные технологии в подготовке специалистов / О.В. Юдина // Интеграция образования. – 2000. – №4. – С. 31-32.

195. Юсуфбекова, Н.Р. О педагогических инновациях / Н.Р. Юсуфбекова // Педагогика. – 1991. – №11 – С. 21-25.

196. Ямбург, Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 268 с.

197. Ярыгина, Н.С. Филологическая культура как показатель качества журналистского образования / Н.С. Ярыгина. – Томск: изд-во ТГУ, 2003. – 289 с.

ЧАСТЬ II

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ
СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Новые социально-экономические условия, вступление страны в рыночные отношения привели к тому, что деятельность многих специалистов претерпела значительные изменения, а реформы конца XX в. способствовали появлению обширного частного сектора и частной практики. Приобретенные гражданами экономические, политические права усилили ответственность каждого за свою судьбу, что потребовало от человека принятия грамотных решений.

Возросла роль специалистов, консультантов, особенно юристов и практических психологов. Если в 70-80-х годах XX в. был востребован психолог-теоретик, способный формулировать цели и задачи исследования, то в настоящее время перед психологом стоят практические задачи в связи с возросшей потребностью общества в компетентных кадрах, способных анализировать, корректировать и заниматься профилактикой личностных проблем. В настоящее время психологи и юристы востребованы в государственных структурах, в управлении производством, в образовании, здравоохранении, в кадровых агентствах и частных фирмах. Таким образом, процесс перестройки социально-экономических отношений в стране обусловил реформирование системы образования, в том числе и высшего юридического и психологического.

Новые требования к подготовке специалистов, вызванные вхождением России в международное образовательное пространство, сделали необходимым осмысление ценностей, целей, приоритетов в области профессиональной подготовки. Концепции, программы образования, разрабатываемые с конца 80-х годов XX в. до настоящего времени применительно к новым социально-экономическим

условиям, несмотря на их различия, объединяет признание того, что основополагающее начало всей системы образования — глобальная гуманизация.

Гуманизация как ключевое понятие педагогической науки предполагает рассмотрение педагогического процесса как человекообразующего фактора. Гуманистический подход в образовании становится предметом научных исследований. Так, разрабатываются: методологические основы гуманизации образования (И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Е.Н. Шиянов и др.); теории формирования гуманистической направленности, гуманистической позиции студентов вузов (В.П. Бездухов, Т.В. Шадрина и др.); идеи новых концепций воспитания и управления воспитательными системами (А.А. Бодаев, И.А. Зимняя, В.А. Якунин и др.).

Однако принцип гуманизации получил в основном внешнее выражение: увеличилось число факультетов, готовящих специалистов гуманитарного профиля, и доля гуманитарных дисциплин в учебных планах вузов. Если в прежние времена существовал четкий заказ государства по отношению к системе образования, государственная система распределения молодых специалистов, то сегодня социальный заказ на специалистов формируется стихийно и представлен запросами самих студентов, их родителей и работодателей, обусловленными влиянием экономической среды, доминированием сферы обслуживания над сферой производства, что увеличивает набор в вузы на “сервисные” специальности, в частности на юридический и психологический факультеты.

Проведенный нами анализ профессиональной ориентации выпускников МОУ СОШ №13 г. Самары выявил наиболее популярные среди старшеклассников профессии: экономист, юрист, психолог, стилист, менеджер, программист, архитектор, журналист. Полученные данные незначительно отличаются от данных исследования профессиональной ориентации выпускников по Самаре и Самарской области (Л.Б. Четырова). Наиболее популярными специальностями являются экономические, юридические, психологические; наблюдается возрастание популярности медицинских специальностей, профессии переводчика. Закономерно увеличилось количество выпускников школ, выбирающих негосударственные вузы, в связи с тем, что государственные вузы не в состоянии принять всех желающих получить высшее образование по данным направлениям. Так, 93% учебных программ в негосударственных вузах — гуманитарные или социально-экономические, а среди студентов экономисты составляют 43,4%, юристы — 32,5%, психологи — 31,8%. Связано это не толь-

ко с потребностями гуманитаризации образовательного пространства, но и с тем, что обеспечение технического и естественнонаучного образования требует больших материально-технических затрат, которые негосударственные вузы, лишённые бюджетной поддержки, не могут себе позволить.

Внутренняя гуманизация, в отличие от внешней, имеет более глубокий смысл: она ставит в центр личность как субъекта жизни, проявляющего потребность в саморазвитии, что выражается в его культуре, культуре выполнения профессиональной роли.

Проблема формирования профессиональной культуры нашла отражение в трудах А.А. Бодалева, И.А. Ильина, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, В.А. Конева, В.А. Сластенина, Т.И. Рудневой и др. Вместе с тем анализ научной литературы и результатов исследований данной проблемы выявил, что рассмотрены лишь общие закономерности обозначенного процесса, но не обнаружены материалы изучения факторов формирования профессиональной культуры у студентов юридического и психологического факультетов. Специфика деятельности специалистов гуманитарного профиля требует умений: добывать информацию, работать с различными источниками, в первую очередь устными; подвергать факты и явления теоретическому анализу; интерпретировать и фиксировать полученную информацию; устанавливать контакты с клиентами. Таким образом, задача вуза заключается в том, чтобы вырабатывать не только профессионально значимые умения, но и профессионально важные личностные качества, которые позволяли бы успешно выполнять профессиональные задачи.

Однако в профессиональной подготовке существует разрыв между содержанием получаемого образования и приобретаемой культурой, поскольку студентов в большей мере обучают знаниям, а не ориентации на ценности, как важнейшей функции образования, что затрудняет процесс гуманитаризации образования, обеспечивающий готовность будущих специалистов выполнять профессиональные функции. Также имеются противоречия между целостностью культуры и овладением ею через множество предметных областей – наук; между общественной формой существования культуры и индивидуальным способом ее присвоения.

Традиционная система образования показала несостоятельность в разрешении указанных противоречий, и подтвердилась необходимость реформирования высшего образования на основе прочных связей всех компонентов (“образование – культура – наука – общение”), что доказано педагогическими исследованиями условий повышения

эффективности учебно-воспитательного процесса. Профессиональное образование в современных условиях опирается на результаты фундаментальных исследований, определяющих развитие педагогической теории и практики (С.Я. Батышев, В.С. Леднев, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.). Изучены формы и методы активного обучения в вузе (А.А. Вербицкий); индивидуальный стиль деятельности, общения и активности (Е.А. Климов); роль мотивации в обучении (В.Г. Леонтьев); системогенез профессиональной деятельности и профессиональные способности (В.Д. Шадриков) и другое.

Современное состояние российского общества требует специалистов не только в качестве государственных служащих, в подготовке которых вузы имеют богатый многолетний опыт, но и для частного сектора, к чему они оказались не готовыми в полной мере. В то же время подтверждается наличие противоречия между требованиями, предъявляемыми к будущей профессиональной деятельности специалиста, и наличием индивидуальных личностных качеств, способствующих ее выполнению. Индивидуально-личностные предпосылки грамотного решения профессиональных задач рассматривались учеными в связи с разработкой профессиональных моделей (Л.В. Макарова, А.Д. Московченко, Э.М. Смирнова и др.). Доказано, что модель профессиональной подготовки специалиста, предполагающая в качестве результата сформированную профессиональную культуру, должна строиться на основе единства теоретической и практической готовности, что выражается в ее нормативной части. Ненормативная часть модели — это культура самовыражения в диалоге культур, что требует знания иностранного языка, его использования для компетентного решения профессиональных задач. Таким образом, иностранный язык становится значимым средством формирования профессиональной культуры, обеспечивая возможность знакомства с достижениями в профессиональной области за рубежом.

Иностранный язык, как средство подготовки специалистов в вузах, рассматривается в работах В.Е. Алдоновой, Г.К. Борозенец, М.Л. Вайсбурд, Н.Г. Вареевой, Л.В. Девина, Е.А. Зиминой, Е.Г. Кашиной, С.А. Кузнецовой, В.Ф. Тенишевой, Л.П. Тунаковой, Т.В. Юдиной и др. Иностранный язык в вузе как один из предметов учебного плана, входящих в число обязательных гуманитарных дисциплин, способствует созданию социокультурного контекста, позволяющего формировать профессиональную культуру студентов неязыковых вузов. Однако практика преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, существующие программы, формы и методы преподавания свидетельствуют о недостаточном использовании его потенциальных

возможностей для профессиональной подготовки студентов гуманитарных факультетов.

Ретроспективный анализ существующих работ по обучению иностранному языку студентов гуманитарного профиля в вузе средствами иностранного языка выявил, что этот вопрос недостаточно разработан. Стремление найти пути разрешения существующих противоречий в практике профессиональной подготовки студентов гуманитарных факультетов определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования условий формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов. В практическом плане – это проблема обоснования средств, реализация которых обеспечит развитие эмпатии как основы профессиональной культуры будущих юристов и психологов.

Модель личности и модель деятельности выпускника гуманитарного факультета (юриста и психолога)

Социальные перемены, происходящие в нашей стране, находят отражение и в образовании: так, построение демократического общества и правового государства вызывает необходимость создания новых общественных структур и главное – становления гуманистических отношений между людьми, в какой бы сфере они ни работали. Процесс гуманизации, происходящий в обществе, объективно предполагает соответствующие изменения в деятельности специалиста. Сегодня идеи гуманизации системы образования России имеют статус государственной политики. Гуманизация как производное понятий “гуманизм” и “гуманность” выступает нравственно-психологической основой образования и характеризует его ценностные аспекты как общественного явления, поэтому может быть рассмотрена в виде педагогического принципа, отражающего современные тенденции в построении и функционировании системы образования [219]. Гуманизация становится ключевым понятием педагогической науки, а проблема гуманистического подхода к подготовке современных специалистов разрабатывается учеными (В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.) в разных аспектах.

В научной литературе подробно освещены вопросы, связанные с возникновением этого подхода, проанализированы этапы развития гуманистической мысли, исторические формы гуманизма (С.Ф. Анисимов, И.Б. Когова, С.А. Смирнов, А.Ф. Шишкин и др.). Гуманис-

тический подход в психологии утверждает возможность и ценность самодетерминируемой уникальности человека (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Согласно данному подходу, обучение основано на общечеловеческих ценностях; это процесс становления самореализующейся личности, когда развитие происходит целостно, в единстве разума и чувств, духа и тела, а обучение рассматривается в виде процесса, направленного на студента как на центральную фигуру субъектного взаимодействия.

Гуманистическая педагогика рассматривает педагогический процесс в целом как человекообразующий фактор: "Образование – это путь и форма становления целостного человека. Обретение им образа человечества в пространстве культуры" [12, 9]. Задачей образования становится приобщение личности к гуманистическому способу освоения мира в условиях нестабильности общества, антропологического кризиса (дегуманизации человека). Решение данной задачи не предполагает отказа от научно-технического развития, но придает ему гуманистическое измерение. Гуманизация высшей школы – это духовная и нравственная ориентация практической педагогики на систему моральных ценностей, ядром которой является студент, выпускник вуза. Человек, уровень его культуры и образования – исходный пункт и конечный результат новой парадигмы развития общества [58]. Таким образом, исходным тезисом гуманизации высшей школы является выпускник вуза как особая личность, обладающая профессиональной культурой.

Понятие личности, ее структура и содержание широко представлены в философской, правовой, социологической и психологической литературе. В последние десятилетия исследования личности профессионала ведутся в нескольких направлениях. Так, значительное число работ посвящено изучению отдельных индивидуально-психологических особенностей личности в труде. Интерес к этому направлению обусловлен тем, что с экспериментальной точки зрения проще осуществить углубленное изучение одной или нескольких черт личности, нежели исследовать личность целостно. Большинство имеющихся методик также направлено на диагностику отдельных черт личности или их комплексов. Наблюдение одного свойства личности позволяет более глубоко и подробно проследить его проявление в профессиональной деятельности и его влияние на процесс и результат. Зачастую работы этого направления идут от запросов практики, посвящены какому-либо конкретному виду профессиональной деятельности и являются составными частями комплексного исследования, где прослеживается попытка преодолеть

аналитический подход и перейти на уровень изучения целостной личности.

Для каждого вида деятельности набор профессиональных качеств может быть достаточно специфичным. Усиленное внимание к определенному качеству личности позволяет разработать практические рекомендации по учету, коррекции и его целенаправленному формированию.

Целесообразность синтетического подхода к исследованию личности профессионала отмечалась еще в 30-е годы XX в., когда психологическое изучение профессий строилось на охвате всей совокупности свойств личности в их наиболее характерном сочетании. В последние годы теоретические представления о личности в профессиональной деятельности, сложившиеся в отечественной психологии, привели к пониманию необходимости синтетического подхода в прикладных исследованиях личности.

В настоящее время большинство специалистов (А.Э. Жалинский, Н.А. Селезнева и др.) склоняются к мнению, что личностный подход — это не просто учет индивидуальных особенностей в профессиональной деятельности, но прежде всего изучение путей становления личности профессионала.

При всем своеобразии комплексов профессиональных свойств в различных видах профессиональной деятельности можно выделить ряд личностных качеств, выступающих как профессионально важные практически для любого вида деятельности. То или иное соотношение более общих и более специальных звеньев структуры профессионально важных качеств складывается, прежде всего, в зависимости от содержания конкретной деятельности. Обучение студентов гуманитарных факультетов обусловлено особенностями деятельности юристов и психологов, осуществляемой в условиях, важнейшим аспектом которых объективно выступает психологическая реальность, требующая понимания людей, что повышает эффективность профессиональных действий. Профессии юриста и психолога требуют высокого уровня социализации личности, что напрямую связано с нормативностью поведения данных специалистов в любых, в том числе и сложных, экстремальных условиях профессиональной деятельности. Поэтому они должны обладать высоким уровнем правосознания, аналитическим складом ума, способностью прогнозировать последствия своих решений, ответственностью, так как принятые ими решения влияют на судьбу человека (к таким профессиям относятся и профессии врача, учителя). К людям именно этих профессий социум всегда предъявлял высокие нравственно-моральные

требования [67]. Ответственности требует большой объем сложной многообразной работы в условиях строгого дефицита информации и времени. Нередко нервно-психические перегрузки приводят к развитию стойких состояний психической напряженности, тревожности, эмоциональной неустойчивости, избыточной фрустрированности, к появлению невротических реакций, что может привести к синдрому “профессионального сгорания”. Эти специалисты должны обладать высоким уровнем нервно-психической, эмоциональной устойчивости. Одна из особенностей их труда состоит в том, что им приходится иметь дело с разнообразными жизненными ситуациями, требующими творческого подхода к их решению, внимательного изучения возникших взаимоотношений. Значит, им необходимы не только сугубо профессиональные, но и специальные знания из других областей науки, техники, культуры, развитый интеллект, эмпатия [65].

Анализ квалификационных характеристик, профессиограмм студентов гуманитарных факультетов, на основе которых выделяются лично значимые качества, выявил, что для психолога определяющими являются: высокий уровень развития концентрации и устойчивости внимания (способность длительное время сосредотачиваться на одном предмете, не отвлекаться); хорошее развитие мнемических способностей (кратковременная и долговременная память); коммуникативные способности (общение и взаимодействие с людьми, умение устанавливать контакты); вербальные способности (умение говорить четко, ясно, выразительно); развитые логическое мышление, эмпатия, интуиция.

Для юриста определяющими свойствами являются: хорошее развитие концентрации и устойчивости внимания (способность длительное время сосредотачиваться на определенном виде деятельности); высокий уровень развития кратковременной и долговременной памяти; коммуникативные навыки (навыки общения с людьми); вербальные способности (умение правильно и понятно изъясняться); ответственность; стремление к самосовершенствованию; настойчивость; эмпатия; хорошая интуиция [175]. Таким образом, анализ квалификационных характеристик юриста и психолога выявил, что, несмотря на различие в профессиональных видах деятельности, есть сходство в профессионально и лично значимых качествах, и это является основанием для их объединения при рассмотрении проблемы формирования профессиональной культуры.

Становление специалиста, формирование и развитие его профессионально важных качеств часто происходит уже после окончания вуза (путем проб и ошибок) и не всегда дает положительные резуль-

таты. “Думающие” выпускники начинают поиски различных дополнительных источников знаний, надеясь таким путем приобрести недостающие свойства личности. Несформированность профессионального мышления приводит к двум наиболее типичным исходам: механическому переносу полученных навыков или разочарованию в себе с частыми депрессивными и невротическими проявлениями [201]. Проблема обучения способам, обеспечивающим условия становления студента как профессионала, связана с необходимостью разработки модели личности специалиста с учетом специфики его деятельности и квалификационных характеристик.

В педагогике моделирование и проектирование широко используются при разработке стратегии профессионального образования, определении целей и содержания образовательного процесса. Метод моделирования является интегративным: он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Часто “модель” воспринимается как абстрактное понятие эталона или образца, представленного общими характеристиками, присущими данному явлению, а значит, модель может выступать в виде своеобразной имитации чего-то уже существующего. Однако модели могут быть и чем-то большим – прототипами, планами, гипотетическими конструкциями различного рода, которые служат алгоритмом действия. Предполагается, что модели – это высоко специализированные части оснащения, специфические функции которых состоят в создании будущего. При этом вполне обоснованным можно считать подобную установку в отношении модели специалиста как неотъемлемую составляющую производственного оснащения общества в целом. В данном случае нельзя трактовать модель узко, как некую имитацию чего-то уже существующего. При этом под моделью следует понимать не некоторую простую сущность, а скорее способ действия, который представляет эту сущность. В этом смысле модели воплощают цели и в то же время – инструменты осуществления этих целей [188].

В процессе проектирования моделируются объекты, разнообразие которых предопределяет разнообразие моделей. В профессиональной педагогике в зависимости от специфики моделируемого объекта различают: модель деятельности специалиста; модель личности специалиста; модель подготовки специалиста; модель выпускника вуза.

В профессиональной педагогике категории педагогического проектирования рассматривались В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, Е.С. Заир-

Беком, Н.Н. Суртаевой, Ю.К. Черновой, В.З. Юсуповыми, Н.О. Яковлевой. Учеными дается характеристика педагогического проектирования как процесса, который отражает решение той или иной проблемы [229]. Психологи (Г.В. Суходольский) определяют моделирование как “процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами” [199].

Вопросы способов моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах С.И. Архангельского, А.Ф. Зотова, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Л.А. Ненашевой, Л.Г. Семушиной, Э.М. Смирновой, Г.В. Суходольского и других авторов.

Модель личности специалиста разрабатывается на основе модели деятельности специалиста. Модель деятельности интегрирует требования, обуславливающие успешную профессиональную работу. На содержание модели оказывают влияние уровень научно-технического и социального прогресса, перспективы развития общества и сотрудничества с другими странами. Это своеобразный эталон, в котором выражается объемный социальный заказ. Разработка модели деятельности специалиста предполагает анализ сути профессиональной деятельности, широты ее профиля, а также оценку профессиональных функций и прогноз развития сферы труда. Модели личности специалиста подразделяются на два подкласса: “профессиографические” и “персонологические” [200, 17-18]. Для профессиографических моделей личности характерен выбор базовых свойств “от профессии”, основывающийся на системе требований, предъявляемых профессией к специалисту, и на специальных способностях, которыми в определенной мере должен обладать представитель определенной профессии. Для моделирования подготовки и профессиональной деятельности юриста и психолога более адекватными являются профессиографические модели личности. Выбор базовых свойств в персонологических моделях ведется “от личности” и основывается на представлении о ее многофакторной структуре. Профессиографический подход к построению моделей специалиста успешно используется при создании профессиограмм, разрабатываемых с целью определения профессиональной пригодности и реализации профотбора или профподбора. Часть профессиограммы, в которой оформлены требования к личности, называется психограммой. В ней описываются требования к психике человека определенной профессии, содержащие, прежде всего, перечень профессионально важных качеств.

Базовые характеристики в модели деятельности специалиста выделяет Э.М. Смирнова: задачи, которые приходится решать специа-

листу в профессиональной деятельности, типы деятельности, то есть способы, или приемы, с помощью которых решаются сформулированные задачи, или – функции, то есть обобщенные характеристики основных обязанностей, выполняемых в соответствии с требованиями профессии; пути разрешения выделенных задач; знания теоретического прикладного характера, которыми оперирует в своей деятельности специалист; умения и навыки, с помощью которых достигаются желаемые результаты; качества личности, обеспечивающие успешность действий в избранной области; ценностные ориентации и установки [189].

А.Д. Московченко рассматривает модель через ее содержание (система мировоззренческих, научных, специально-научных, общепрофессиональных и специально профессиональных знаний и умений) и уровни (система эмпирических, теоретических, эмпирико-теоретических знаний и умений) [131].

В модель деятельности специалиста Л.В. Макарова включает квалификационную характеристику специалиста как описание объективных требований, выполнение которых позволит ему решать свои профессиональные задачи [115]. Модель деятельности специалиста, по мнению ученого, включает в себя: цель деятельности; сферу деятельности; объекты деятельности; виды деятельности; уровни деятельности; основные проблемы (задачи) деятельности, что дает наглядное представление о будущей профессиональной деятельности. В свернутом виде модель деятельности специалиста выступает в качестве квалификационных характеристик и профессиограмм, которые отражают современные требования к ним [222, 78].

Анализ квалификационных характеристик, профессиограмм юриста и психолога позволил в ходе исследования спроектировать модели деятельности юриста и психолога. При рассмотрении квалификационной характеристики деятельности юриста выявили: целью является социальное регулирование; сферой деятельности – межличностные отношения; объектом – человек. Юрист, выполняя совокупность видов деятельности (социальная, поисковая – познавательная; организационная; реконструктивная – репродуктивное применение; продуктивная – синтез, оценка, моделирование), решает задачи социально-психологического регулирования, выбора форм, методов и технологий; он повышает квалификацию, участвует в общественной работе, осуществляет профессиональное общение с коллегами [82; 175].

Сравнение базовых оснований деятельности юриста с квалификационной характеристикой психолога выявило их общность по цели,

сфере и объекту деятельности. Психолог выполняет следующие виды деятельности: основную (по базовой специальности), административно-хозяйственную, управленческую, коммерческую, общественную. Основные проблемы (задачи) в деятельности идентичны проблемам, с которыми встречается юрист. Таким образом, сравнение модели деятельности юристов и психологов выявило, что, несмотря на некоторые различия, существует сходство по цели деятельности – социальное регулирование; сфере деятельности – межличностные отношения; объекту деятельности – человек; видам деятельности – консультирование; уровням деятельности – репродуктивный, продуктивный; основным проблемам (задачам) в деятельности – социальное регулирование деятельности; выбор форм, методов и технологий; повышение квалификации; участие в общественной работе; профессиональное общение с коллегами.

Анализ профессиональной деятельности юриста и психолога на основе квалификационных характеристик позволяет разработать типичную модель специалиста гуманитарного профиля. Модель специалиста ориентируется на изучение сферы деятельности выпускников гуманитарного вуза, на описание условий труда, особенностей профессии, необходимых знаний, умений, навыков, качеств. При построении профессиональной модели специалиста недостаточно лишь фиксировать требования, которые предъявляет к нему достигнутый уровень науки, техники и производства. Модель должна носить не констатирующий, пассивно-созерцательный характер, а напротив, должна быть прогностической, учитывать перспективы, тенденции развития как всего общества в целом, так и отдельно взятой отрасли. Лишь при таком подходе модель сможет выполнять преобразующие функции, способствовать решению важнейшей задачи – опережающему отражению в квалификационных характеристиках, учебных планах и программах требований времени, запросов общества к уровню подготовки специалистов.

При моделировании образа выпускника гуманитарных факультетов (модель специалиста) за основу берется стандарт (государственные требования, определяемые паспортом профессии). Государственный стандарт модели реализуется через учебные планы и программы, построенные на основе принципов целостности и фундаментальности (когнитивная и технологическая составляющие модели специалиста), что создает образ профессиональной роли. Субъектный компонент модели характеризуется: субъектной направленностью студента; удовлетворенностью подготовкой к профессиональной

деятельности, что обусловлено комплексом получаемых знаний; адекватной самооценкой готовности к ней, что выражается в уровне профессиональных умений (Т.И. Руднева). Таким образом, модель личности психолога и юриста как специалистов гуманитарного профиля включает три компонента: когнитивный, технологический, субъектный.

I компонент – когнитивный. Специалист должен знать: нормативно-правовые аспекты функционирования системы и ее подсистем; основные достижения, проблемы и тенденции развития соответствующей области; содержание, формы и методы проектирования и организации трудового процесса; современные подходы к моделированию профессиональной деятельности; валеологические и психофизиологические аспекты; возрастные и психологические особенности клиента.

II компонент – технологический. Специалист должен уметь: представлять итоги проделанной работы; формулировать и решать профессиональные задачи; выбирать, модифицировать и разрабатывать новые методы работы; вести библиографическую работу с привлечением современных информационных технологий, обрабатывать и анализировать полученные результаты; приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии, на научной основе организовывать свой труд, четко и корректно излагать материал, используя современные достижения науки и техники; определять стратегические, тактические и оперативные цели; оценивать и использовать позитивный опыт; вести дискуссию и отстаивать свои убеждения; принимать управленческие решения, прогнозировать возможные варианты решений.

III компонент – субъектный. Специалист должен владеть: методами исследований в сфере основной профессиональной подготовки; навыками применения научного знания в практической деятельности; инструментарием анализа и проектирования; способами организации работы; навыками подготовки служебных документов и деловой переписки; понятийно-категориальным аппаратом теории и практики; современными методиками и технологиями, навыками использования компьютерной техники и информационных технологий в трудовом процессе; деловым профессионально ориентированным иностранным языком, методами и приемами устного и письменного изложения материала; навыками сохранения и укрепления здоровья, методами эмоциональной саморегуляции, что обеспечивает высокий уровень профессиональной направленности.

Детерминированность модели деятельности и модели личности

Модель деятельности	Модель личности
1. Цель деятельности – социальное регулирование	1. Когнитивный компонент
2. Сфера деятельности – межличностные отношения	
3. Объект деятельности – человек	2. Субъектный компонент
4. Виды деятельности (социальная, познавательная, организационная, реконструктивная, продуктивная)	3. Технологический компонент

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существуют различные подходы к моделированию профессиональной деятельности, каждый из которых имеет свою доминанту. Системно-структурный подход позволяет выделить ведущие компоненты профессионального труда специалиста гуманитарного профиля (Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин). Социально-психологический подход включает в себя рассмотрение деятельности и понимание ее как результата межсубъектных отношений (Дж. Роттер, А. Бандура). Деятельность регулируется сложными взаимодействиями между факторами окружения и внутренними явлениями личности. Деятельность, личностные аспекты и социальные воздействия – это взаимозависимые детерминанты. Внутренняя реальность не может в качестве единственного источника объяснить вариативность поведения и деятельности в различных ситуациях. Причины функционирования следует объяснять в терминах непрерывного взаимодействия деятельности, познавательной сферы и окружения. Данный подход свидетельствует о взаимном детерминизме: факторы внутренней предрасположенности к определенному типу поведения и ситуативные факторы являются взаимозависимыми причинами поведения (деятельности).

Культурологический подход актуализирует такие компоненты, как культуросозидающий и социально-психологической поддержки (Е.В. Бондаревская, В.А. Конев, Н.Б. Крылова и др.). В концепции культурологического подхода к образованию (Н.Б. Крылова) основной является идея культурных практик индивида, определяемых как деятельность социальных практик разных сообществ, позволяющих ему освоить формы, образцы, нормы, ценности.

Проблему культуры и архитектуры педагогического пространства с философско-культурологической позиции рассматривает В.А. Конев. Основным положением его концепции является идея организа-

ции профессионального пространства на принципах строения культуры: культура определяет структуру, содержание образования, логику действий специалиста и строение образовательного процесса [93].

Комплексный подход позволяет соотнести внутренний план деятельности, внешнюю деятельность и образовательное пространство. В русле культурологического подхода активно развивается пространственный подход применительно к образованию. В логике “пространственного” анализа деятельность специалиста выступает как актуализация определенных пластов внутреннего профессионального пространства и находится в отношениях взаимосвязи и взаимовлияния с внешним и внутренним пространствами: профессиональным сообществом, информационно-технологическим.

Так как каждый элемент имеет свою доминанту, учитывая специфику профессиональной деятельности специалистов гуманитарного профиля, мы основывались на интегрированном подходе, представляющем собой совокупность доминант указанных методологических подходов, соотнесенных со спецификой профессиональной деятельности.

Ученые считают, что интеграция – феномен всеобщий, универсальный. Словари (русского языка, энциклопедический, философский) определяют интеграцию как восстановление, объединение в целое каких-либо частей, элементов; состояние взаимосвязанности отдельных дифференцируемых частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию. При интеграции элементы образуют системное единство не на основе их функционально-целевого сходства, а по принципу взаимодополняемости их функционирования, на основе углубления и развития внутрисистемных связей.

Таким образом, процесс интеграции – это объединяющий процесс, основанный на развитии взаимосвязей между элементами, который направлен на эффективное достижение целей. Данный процесс связан с формированием целостной системы и укреплением ее единства. Элементы при интеграции образуют системное единство по принципу взаимодополняемости их функционирования и развития внутрисистемных связей. Взаимопроникновение, унификация – эти характеристики интеграции указывают на то, что в данном случае имеет место особый процесс взаимодействия, который характеризуется определенными критериями: наличием общих проблем и целей деятельности интегрируемых объектов; наличием унифицированной системы познавательных средств (теорий, понятий, методов и т.д.) для решения и реализации данных проблем и целей. Интегрированный подход к построению модели деятельности и модели лич-

ности специалиста гуманитарного профиля находит свое конкретное преломление в создании определенного типа специалиста, обладающего профессиональной культурой.

Задача высшего образования – способствовать выработке внутренних (психических) условий, обеспечивающих адаптацию студента к профессиональной сфере, что особенно актуально в силу гипертрофии ряда личностных качеств сотрудников Министерства внутренних дел (уверенность превращается в самоуверенность, пунктуальность в педантизм, бдительность в подозрительность), выражающейся в попирании чести и человеческого достоинства, в рассмотрении человека как средства достижения какой-либо профессиональной цели, в отсутствии способности к сопереживанию, пониманию другого [12]. А специфика деятельности психолога (погружение в проблемы клиента) может вызвать эффект эмоционального сгорания, что ведет к снижению эффективности принимаемых профессиональных решений.

Переориентация специалистов гуманитарного профиля на нравственные, гуманистические ценности общества, на поиск способов устранения причин дегуманизации человека актуализирует проблему формирования профессиональной культуры специалиста.

В г. Самаре аккредитацию Министерства образования на предоставление образовательных услуг на 2004-2005 учебный год получили 21 вуз и их филиалы. Из них по специальности “юриспруденция” ведут подготовку 8, а по специальности “психология” – 7 вузов.

Анализ полученных из открытых источников (преимущественно из сети Internet) данных об учебных заведениях позволяет сделать вывод, что для большинства вузов названные специальности не являются профилирующими и были открыты за последние 7-10 лет, а 50% научно-педагогического состава (докторов и кандидатов наук) сосредоточены в классических университетах. Преподаватели юридических факультетов, как правило, не имеют базового педагогического образования (75%), а цель подготовки юристов трактуется в русле задач, стоящих перед правоохранительными органами [13].

Анкетный опрос выпускников юридического и психологического факультетов (выборка 27 человек) показал затруднения в применении знаний для решения конкретных профессиональных ситуаций; в то же время молодые специалисты слабо ориентированы на самостоятельное продолжение образования, на профессиональное самосовершенствование (В.И. Кузовлев).

Проведенный нами анализ трудностей, возникающих в работе молодых специалистов, имеющих стаж работы до трех лет, позволил

представить их в виде групп: 1) трудности организационного характера (отсутствие опыта – 64,8%, значительные затраты времени в нерабочее время для решения профессиональных задач – 25,5%); 2) трудности психологического характера (недостаточно развитые самообладание и выдержка – 31,7%, недостаточно развитые коммуникативные способности – 36,6%, неумение быстро ориентироваться в ситуации – 19,5%); 3) трудности технологического характера (несформированность профессиональных умений и навыков – 40,1%).

Таким образом, установлено, что основные трудности в адаптационный период у молодого специалиста возникают из-за недостаточно сформированной профессиональной культуры, чем и обусловлено наше внимание к построению модели юриста и психолога – специалистов гуманитарного профиля, обладающих профессиональной культурой. Под профессиональной культурой понимаются, как правило, профессиональные знания, ценностные ориентации, проявляющиеся в правильном понимании своих функций, в умении применять знания на практике. Но так как сферой деятельности юриста и психолога являются межличностные отношения, а объектом деятельности – человек, то инструментом решения профессиональных задач становятся личностные качества (интуиция, проницательность, эмпатия, наблюдательность), представляющие эмоциональный компонент профессиональной культуры.

Методологическим основанием для идентификации разработанных моделей послужила идея тождественности (идентифицированности), которая может быть установлена по одному или нескольким признакам, что позволяет выделить их совокупность. Для решения задач исследования это совокупность следующих признаков: квалификационные характеристики; характер трудностей в профессиональной деятельности юриста и психолога; гуманитарный профиль подготовки специалистов для сферы “человек-человек”; структура деятельности; структура личности.

Психологами доказано, что эмоциональная сфера влияет на направленность личности, профессиональную установку [198]. Исследование среди студентов Самарского государственного университета показало, что около 73% выбирали юридическую или психологическую специальность в соответствии с веяниями времени или по настоянию родителей. Установлено: если учебно-воспитательный процесс на гуманитарном факультете не моделирует реальную деятельность юриста или психолога, то подготовка в вузе не способствует становлению профессиональной направленности, в результате чего будущие специалисты не нацелены на творческий поиск решения

специальных задач (Г.А. Китайгородская). Таким образом, проблемой гуманитарных факультетов является определение реальных целей и корректировка системы профессиональной подготовки студентов.

Модель подготовки специалиста выступает как средство реализации цели, это сам учебный процесс, представляющий динамическую систему с педагогическим содержанием, характеризующимся бесконечным разнообразием состояний, отношений и связей всех ее компонентов. В качестве составных частей модель подготовки включает в себя две подсистемы: модель учебно-познавательной деятельности и модель деятельности преподавателя. В последние годы неслучайно в качестве одной из задач профессионального образования считается ориентация учебных курсов на стимулирование творческого переосмысления поступающей информации и принятие решений в различных ситуациях моделируемой на занятиях профессиональной деятельности [128]. Таким образом, система профессиональной подготовки направляется на развитие таких новообразований в структуре личности, деятельности субъекта, которые способствуют “универсальному использованию этих новообразований в своей деятельности” [107].

Таким образом, разработка модели подготовки специалиста, будучи основанной на программно-целевом методе, предполагает ориентацию педагогов на конечную цель – подготовку квалифицированного конкурентоспособного специалиста, быстро адаптирующегося в новых условиях труда, обладающего профессиональной культурой [222, 79].

Профессиональная культура студентов гуманитарных факультетов

В период существенных преобразований и переосмысления общественных и социальных явлений в основу разработки содержания, технологий, организационных форм профессионального образования должна быть положена концепция формирования профессиональной культуры. Такой подход обусловлен тем, что в современных условиях при большом количестве вузов, выпускающих юристов и психологов, конкурентоспособным ресурсом деятельности данных специалистов являются не столько специальные знания, освоение технологии профессиональной деятельности, сколько общая и профессиональная культура, обеспечивающая личностное развитие, вы-

ход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности. Сами по себе знания, умения, навыки не всегда свидетельствуют о необходимом уровне профессиональной культуры исполнителя, поскольку любое поведение в процессе труда протекает в рамках правовых, нравственных, корпоративных и иных норм. Несоблюдение требований указанных норм, попытки “обойти” их, как правило, свидетельствуют о низком уровне профессиональной культуры специалиста. Профессиональная культура специалиста основывается на субъективных особенностях (способностях, таланте, образовании и т.п.) индивидуального исполнителя, проявляющихся в системе коллективного труда, на накопленном им личном или усвоенном в процессе обучения опыте в данном виде деятельности [13].

В рыночных условиях хозяйствования, когда на смену дефициту рабочей силы пришел ее избыток, работодатель при подборе и расстановке кадров в своей организации стал руководствоваться иными правилами, которые уже нашли закрепление в законе или предлагаются законодателю сложившейся на уровне организации практикой. Главной особенностью современного подбора и расстановки кадров является учет уровня профессиональной культуры специалиста, его теоретическая и практическая готовность к выполнению системы трудовых действий, операций, обусловленных социальным запросом. В настоящее время работодатель вправе отказать в приеме на работу специалисту, если он не имеет достаточного уровня профессиональной подготовки для ее выполнения, не отвечает стандартам организации, сформулированным на базе общей культуры. Практика организаций свидетельствует, что отдельные элементы общей культуры работника, которые сказываются или могут сказаться на результатах труда, признаются качественной составляющей его профессиональной культуры. В условиях рынка появляется новое понимание профессиональной культуры исполнителя как своеобразного сплава элементов сугубо профессиональных качеств наемного работника (знаний, умений, навыков) и общей культуры, находящих свое опосредование в действующем законодательстве о труде. В научной литературе отмечается, что специалист обязан не только профессионально выполнять порученную ему трудовую функцию, но и соблюдать требования общих правил поведения, обеспечивающих нормальные условия для коллективного труда [13].

Профессиональная культура является составляющей общей культуры, а не простым механическим сочетанием понятий “профессионализм” и “культура” – это синтез, создающий новое общественное явление.

Слово “профессия” латинского происхождения и буквально означает “(официальное) объявление (о своей специальности)”. В Россию оно пришло в XIX веке из французского языка. Первоначально смысл этого слова состоял в том, чтобы по установленным нормам и формам объявлять другим о своем деле и занятии, чтобы привлечь их внимание к предмету своей деятельности. Иногда данное слово переводят как “определенное занятие”, “занятие своим делом”, “преподавание”.

В самом общем виде профессию определяют как относительно самостоятельный род деятельности, занятий, который обусловлен общественным разделением труда и требует определенной подготовки [222]. Профессия – это определенная форма трудовой деятельности, чаще всего пожизненное занятие человека, за которое он получает плату, то есть профессия – это оплачиваемая деятельность человека, дающая средства к существованию, способ получения материальных и духовных благ, возможность своим трудом оплачивать жизнь своих близких и свою собственную. “...Профессия.. род трудовой деятельности, занятий, требующих определенной подготовки и являющихся обычно источником существования” [32, 971].

Профессия, как один из способов человеческой социализации, представляет уникальное средство человеческой самореализации, возможность воплотить в себе все свои социальные потенции. Определяя образ жизни индивида, профессия является константным показателем его бытия. Существует несколько подходов, позволяющих выделить степень овладения профессией.

С точки зрения психологии, где основанием для классификации служит возрастная зрелость человека, весь жизненный путь профессионала представляется учеными в виде периодов: оптант, адепт, адаптант, интернал, мастер, авторитет, наставник (Е.А. Климов) [85]. Философы и социологи рассматривают данный процесс через социальное взросление индивида, где обучение, получение профессии приобретает социальную значимость.

Профессия – это относительно самостоятельный, конкретно-исторический тип социально организованного труда, требующий для своего осуществления определенной подготовки (знаний, умений и навыков). Будучи определенной общественной, групповой формой деятельности, профессия имеет свою личностную форму, так как она – строго индивидуальный, конкретный способ приложения человеком своих сил и возможностей, реализации всех своих способностей [213].

“Профессия” выступает как общее, родовое понятие по отношению к понятию “специальность”, которое есть более конкретное

выражение, характеризующее различные частные подразделения внутри профессии. Специальность — это следствие дифференциации профессиональной деятельности; специальность определяет, устанавливает специфическую сторону знаний и навыков, их особенность по отношению к более общему, устойчивому виду общественного и профессионального разделения труда. Действительно, люди одной и той же профессии могут обладать разными специальностями. Так, юрист может быть специалистом в области гражданского, уголовного, международного права, а по профессии — адвокатом, консультантом, судьей и т.п. Психолог может быть специалистом в области детской, клинической, социальной психологии, а по профессии — педагогом-психологом, психологом-консультантом и т.п. [8, 133-134].

В то время как существование профессий говорит об устойчивом и широком разделении труда, специальность определяется детальным, более дробным его делением. Кроме того, “профессии (вид конкретного труда) различаются по характеру труда, а специальность — по содержанию”. Характер труда — это его родовые, качественные характеристики, содержание труда — это видовые, количественные различия [77]. Таким образом, “профессия” и “специальность” отражают текучий, подвижный, изменчивый процесс перехода одного понятия в другое. Точно так же понятие “профессиональная культура” — это синтез, органический сплав понятий “профессионализм” (деятельностная характеристика) и “культура” (содержательная характеристика), создающий новое общественное явление, где происходит встреча высокого мастерства с общей культурой человека [213]. Для определения понятия профессиональной культуры необходимо выяснить важнейшие составляющие данного единства. Культура — это научное понятие, охватывающее собой весь сложный, трудный и многообразный способ человеческой деятельности, социальных отношений, всего многомерного существования людей. В понятии “культура” сходятся разновеликие области человеческого бытия, несхожие между собой факторы сознания, которые наше познание может до некоторой степени глубины и адекватности воспроизвести, изменить и усвоить. Одновременно с этим культура — это сложное и напряженное историческое сосуществование людских поколений, живущих бок о бок народов и наций. Любая сфера человеческой деятельности может быть охарактеризована с точки зрения ее культурной значимости и ценности для человека и его бытия [220].

В 60-70-е годы XX века в отечественном обществознании сложился и упрочился подход к пониманию и объяснению культуры, кото-

рый получил название деятельностного. Согласно ему культура осмысливается через категорию “деятельность” с соподчиненными ей понятиями: субъект, объект, отношение, бытие, человек, личность и др., в которых деятельность и социальные отношения проявляются как родовый способ бытия человека в мире. Культура связывается с конкретно-историческим способом (процессом и результатом) взаимодействия субъекта с объектом во всех сферах бытия и сознания.

В процессе взаимодействия субъекта и объекта, их взаимопревращения друг в друга, из противоречивых отношений и происходит рождение культуры, той “второй природы” человека, творимой не отдельно взятым субъектом или объектом, а создаваемой ими совместно, в процессе их взаимовлияния, взаимной борьбы, взаимодействия. В связи с этим деятельность есть основа, фундамент культуры; она также источник ее возникновения и функционирования. Однако не вся и не всякая деятельность является благодатной и созидательной: есть деятельность, творящая культуру, и деятельность деструктивная, разрушительная, превращающая созданные вещи и объекты в развалины. Деятельность субъекта претворяется в факт культуры только в том случае, если в данной деятельности реализуются созидательные, сущностные силы субъекта — человека и человечества; культура лишь в этом случае предстанет как ценный продукт социальной деятельности, социальной практики, устремленной на созидание, творение подлинно человеческих, гуманистических видов и форм бытия [129].

Кроме деятельности, другой “несущей конструкцией” культуры служат социальные отношения людей. Именно общественные отношения, являясь формой человеческой деятельности, субстанцией, то есть объективной реальностью во взаимосвязи всего многообразия явлений культуры, всемирной истории, приобретают статус, наряду с деятельностью, основы культуры, потому что они составляют активную причину существования и изменения всевозможных, пестрых и разнообразных проявлений культуры. Социальные отношения выражают и определяют характер и способ деятельности людей, они вместе с самой деятельностью формируют самое здание человеческой культуры [87].

Функционирование и существование культуры представляет собой процесс длительного преобразования субъектом как внешней природы, так и своей собственной, где имеются и коренятся причины, основания личностной формы ее бытия. Деятельность субъекта, направленная на самого себя, на преобразование своей внутренней

природы, приводит не только к достижению внешних полезных результатов, но и к трансформации самого человека, его внутреннего мира, преобразованию его духовных, интеллектуальных сил и потребностей. И здесь профессия, вся профессиональная деятельность человека своим основанием имеет культуру [130]. Поэтому человек, овладевший профессией, профессиональными навыками, живет и действует в условиях культуры, которая наполняет собой человека, все его существо. Индивид в той мере личность, в какой он (через профессию) приобщен к созидательной деятельности, в какой его биологические, природные потенции, его действия и чувства, разум и стремления наполнились социально значимым содержанием, приобрели общественно-исторические формы. В связи с этим стоит подчеркнуть, что культура жива до тех пор, пока она одухотворяет человека, составляет неразрывное целое с индивидуальной и общественной жизнью людей. «Культура — это совокупность прогресса человека и человечества во всех областях и направлениях при условии, что этот прогресс служит духовному совершенствованию индивида как прогрессу прогрессов» [217, 103].

Человек вступает во взаимодействие с культурой с трех сторон: во-первых, он усваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия (это время накопления знаний, опыта, ценностей, приобретения первых профессиональных навыков); во-вторых, человек, получив первоначальные сведения о мире, профессии, знания о себе, начинает активно действовать в культурной среде уже не как ученик, а как носитель и выразитель определенных культурных ценностей (этот этап можно назвать периодом вхождения в профессию, «погружения» в профессиональную среду, стадией «профессионального возмужания»); в-третьих, индивид выступает как создатель культуры, культурных ценностей, являясь субъектом культуры. В каждой из этих трех сторон прослеживается определенная степень соотношения между культурой и человеком, их имманентная причастность друг к другу, которая необходима для существования как человека, так и культуры. «Культура ничего и никого не спасает, да и не оправдывает. Но она — создание человека: он себя проецирует в нее, узнает в ней себя; только в этом критическом зеркале видит он свой облик» [182, 479].

Объективным показателем развития культуры и функционирования ее в обществе служит степень той активности и универсальности, с какой индивид относится к природе, к другим людям, к самому себе. Чем универсальнее эти отношения, тем более универсален, разносторонен он сам как активное общественное существо, тем на бо-

лее высоком уровне культуры он стоит. Культура демонстрирует свою зависимость от той среды, где осуществляется ее эволюция.

Культура — это не только определенный уровень общественного развития социального субъекта и объекта, но и качественная сторона деятельности. Культура является качеством деятельности, поступков, поведения. “Жизнь вообще имеет смысл и может совершенствоваться только тогда, когда бережется и растится качество; нет его — и гибель становится неминуемой. А качество творится и обеспечивается прежде всего и больше всего культурой личного духа” (И.А. Ильин).

В культуре нельзя отвлечься от социальных отношений и от деятельности как сугубо человеческого способа бытия. Деятельность — источник возникновения и существования культуры. Культура сопряжена с деятельностью, нерасторжима с ней. Деятельностный подход к культуре выявляет ее сущность, нерасторжимо связанную с деятельностью субъекта (человека и человечества), с деятельностью, воспроизводящей и воссоздающей человека как творца своих собственных отношений и связей во всей целостности его бытия [77].

Таким образом, культура — это исторически развертывающийся процесс творческой жизнедеятельности человека (субъекта деятельности) в разнообразных областях бытия и сознания; деятельности, включающей освоение и потребление достигнутых результатов, прошлых ценностей на основе исторически определенных общественных отношений. Деятельность и отношения, формирующие и образующие культуру, служат интегрантом ее содержания. Вследствие этого и общая, и профессиональная культура характеризуется через качественную определенность человеческой деятельности как систему наиважнейших и необходимых свойств самой деятельности, придающей ей целостность, устойчивость и стабильность.

Следующий подход к пониманию культуры — интегративный, рассматривающий процессуальный аспект профессиональной деятельности (способность самостоятельно ориентироваться в ситуации, приобретать необходимые знания, правильно ставить цели действий в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определять конкретные способы и средства действий).

Такая деятельность, которая включает все перечисленные характеристики в единстве, называется интегративной (А.М. Новиков). Многие конкретные виды деятельности человека, в том числе профессиональные, включают в себя лишь часть перечисленного: например, исполнительская деятельность предполагает, что цель, средства и способы заданы человеку извне — руководителем, технологи-

ческой картой, инструкцией и т.п.; соответственно ценностно-ориентировочные, познавательные, целеполагающие виды свернуты.

В интегративной профессиональной деятельности, в ее видовой структуре выделяются: познавательная, преобразовательная (практическая и проектирующая), ценностно-ориентировочная, общения, эстетическая (М.С. Каган, В.С. Леднев, А.М. Новиков).

Познавательная деятельность не затрагивает реального бытия объекта, а если и изменяет его, то чтобы мысленно запечатлеть его подлинное бытие, постичь его суть. Продуктом познавательной деятельности являются знания. В случае общественного субъекта – это научные знания в целом, для отдельного человека – это индивидуальные знания, получаемые путем усвоения научных знаний, накопленных человечеством, а также житейские знания, полученные из собственного опыта. Познавательный потенциал личности определяется объемом и качеством знаний о внешнем мире, природе, обществе, человеке, о себе, которыми располагает субъект, а также уровнем развития познавательных умений.

Ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность имеет духовный характер, но своеобразие ее в том, что она устанавливает отношение не между объектами, а между объектом и субъектом, дает объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущностях. Этот вид деятельности направлен на формирование целей и мотивов и развертывается на двух уровнях: на уровне обыденного сознания и на теоретическом уровне, где выступает в форме идеологии. Ценностно-ориентировочный потенциал личности определяется обретенной им в процессе социализации системой ценностных ориентаций в нравственной, политической, эстетических сферах, т.е. идеалами, жизненными целями, убеждениями и стремлениями [104].

Преобразовательная деятельность направлена на изменения в двух плоскостях – реальной и идеальной. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого. Такая деятельность называется практической, практикой. Во втором случае объект изменяется лишь в воображении – это деятельность проектирующая (моделирующая). Ее функция – обеспечивать практическую деятельность опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий. В обоих случаях преобразовательная деятельность может быть творческой или механической, исполнительской (продуктивной или репродуктивной). Преобразовательный потенциал личности определяется получаемыми ею и самостоятельно выработанными технологи-

ческими умениями, уровнем развития ее творческих способностей [104].

Коммуникативная деятельность (общение) обусловлена социальной природой человека и является условием труда, познания и выработки системы ценностей. Коммуникативный потенциал определяется мерой и формами общительности личности, характером, формой и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми.

Эстетическая деятельность в общем виде включает в себя создание и потребление произведений искусства (музыки, живописи и т.д.). Кроме того, всякая деятельность, в том числе и трудовая, связана с совершенствованием мастерства, процесса и продукта, с искусством. Эстетика определяет объективную основу освоения человеком мира как творческую, практически целенаправленную деятельность людей, в которой раскрываются их общественная сущность и созидательные силы. Таким образом, в интегративной деятельности специалиста представлены познавательная, ценностно-ориентировочная, преобразовательная, коммуникативная и эстетическая деятельности.

Дифференцированный подход к пониманию культуры предполагает, что специалисты с одним и тем же дипломом могут в дальнейшей профессиональной деятельности специализироваться в различных по ее характеру областях. Так, например, в производственно-технической сфере профессиональная деятельность специалистов классифицируется по трем областям (О.В. Алексеев): инновационная (исследования, разработки и проектирование); производственная (производственные системы); обслуживающая (маркетинг, обслуживание оборудования, испытания и измерения) деятельность. Соответственно для этих трех областей предъявляют различные требования к уровню подготовки и личностным качествам специалиста. Такая или подобные классификации могут иметь место и для других отраслей, и, соответственно, по ним может дифференцироваться содержание и направленность профессиональной подготовки специалистов.

Рассмотренные подходы объясняют наличие различных определений и компонентов в структуре понятия "профессиональная культура" [130].

Профессиональная культура – характеристика уровня компетентности специалиста и отношения его к труду и себе как субъекту труда [222].

Профессиональная культура – это мера, качество деятельности человека в определенной, строго ограниченной области его профес-

сии, в том виде деятельности, где он чувствует себя вполне комфортно, уверенно, свободно и раскрепощенно. Ее понимают и определяют по-разному, в зависимости от дисциплинарного, т.е. свойственного данной научной отрасли, характера и интереса [129, 26-27]. Профессиональная культура как категория, “характеризующая степень овладения профессиональной группой, ее представителями специфическим видом трудовой деятельности в любой сфере общественного производства... служит мерой и способом формирования и реализации социальных сил субъекта деятельности” [129, 31]. В приведенном определении следует обратить внимание на два обстоятельства: во-первых, профессиональная культура понимается как культура профессиональной группы, что не в полной мере отвечает личностному, персоналистическому характеру приобретения человеком и культуры и профессии: при “групповом” постижении профессиональной культуры как бы устраняется первоначальное звено ее приобретения; во-вторых, профессиональная культура выражает определенную степень специфического вида труда в условиях его общего и специального разделения, что вполне соответствует ее объективному осмыслению. С нашей точки зрения, деятельностиный подход к пониманию культуры является наиболее верной эвристичной моделью как общей, так и профессиональной культуры, поскольку в соединении профессионализма и общей культуры рождается культура профессиональная, которая раскрывает содержание качества самой деятельности.

Анализ философской, социологической, педагогической литературы свидетельствует о том, что сущность и структура культуры участника труда трактуются по-разному; нередко как синоним употребляются понятия “культура труда”, “культура производства”, “профессиональная культура”. Объясняется это тем, что на протяжении длительного времени вопросы культуры и труда исследовались параллельно. Труд был в основном предметом исследования экономистов, и традиционно под культурой понимали культуру условий, организации труда и качество его результатов, то есть оценивали культуру объекта, а не субъекта труда.

Стремление вычлнить культуру субъекта труда привело к появлению термина “профессиональная культура личности”. Начало широкого использования термина “профессиональная культура” в психолого-педагогической литературе, в частности в трудах С.Я. Батышева, В.Ф. Ломова, Г.Н. Соколовой, относится к 80-м годам XX в. С позиции педагогики профессионального образования продуктивно рассмотрение как сущности профессиональной культу-

ры, так и процесса ее формирования. При этом профессиональная культура оказывается одновременно связанной с разнопорядковыми системами: как сущность – с системой культуры личности, которая по отношению к профессиональной культуре выступает в качестве метасистемы; как процесс формирования и проявления – с целостным учебно-воспитательным процессом и процессом созидательной деятельности.

Понятия “культура производства”, “культура труда” и “профессиональная культура” соотносятся между собой как категории общего, особенного и единичного, образуя логически категориальную систему. Культура производства характеризует качество совокупного труда, культура труда – его качество на конкретном объекте, профессиональная культура – качество субъекта труда.

В.Л. Бенин считает, что профессиональная культура, которую составляет совокупность знаний, умений и навыков, делает специалиста профессионалом своего дела. М.И. Бобнева, О.В. Крыштановская используют понятие “профессиональная культура” при рассмотрении механизма социализации личности. Ж. Келли противопоставляет этому понятию общую культуру. Л.А. Лебедева, Н.В. Меньшикова, Г.А. Сухорукова видят в нем только часть общей культуры.

Как субъект деятельности участвует в прогрессе общества, так и культура (общая и профессиональная) способствует интеллектуальному росту самого индивида, развитию его способностей. Профессиональная культура юриста как часть общей культуры представляет собой совокупность развитых с учетом современных требований к профессии юриста свойств:

– склонность и привычка к комплексному решению профессиональных задач с полным выяснением и учетом всех политических, социальных, собственно правовых и человеческих аспектов (в целях недопущения профессиональной узости и недалёковидности);

– неизменное внимание и уважение к человеку, его правам, свободам, чувству собственного достоинства, сострадание к тем, кто попал в беду;

– устойчивая ориентация на то, чтобы понять человека, его психологию, индивидуальные особенности, образ мыслей, психическое состояние, переживаемые трудности, мотивы поведения, специфику восприятия и др.;

– постоянное стремление к научно достоверному изучению и оценке психологических аспектов жизненных ситуаций; эрудированность в вопросах научной психологии;

– культура отношений и общения с людьми, отношение к самому себе (самоконтроль, адекватная самооценка, требовательность к себе, скромность, сдержанность, умение управлять собой) [196].

Профессиональная культура тех, кто работает в правоохранительных органах, недостижима, как показывает опыт и научные данные, только за счет ужесточения отбора в них и проведения “чисток”. Дело в том, что в ходе юридической деятельности в личности происходят, как правило, довольно быстрые и значительные изменения, которые могут быть и отрицательными, вызывающими так называемую профессиональную деформацию. Одна из причин – значительная внутренняя, психологическая противоречивость этой деятельности. Так, юрист должен быть гуманен, внимателен к человеку, к различным обстоятельствам его жизни и поведения, и вместе с тем он должен руководствоваться только законом при принятии решений; учитывать мнение людей и быть независимым и объективным, не поддающимся давлению со стороны; тщательно продумывать, изучать и готовить решения и укладываться в строго установленные сроки при одновременном ведении большого числа дел; оказывать энергичное воздействие на людей (ведь юрист вмешивается чаще всего только тогда, когда другие социальные институты — школа, трудовой коллектив, семья, пропаганда — оказываются по отношению к конкретному человеку бессильными) и не допускать психологического насилия.

Чтобы обеспечить устойчивость к профессиональной деформации, необходим непрерывный процесс формирования, развития и поддержания профессиональной культуры юриста, начинающийся в учебных заведениях и продолжающийся в практической деятельности. Опыт проведения специальных занятий по психологической подготовке у юристов свидетельствует о том, что они способствуют повышению профессиональной культуры [196]. У будущих специалистов повышается интерес к человеку, к человеческому фактору, появляется стремление использовать в работе социально-психологические методы, глубже разбираться в людях, искать правильные и обоснованные подходы в общении и взаимодействии с другими людьми.

В общей культуре любого индивида, группы или общества философы, культурологи, социологи и психологи выделяют “правовую культуру”, “психологическую культуру” и т.п. Правовая культура общества отражается в профессиональной деятельности юристов так же, как психологическая культура общества отражается в професси-

ональной деятельности психологов. С другой стороны, установки профессиональных сообществ юристов или психологов могут влиять на качественное своеобразие и общий уровень соответствующей (правовой или психологической) культуры индивидов и общества в целом. Количество выпускников юридических и психологических факультетов сегодня в нашей стране превышает количество востребованных профессиональных юристов и психологов, но способствует распространению юридической и психологической грамотности, а значит — повышению правовой и психологической культуры общества.

Для профессиональной деятельности психологов психологическая культура общества является не только ближайшей внешней средой, но и средой субъектной. Профессиональная культура формируется в процессе коммуникации профессионального сообщества с его социокультурной средой. Низкий уровень культуры общества представляет собой неблагоприятную среду для формирования профессиональной культуры того или иного сообщества. Профессиональная культура является объективным качественным индикатором формирования субъекта деятельности и среды его обитания. Объективная характеристика профессиональной деятельности может быть представлена на основе пространственного подхода, позволяющего выделять пространственные единицы деятельности и личности, подчиняющиеся взаимной детерминации [117]. Генезис общей и профессиональной культуры носит во многом личностный характер. Профессиональная культура находится в самой деятельности человека, в его отношении к своей работе, к окружающим людям, к самому себе. Взаимные отношения, человеческие контакты, обусловленные объективными потребностями совместной деятельности, носят название “социального общения”, которое обеспечивает взаимопонимание людей, их обоюдное обогащение

Одним из главных показателей профессиональной культуры является культура общения как средство обеспечения эффективности трудовой деятельности, соблюдения общего и служебного этикета. Социальное и профессиональное общение отражает уровень состояния культуры, все ее достижения и недостатки. Таким образом, профессиональная культура — это показатель качества человеческого общения, когда совместная деятельность людей предстает перед ними и как деятельность других, и как сотрудничество, и как попытка “общающихся понять и объективно оценить друг друга” [28, 6].

В отношении к другим, в точной оценке себя и своих индивидуальных черт и особенностей обнаруживается культура общения, ко-

торая “представляет собой совокупность норм, способов, форм взаимоотношений людей, которые приняты в определенной социальной группе как своеобразные эталоны общения” [214, 6].

Профессиональные отношения, соединяясь с качеством деятельности, формируют профессиональную культуру, которая опирается на определенные этические нормы и принципы. Профессионально-нравственный кодекс – это своеобразный ориентир поведения индивида в производственной области. В нем закреплены как общечеловеческие нормы и обязанности, так и “систематизированный свод моральных требований к личности в сфере нравственной жизни трудового коллектива” [168, 112]. Эти факторы действуют в нескольких направлениях: они обеспечивают престиж данной профессии, способствуют укреплению доверия к ее представителям. С ними связаны также понятия “профессиональной чести и солидарности” [168, 113].

Таким образом, важнейшими составляющими профессиональной культуры являются: общая культура, приобщение к ее достижениям; профессиональное мастерство; профессиональные навыки; культура общения. Они требуют определенного содержания в системе профессиональной подготовки юристов и психологов, адекватных профессиональной деятельности форм и методов обучения, влияющих на опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности (М.Я. Блох).

Присваивая культуру, человек приобретает индивидуальный стиль деятельности, учится воспринимать социально-нравственные проблемы в обществе, целостно осмысливать и оценивать их. В отношениях “личность – профессиональная культура – предмет труда” можно выделить две доминирующие связи: “личность – профессиональная культура” и “профессиональная культура – предмет труда.” Первое соотношение указывает на то, что в профессиональной культуре личности содержатся качества, присущие любой личности, и качества, которые формируются в результате специальной деятельности. Обе группы качеств диалектически взаимодействуют между собой, благодаря чему “само явление профессиональной культуры в содержательном плане выступает своеобразным синтезом физических и духовных способностей, которыми обладает человек” (А.А. Протасов). Во втором же соотношении профессиональная культура выступает как субъективный фактор осуществляемой человеком деятельности, внутреннее пространство личности.

Деятельность юриста и психолога осуществляется в системе “человек – человек”; взаимодействуя с людьми, они проецируют свой образ на другого человека, который воспринимает и ценностно опос-

редует этот образ. “Скрытое” в образе, находя свое выражение в деятельном отношении специалиста к человеку, становится началом преобразования межличностных отношений.

Культура профессионального общения специалиста в сфере юриспруденции и психологии представляет собой непосредственную реализацию как общей, так и профессиональной его культуры в процессе взаимосвязи и взаимодействия с другими индивидами или группами в целях оптимальной реализации своего функционального предназначения (юридического или психологического консультирования, практической помощи клиентам) и качественного осуществления необходимых деловых и разнообразных межличностных контактов.



Схема 1. Детерминированная модель личности специалиста гуманитарного профиля

Таким образом, приходим к выводу, что профессиональная культура – это интегративное свойство личности (определенная совокупность мировоззренческих и специальных знаний, умений, навыков, качеств, чувств, ценностных ориентации), которое находит свое проявление в профессиональной деятельности, обеспечивая ее эффективность [62]. Соответственно, профессиональная культура юриста и психолога – это определенная совокупность мировоззренческих и специальных юридических или психологических знаний, умений и навыков, качеств, чувств, ценностных ориентаций и воспринятых норм, которые, проявляясь в разнообразных видах деятельности, позволяют эффективно выполнять профессиональные задачи.

Таким образом, под профессиональной культурой будем понимать интегративное свойство личности, системообразующее когни-

тивный, технологический и эмоциональный компоненты. Данное понятие базируется на интегративном подходе. Интеграция – это не только усиление связей, но и изменение исходных элементов. Современному образованию объективно присуща тенденция к интеграции, к объединению в целое ранее разнородных частей и элементов как в рамках уже сложившейся, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Современный процесс обучения направлен на социально-нравственное, профессиональное, общекультурное развитие личности будущего специалиста на базе активных форм обучения. Интегрированный подход представляет собой методологическую стратегию в обосновании и практике в связи с перспективами развития социальных, научно-технических и психолого-педагогических процессов, рассматриваемых во взаимосвязи и взаимодействии [224].

Общая и профессиональная культура специалиста, будучи включенной в различные виды его деятельности, прежде всего связанные с родом его занятий, усиливают и повышают качество достигаемого результата.

В структуре профессиональной культуры выделяются (И.Я. Лернер): знания о сферах приложения деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности; умение подойти творчески к решению новой профессиональной задачи; опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности, преломленный через систему ценностей личности [107]. Сопоставление сути понятий позволяет выделить в структуре профессиональной культуры следующие компоненты: когнитивный (система знаний); технологический (система умений и навыков); эмоциональный (опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности).

Таблица 2

Структура профессиональной культуры выпускника гуманитарного факультета

<p>Когнитивный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – способность распознавать (идентифицировать) эмоциональное состояние другого; – способность познать другого (всмысливание, вчувствование); – способность отражать внутренний мир другого; – способность понять состояние другого (соучастие) 	<p>Совокупность знаний в профессиональной области (нормативные документы, научные методы, подходы, технологии организации профессиональной деятельности)</p>
--	--

<p>Технологический компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – погребность в сотрудничестве; – способность давать адекватный эмпатический ответ на переживания другого; – способность выражения содействия объекту эмпатии; – способность побуждения объекта эмпатии к чему-либо 	<p>Умения и навыки управления профессиональной деятельностью</p>
<p>Эмоциональный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – способность эмоционально реагировать на переживания другого; – способность к сочувствию и сопереживанию; – способность к эмоциональному заражению 	<p>Способности к социальному общению</p>

На развитие когнитивного компонента направлены все учебные дисциплины в вузе, что закреплено Государственными стандартами высшего профессионального образования. Развитию технологического компонента способствуют виды заданий, выполняемых на семинарских и практических занятиях, педагогическая практика. Развитие эмоционального компонента осуществляется через включение в учебный процесс активных методов обучения, создающих условия для накопления эмоционального опыта. Актуальность проблемы развития эмоциональной сферы студентов подтверждается активными поисками педагогических средств выработки способностей к эмоциональному самовыражению, пониманию внутреннего состояния другого.

Поиск путей решения профессиональных задач сопровождается эмоциональными явлениями, во многом определяющими поведение людей, что требует понимания сути психологических явлений, профессионально грамотной их оценки специалистом. Постигание эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания обозначается понятием “эмпатия”. Таким образом, эмпатический процесс, представляя однонаправленную эмпатическую цепь (сопереживание – сочувствие – импульс к содействию – реальное содействие), в силу специфики деятельности в сфере “человек – человек” стимулирует развитие всех компонентов профессиональной культуры.

Механизмы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов

В юридической науке и практике юриста утверждается, что результат обусловлен наличием способностей к ведению юридических дел, юридического рассмотрения жизненных случаев (преступлений, гражданских споров, конфликтов и других случаев) как в соответствии с нормами права, так и в соответствии с психологическими законами, учитывающими сложность человеческой психики.

В современном российском обществе сложилось противоречие между потребностями граждан в обеспечении их законных прав и интересов, с одной стороны, и недостаточной компетентностью правоохранительных органов – с другой, что требует анализа и коррекции учебно-воспитательного процесса на юридических факультетах. Радикальные экономические и политические реформы привели к глубоким кризисным процессам в социальной сфере и вызвали потребность в грамотном психологе, способном оказывать помощь и поддержку людям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Таким образом, подготовка студентов-психологов на психологическом факультете требует выработки профессионально значимых свойств личности и готовности к решению частных проблем клиента, что обуславливает особое внимание со стороны преподавателей к развитию эмоциональной сферы будущего специалиста как инструмента профессионального решения проблем, как средства противостояния профессиональным деформациям, как условия предопределения возможных профессиональных кризисов и эмоционального сгорания. Переживание личного опыта, проявление сочувствия другому требуют определенной меры или культуры самовыражения. Поэтому развитие эмпатии является значимым для становления профессиональной культуры.

В психологической литературе термин “эмпатия” (Э. Титчнер) получил английский эквивалент немецкому понятию *Einfühlung* (вчувствование). Характерно, что в немецком языке для обозначения данного явления по сей день используется традиционная немецкая форма – *Einfühlung*.

Согласно учению Э. Титченера, вчувствование, или эмпатия, входя в структуру интроспекции, позволяет объективно описывать ощущения, образы и чувства в процессе восприятия внешних объектов. Вчувствование для Т. Липса – это вид познания сущности предме-

та или объекта, приводящий к самопознанию, благодаря чему возможен альтруизм, ибо сочувствие к другим строится на наполнении его переживаниями из личного опыта [109].

Изучение этого вопроса уходит своими корнями в более ранние философские труды А. Бэна и Г. Спенсера, в которых эмпатии соответствует ее смысловой эквивалент “симпатия”, представленная в разновидностях эмоционального заражения (низшая форма) и сочувствия с включением в смысл таких аспектов отношений между людьми, как соучастие, отзывчивость, понимание. Сопереживание рассматривалось как рациональное эгоистическое переживание, а сочувствие предполагает идентификацию чувств субъекта с переживаниями другого в форме альтруистического акта [194].

Первоначально смысл термина “эмпатия” сводился только к процессу вчувствования, эмоциональному отклику. Далее развитие представлений об эмпатии идет от понимания ее как реагирования чувствами на чувства или состояние к аффективно-когнитивному процессу.

С появлением сциентистской традиции в психологии насчитываются три этапа исследования эмпатии, раскрывающих попытки психологов интерпретировать природу эмпатии как психического явления: она рассматривалась как эмоциональный феномен, для ее описания использовались термины, относящиеся к аффективным процессам; эмпатия понималась как эмоциональная реакция на сигналы, передающие эмоциональный опыт другого; в эмпатических исследованиях делался акцент на особенностях реагирования субъекта на переживания другого. Бихевиористское понимание феномена эмпатии представлено двумя направлениями: первое основано на идее, что положительное подкрепление стимулирует субъекта к соблюдению норм, а отрицательное способствует поведению, вытесняющему негативные эмоции от возможных карательных санкций; второе связано с имитацией одобряемого поведения.

Представители необихевиоризма в основном уделяли внимание механизму действия эмпатии, механизму замещающего побуждения, функцией которого является социальное научение. Причем эмпатия в данных опытах выступала не только как реакция на уже случившееся переживание, но и как предвосхищение этой реакции [16].

Концепция замещающего переживания рассматривает эмпатию как возбуждение аффекта у индивида при наблюдении за состоянием другого. Воображаемый характер взаимодействия с объектом эмпатии включает аффективный, когнитивный и мотивационный компоненты. В аффективной форме доминирует вчувствование, эмоци-

ональное проникновение и разделение переживаний человека через воспроизведение его эмоций в себе. Эта форма характеризуется сопереживанием как эмоциональным актом эгоистической ориентации и сочувствием как альтруистическим переживанием безотносительно к собственному благополучию. Данной идеей были проникнуты исследования М.Л. Хоффмана [231]. Когнитивный компонент эмпатии понимается как акт подсознательного опережающего отражения свойств познаваемого объекта при дефиците информации о нем. Мотивационный компонент рассматривается в связи с альтруистическим поведением, бескорыстным содействием окружающим, с готовностью жертвовать своими личными интересами.

Основоположник психоанализа З. Фрейд отмечал значение эмпатии "в социализации личности", толкование ее механизмов он сводил к имитации явлений, связывая подражание с идентификацией, которая выступает основным структурным компонентом социализации. Альтруистические чувства представлены как вынужденная форма поведения человека в противоположность биологически заданным бессознательным влечениям к агрессии и разрушению. Подобная двойственность чувств приводит к эмоциональному противоречию. При отождествлении себя с другими эти эмоции могут вытесняться, подавляться или сверхкомпенсироваться [205].

В основе сопереживания (термин А. Адлера) лежит процесс идентификации, который впоследствии может перерасти в более сложное явление и остановиться в своем развитии. При положительном варианте идентификации человек развивает в себе уверенность в собственных силах и доверие к другим. Отрицательный вариант ведет к психической или социальной деградации человека [210].

Представители интеллектуалистического направления (Ж. Пиаже) вводят понятие "децентрация". С возрастом межличностная децентрация качественно изменяется: она переходит от непосредственного восприятия ситуации к ее воображаемому состоянию, однако эмоциональный отклик в форме сочувствия на переживания респондента не приводит к развитию альтруистических чувств и возникновению устойчивого мотива помощи другому. Процесс децентрации не затрагивает нравственного знания [158]. Таким образом, эмпатия большинством исследователей изучалась как аффективный процесс, а ее когнитивная функция оставалась в тени эмоциональной составляющей психики.

В гуманистической психологии существенная роль отводится когнитивной составляющей эмпатии, установке на идентификацию, сопереживание и уважение к личности человека, через которые фор-

мируется искренний эмоциональный отклик на переживания окружающих. По мнению К. Роджерса, эмпатия означает вхождение в личный перцептивный мир другого и основательное его обживание [173]. Она подразумевает сензитивность к постоянно изменяющимся в этом другом человеке чувственным смыслам, временное проживание в жизни другого человека, осторожное перемещение в ней без того, чтобы делать какие-то оценки: “Эмпатия означает частую сверку с человеком в отношении точности ваших ощущений и руководство теми реакциями, которые вы получаете от него. Вы являетесь надежным спутником человека в его или ее внутреннем мире” [173, 249]. Гуманистическая психология акцентирует внимание на духовных ценностях человека и развитии нравственных перспектив личности. Таким образом, в эмпатическом процессе сохраняется собственная позиция эмпатирующего, психологическая дистанция между ним и эмпатируемым, отсутствует отождествление между переживаниями эмпатируемого и эмпатирующего, имеет место эмоционально-положительное отношение эмпатирующего к эмпатируемому. Следовательно, эмпатии присущ динамичный (процесс, действие), а не статичный (состояние, способность) характер.

Анализ взглядов зарубежных психологов на природу эмпатии как психологического явления показал:

- эмпатия развивается от низких инстинктивных форм до высших социальных чувств;
- истоки эмпатии можно искать в явлении эмоционального заражения;
- эмпатия осуществляется через механизм идентификации и проекции;
- выделяются два вида эмпатии — “сочувствование” и “сопереживание”.

Обращение к феноменологическим проблемам эмпатии в отечественной психологии прослеживалось задолго до введения самого термина в начале 70-х годов XX века Т.П. Гавриловой. Многозначность термина “эмпатия” приводит к использованию многими авторами более однозначных, по их мнению, понятий “идентификация”, “сопереживание” и др.

Сопереживание отмечается А.Ф. Лазурским в контексте “живого воображения”, необходимого для чуткого отношения к людям; в составе гуманитарных чувств (симпатии, любви), порожденных совместным трудом и общественными формами сотрудничества; в свете социальных потребностей личности, когда механизм сочувствия, заложенный эволюцией еще на дочеловеческом этапе, приобретает качествен-

но новое значение во взаимоотношениях между людьми. Не перенося себя во внутренний мир другого, человек вообще не в состоянии осознать себя человеком [51].

Последующее изучение эмпатии в отечественной психологии проходило в русле развития личности в разнообразных видах деятельности: игре, общении, взаимодействии. Особую ветвь представляют исследования И.М. Юсуповым возрастных изменений эмпатийных переживаний в процессе социализации личности [225].

Эмпатия исследуется и как механизм межличностного познания, который осуществляется через идентификацию, заражение, проекцию, моторное подражание: “Эмпатия, аккумулирующая в себе способность человека переживать те же чувства, которые испытывает другая личность, является выражением психологического принятия последней этим человеком. Таким образом, возникнет или не возникнет эмпатия при контакте людей, зависит от того, какой оценочно-познавательный итог будет для каждого в этом воздействии” [27, 128].

Децентрация и рефлексия, которые присутствуют в межличностном общении, влияют на результаты познания человеком других, на течение процесса общения, порождая у его участников идентификацию [29].

Взаимовлияние эмоциональных и познавательных процессов на восприятие и понимание человека в межличностном общении обозначено А.А. Бодалевым как способность индивида с помощью воображения и интуиции проникнуть в состояние другого человека. В этой способности выделяются три уровня: низший, отличающийся пассивностью воображения; средний, характеризующийся неупорядоченностью воображения; высший, предполагающий полноценную аффективно-когнитивную эмпатию с участием как перцептивных, эмоциональных, так и мнемических процессов [28].

Раскрыть содержание переживаний можно при соотнесении их со всей ситуацией взаимоотношений человека с окружающими людьми. С.Л. Рубинштейн рассматривал эмпатию как компонент любви человека к человеку, противопоставляя феномен “расширенного эгоизма” подлинно эмпатическим отношениям [176].

Предприняты попытки диагностики эмпатийных способностей личности и описания ее форм: когнитивная эмпатия представляет понимание состояния другого без изменения своего состояния (рассудочное понимание); эмоциональная эмпатия характеризуется присутствием личностного начала и может проявляться в виде сочувствия, сопереживания; поведенческая эмпатия выражается потребностью в сотрудничестве, нравственной сущностью личности.

В отечественной психологии проблема эмпатии рассматривается по следующим направлениям: изучена качественная природа эмпатии (С.Б. Борисенко, Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер, Л.Н. Джернян, Р.Б. Карамуратова, М.М. Муканов, Н.Н. Обозов, А.Б. Орлов, Н.И. Сардвеладзе); исследованы связи структурных характеристик эмпатии с разными психическими процессами и психологическими особенностями личности (А.А. Бодалев, О.В. Дашкевич, С.А. Ершов, В.И. Кабрин, В.А. Микаелян, А.А. Рояк, О.П. Санникова, В.А. Ташлыков, Б.М. Теплов, А.В. Тимохина, Л.М. Хализева, И.М. Юсулов); исследован процессуальный характер эмпатии (С.Б. Борисенко, А.Г. Ковалев, Л.П. Стрелкова).

Анализ точек зрения ученых позволяет сделать вывод о том, что содержание понятия “эмпатия” трактуется неоднозначно. Это способность, процесс; состояние, обусловленные разными психическими процессами и психологическими особенностями личности.

Многообразие существующих трактовок порождено сложностью, многоуровневостью феномена эмпатии. Интегрируя все эти подходы, современный словарь по психологии дает следующее определение: “Эмпатия – вчувствование, познание субъектом имманентного мира другого индивида, а также чувственно-эмоциональная отзывчивость субъекта на негативные и положительные переживания” [192]. Нарушение эмпатических отношений приводит к образованию такого свойства личности, как тревожность, которая затрудняет проявление эмпатии в поведении. Эмпатические переживания являются необходимым условием реальной профессиональной практики специалистов, работающих в сфере “человек – человек”, в том числе юриста и психолога.

Рассматривая структуру, механизмы и формы проявления эмпатии, ученые расходятся во мнениях. Так, некоторые исследователи полагают, что эмпатия – это психический процесс, подчеркивая тем самым ее динамический и процессуальный характер и выделяя в эмпатии сочувствие и реальное содействие (психологи Т.И. Пашукова и Л.П. Стрелкова) [154; 197]. Поведение в ответ на переживания требует развитых эмпатических способностей (В.А. Лабунская), социально-психологических свойств личности, которые формируются в процессе взаимодействия людей, влияя на успешность общения, на диапазон переживаемых трудностей. Как социально-психологическое свойство, эмпатия содержит способности: эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого; распознавать эмоциональные состояния другого и переносить себя в его мысли, чувства

Таблица 3

Подходы к трактовке природы эмпатии

Подходы	Определение эмпатии	Авторы
Аффективный	Эмоциональное сочувствие в переживаниях других людей	Т.И. Пашукова и др.
Аффективно-когнитивный	Способность понимать переживания другой личности и сопереживать ей в процессе межличностных отношений	А.А. Бодалев, Д.А. Петровская
	Способ познания другого, сложное явление смысливания и звуествования одного в психическое состояние другого	А.Г. Ковалев
	Способность к пониманию эмоциональных состояний другого или способность к эмоциональной идентификации	В.П. Морозов, А.Г. Васильев, Х.Р. Живкова
	Способность проникать в психику другого человека, сочувствовать ему и принимать его чувства в расчет	Т. Шибутани
	Способность человека отражать внутренний мир других людей и сопереживать им	О.В. Алдсхвердова и др.
	Опосредованное переживание эмоций другого человека	М.А. Barnett
	Когнитивно – эмоциональное сочувствие в личном опыте другого	С. Brells
	Внешне индудированная эмоциональная реакция, основанная на понимании положения или состояния другого	N. Eisenberg
Когнитивный	Способность распознавать эмоциональное состояние другого	С.А. Ершов, А.И. Макаева
	Способность индивида к адекватной интерпретации выразительного поведения другого	В.А. Лабунская
	Социальный инсайт, понимание и оценка отличия людей друг от друга	М.М. Муқанов
	Когнитивная реакция оценки и ориентация на перспективу взаимодействия с другим человеком	D. Richadson

Окончание таблицы 3

Подходы	Определение эмпатии	Авторы
Интегративный	<p>Форма рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека</p> <p>Совокупность эмоциональных и познавательных процессов, специфика которых определена ценностями и мотивационными установками личности</p> <p>Процесс моделирования субъектом воспринимающего объекта, в котором может быть ведущей либо эмоциональная, либо поведенческая, либо когнитивная сторона</p> <p>Адекватное понимание, эмоциональный отклик и содействие переживаниям партнера</p> <p>Вхождение в личный мир другого и пребывание в нем "как дома", постоянная чувствительность к происходящимся переживаниям другого, сообщение собственных впечатлений о внутреннем мире другого</p>	<p>В.В. Бойко</p> <p>Т.П. Гаврилова</p> <p>А.П. Сопиков</p> <p>С.А. Гарповский</p> <p>К. Роджерс</p>

и действия; давать адекватный эмпатический ответ как вербального, так и невербального типа на переживания другого [101].

О трехкомпонентной структуре эмпатии как социально-психологического свойства личности свидетельствуют исследования, посвященные изучению развития эмпатии в онтогенезе. Самыми первыми механизмами общения являются механизмы эмоционального подражания и заражения, обеспечивающие установление контакта с окружающими, способствующие формированию условий для эмоционального обмена, развивающие умение воспринимать экспрессию другого и отражать ее: "Подражание играет двойственную роль в развитии эмпатии. Во-первых, подражая эмоциям других, человек учится быть субъектом эмпатии, а во-вторых, воспринимая подражание других собственным эмоциям, он учится быть объектом эмпатии" [153].

Ученые выделяют шесть этапов протекания эмпатического процесса: на первом этапе – восприятие "открытых переменных" объекта эмпатии; на втором – расшифровка внешних сигналов; на третьем – присоединение к объекту эмпатии и чтение "скрытых переменных"; на четвертом – децентрация субъекта эмпатии; на пятом – моделирование содействия объекту эмпатии; на шестом – выражение содействия. Надо отметить, что выделение стадий в механизме протекания эмпатии достаточно условно, и в реальной жизни отдельные стадии находятся в постоянном взаимопроникновении. По мнению А.П. Сопикова, субъект сначала принимает "открытые переменные" объекта эмпатии, затем считывает с них информацию о состоянии объекта и, наконец, присоединяется к нему, тем самым стремясь показать скрытые стороны [193].

К настоящему времени не сложилось единой точки зрения на природу, структуру, формы выражения и механизм действия эмпатии. Большинство исследователей полагает, что эмпатия осуществляется посредством не одного, а нескольких механизмов.

В психологии не существует единой классификации видов эмпатии. Утверждается, что для описания видов эмпатии необходимо: выделить ведущий компонент в структуре эмпатии; проанализировать генезис эмпатии; установить направленность эмпатии; определить уровень ее развития; выяснить степень диспозиционности, или устойчивости эмпатии; дать характеристики объекта эмпатии [154].

На основании первого критерия выделяется эмоциональный (если доминирует эмоциональность в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии); познавательный (если доминирует информативность); поведенческий (если доминирует волевой аспект, что выра-

жается в понуждении объекта эмпатии к чему-либо и ожидании от него ответной эмпатии) компоненты эмпатии.

Аналогичные по содержанию виды эмпатии выделяет М. Гаурон: эмпатия как когнитивное соучастие, когда преобладают процессы понимания в отражении другого; эмпатия как эмоциональное соучастие, когда субъект пропускает через себя переживания объекта эмпатии; эмпатия как волевое соучастие, когда субъект непосредственно участвует в эмоциональном опыте другого [51].

Различаются виды эмпатии по критерию ее ведущего компонента: рациональная эмпатия, которая осуществляется посредством сопричастности, внимания к другому, интенсивной аналитической переработки информации о нем; эмоциональная эмпатия, реализуемая посредством эмоционального опыта (переживаний, чувств) в процессе отражения состояний другого; интуитивная эмпатия, включающая в себя в качестве средств отражения другого интуитивность, позволяющую обрабатывать информацию о партнере на бессознательном уровне [230].

По тому же критерию Д.А. Хьюстон выделяет два вида эмпатии: эмоциональную с преобладанием эмоционального реагирования на переживания другого; когнитивно-аффективную с преобладанием в эмоциональном ответе на переживания другого понимания его внутренних состояний [230].

Основанием для классификации видов эмпатии может выступать генезис эмпатии в виде способности индивида воспринимать другого и его переживания как обособленные от собственных, встать на позицию другого и воспринимать переживания других людей с их точки зрения [51, 235].

Критерий диспозиционности как основание классификации видов эмпатии используется Д.А. Хьюстоном [230], выделяющим эмпатию личностную, характеризующуюся установкой реагировать эмпатически на всех, и ситуационную, возникающую в конкретных ситуациях и зависящую от степени подобия эмоционального опыта субъекта и объекта эмпатии. Данный критерий Т.П. Гаврилова называет устойчивостью [52].

Таким образом, ведущим подходом к пониманию психологической природы эмпатии выступает интегративный, отражающий многогранность данного феномена и подчеркивающий наличие в нем эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

В доказательство трехкомпонентного состава эмпатии приведем сравнение точек зрения ученых, базирующихся на разных основаниях при определении ее видов.

Классификация видов эмпатии

Основания			
Ведущий компонент в структуре		Содержание эмпатии	Критерий ведущего компонента
Виды	Эмоциональная эмпатия	Эмоциональное соучастие	Эмоциональная эмпатия
	Познавательная эмпатия	Когнитивное соучастие	Рациональная эмпатия
	Поведенческая эмпатия	Волевое соучастие	Интуитивная эмпатия

Эмпатию определяют как свойство личности, ее способности. В целом эмпатия — это социально-психологическое свойство личности, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида (В.А. Лабунская) [101].

Эмпатия как социально-психологическое свойство личности выражается рядом способностей:

- 1) эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого;
- 2) распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в его мысли, чувства и действия;
- 3) выбирать адекватный эмпатический ответ (вербального и невербального типа) на переживания другого, использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания [101].

Таким образом, эмпатия — это сложный, многоуровневый феномен, структура которого представляет совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих умений, навыков, способностей человека.

Выделяют разные функции эмпатии в зависимости от:

- многокомпонентности структуры самой эмпатии (эмоциональная, когнитивная, поведенческая функции);
- существования двух форм эмпатии (сочувствование и сопереживание);
- структуры общения.

В психологических исследованиях указывается на роль эмпатии в перцептивной стороне общения. Она способствует более эффективному познанию людьми друг друга и, в частности, эмоциональных состояний и переживаний. Эмпатия уменьшает эффект искажения восприятия другого и сопровождает формирование более точного первого впечатления [36]. Функция эмпатии в контексте коммуникативной стороны общения заключается в предоставлении особого,

основанного на вчувствовании, способа получения, обработки и проверки достоверности информации. Причем эмпатия может влиять на сбор и анализ информации двумя способами: мотивируя индивида на получение какой-либо информации для усиления собственной вовлеченности в процесс общения; действуя в качестве обратной связи на уже собранную информацию

В интерактивной стороне общения эмпатия выступает как регулятор взаимодействия посредством оценки и прогноза наиболее адекватных способов поведения в соответствии с эмоциональным состоянием участников. Эмпатия также несет функцию корректировки выбранных способов взаимодействия на основе эмпатийной обратной связи.

Следующим основанием классификации функций эмпатии в общении может выступать их различие на основе противопоставления "субъект – объект эмпатии". Наиболее детально роль и функции эмпатии, определяющие особенности субъекта и объекта эмпатии как участников общения, описаны в психотерапевтической литературе.

К. Роджерс видит роль эмпатии в том, что она делает психотерапевта чувствительным к переменам, происходящим в другом человеке. Данная функция осуществляется благодаря активному оцениванию, которое позволяет находиться в постоянно изменяющихся переживаниях объекта эмпатии [173].

Исследование понятия, природы, структуры, механизма эмпатии выявило, что до настоящего времени не сложилось единой точки зрения на природу, структуру, формы выражения, механизм действия эмпатии.

Выявлено, что если первоначально эмпатии отводилась роль механизма налаживания взаимоотношений между пациентом и терапевтом, в настоящее время признана конструктивность применения эмпатии не только в терапии, но и в психологии, педагогике и в человеческих отношениях в целом. Исследователи рассматривают эмпатию как системообразующий фактор, лежащий в основе педагогической деятельности (Т.А. Ахрямкина), как феномен педагогического общения (О.А. Казанский), как фактор надежности профессионализма психолога (О.Н. Цветкова), как профессиональное качество любого специалиста, работающего в сфере "человек – человек" (Е.А. Ичаловская), и являющееся условием его конкурентоспособности.

В процессе моделирования деятельности и личности юриста и психолога было установлено, что они идентичны, поэтому идентичны и

Функции эмпатии в структуре профессиональной культуры

Компоненты модели личности	Когнитивный	Технологический	Субъективный
Юрист	Поиск информации; анализ и синтез знаний; обобщение и классификация; прогнозирование	Самонализ; адекватная самооценка; способность понимания сильных и слабых сторон характера, меры своей компетентности	Эмоциональная саморегуляция
Психолог	Поиск информации; познание событий, субъектов; анализ и синтез полученной информации	Самопознание; самооценка; внимание меры своей компетентности	Эмоциональная саморегуляция
Функция эмпатии	Информативная: получение, обработка, проверка достоверности информации; для уменьшения эффекта искажения	Охранная: регуляция взаимодействия; корректировка поведения в сторону наиболее комфортных и наименее дистрессирующих способов поведения	Действенная: самораскрытие, поддержка и облегчение страданий объекта эмпатии; восприятия другого
Компоненты профессиональной культуры	Когнитивный (культура знания)	Технологический (культура действия)	Эмоциональный (культура чувства)

подходы к подготовке этих специалистов, а пространства деятельности (внешнее) и личности (внутреннее) детерминированы. Все это дало основание заключить, что юрист и психолог должны обладать высоким уровнем эмпатии, структура которой идентична компонентам профессиональной культуры.

Однако при анализе форм проявления эмпатии (сочувствие и сопереживание), рождающих разное поведение по отношению к другому и его нуждам, пришли к выводу, что сопереживание более значимо для юриста, а сочувствие — для психолога. Различия между ними заключаются в степени рефлексии над проявляемыми эмоциональными состояниями и в степени идентификации с объектом эмпатии. В сочувствии отражается переживание индивидом неблагополучия другого как такового безотносительно к собственному благополучию. Оно актуализирует нравственные побуждения в пользу клиента и вызывает потребность помочь ему. Сопереживание включает в себя большую идентификацию субъекта с объектом эмпатии, но менее подвержено рефлексии по сравнению с сочувствием. Эмпатические способности значимы в деятельности как юриста, так и психолога: способность эмоционально реагировать на переживания другого; способность распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в его чувства, мысли и действия; способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека (наиболее важно для психолога).

Профессиональная деятельность юристов и психологов лежит в сфере регулирования человеческих отношений, где ведущим видом деятельности является консультирование. Эмпатия — ключ к процессу консультирования (Р. Мей). Все виды межличностного общения являются базовой социально-психологической средой, в которой эмпатия зарождается, развивается и проявляется. Для юриста, психолога общение — инструмент, предопределяющий успех в профессиональной деятельности. Общение юриста протекает в рамках самых разнообразных профессиональных действий как общение с гражданином, обратившимся за помощью, при юридическом консультировании, профилактической беседе, административном разборе правонарушения, в ходе личного сыска, опроса, допроса, очной ставки, других следственных действий. Общение психолога также протекает в рамках самых разнообразных профессиональных действий с клиентом, обратившимся за помощью, при психологическом консультировании, профилактической беседе. В подавляющем числе случаев это действие, осуществляемое для решения определенных профессиональных задач. Эмпатия уменьшает эффект искажения

восприятия другого, расширяя представление других о его жизни; она влияет на достоверность сбора и анализа информации.

Общение протекает как контакт:

– ситуационно-деловой, осуществляемый для решения определенной юридической или психологической задачи (цели, задачи, обстановка оказывают психологическое влияние на его протекание и результат);

– юридический или психологический, в ходе которого возникают правоотношения, определяющие порядок реализации своих прав и обязанностей (со стороны юриста, психолога оно протекает строго в режиме соблюдения установленных норм);

– статусно-ролевой, когда все участники (юрист, психолог, клиент) отдают себе отчет в различиях позиций в ситуации, которая побудила их к общению;

– познавательно-оценочный, в ходе которого субъекты общения присматриваются друг к другу и в зависимости от результатов взаимодействия принимают решения;

– межличностный, во многом индивидуализированный, когда отбираются и используются средства общения;

– информационный [37].

В процессе общения специалист (юрист, психолог) всегда выступает в определенном социально-правовом контексте, который выражается системой отношений с обществом, государственно-правовыми институтами, должностными лицами, гражданами. Такие отношения обусловлены объективно заданной ему социальной ролью (следователя, прокурора, судьи, консультанта, исследователя, практического психолога и т.д.).

Социальная роль – это фиксация определенного положения, занимаемого конкретным человеком в системе общественных отношений [10, 71]. По мнению Л.П. Бугевой, социальная роль – это “общественно необходимый вид социальной деятельности и способ поведения человека” [39]. Таким образом, любой человек, включенный в те или иные общественные отношения, в определенных жизненных обстоятельствах, ситуациях играет (выполняет) различные предписанные ему социальные роли (функции). В свою очередь, та или иная социальная роль формирует у окружающих в отношении ее носителя систему ролевых ожиданий, которые реализуются в конкретных коммуникативных ситуациях. И хотя ролевые отношения, как правило, безличны, поскольку они объективно заданы социальными ролями, тем не менее они имеют определенную личностную окраску, которая проявляется в стиле исполнения конкретным лицом заданной

ему социальной роли. Этот стиль исполнения, своеобразный “диапазон возможностей” человека в зависимости от его индивидуальных свойств, речевых, поведенческих особенностей, положительно или отрицательно влияет на ход и развитие коммуникативных процессов [10].

В общении юрист или психолог не только передают и принимают информацию, но и вступают во взаимодействие, взаимоотношения с клиентом, изучают, воздействуют на него, проводят свою линию поведения, отстаивают свои интересы. Коммуникативный успех обеспечивается уровнем развития эмпатии и юриста и психолога. От меры точности “прочтения” другого человека зависит успех организации с ним согласованных действий в совместной деятельности. В ходе познания интересующего нас человека одновременно осуществляется несколько процессов: эмоциональная оценка лица, попытка понять строй его поступков, основанная на этом стратегия изменения его поведения, построение стратегии своего собственного поведения. Каждый из людей, включенных в этот процесс, является активным субъектом. Следовательно, в практике юриста сопоставление себя с другими лицами осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров по общению уподобляет себя другому, поэтому сотруднику приходится принимать в расчет не только интересы партнера, но и то, как он воспринимает интересы сотрудника. По нашему мнению, более полному осознанию себя через другого способствует развитие следующих особенностей личности: идентификации, эмпатии и рефлексии.

Эмпатия, в отличие от рационального понимания поведения человека, предполагает эмоциональный отклик на услышанное. Умение слушать – важнейшее качество, свидетельствующее о профессиональной культуре юриста и психолога (А.А. Рыбкина). Высшим проявлением умения слушать, отражать чувства является эмпатическое слушание, своего рода “вчувствование”, понимание клиента, его проблем. Приемы эмпатического слушания должны соответствовать эмоционально-ролевому поведению в процессе общения. В случае несоответствия поведение юриста или психолога может оцениваться клиентом как неискреннее и приводить к напряженности, натянутости или даже полному разрыву отношений.

Эмпатия в данном случае позволяет более гибко вести общение, вносить коррективы, если подмечаемые психологические изменения не отвечают намеченному психологическому сценарию общения и поставленным целям. Само пребывание клиента на приеме у психолога или юриста, в официальной и непривычной обстановке, как

правило, вызывает выраженное или скрытое состояние напряженности, беспокойства, тревоги, неуверенности.

В деятельности юриста возможно приписывание причины и образцов поведения либо на основе сходства поведения воспринимаемого им лица с каким-то другим образцом (моделью), имевшимся в его прошлом опыте, либо на основе анализа собственных мотивов, предполагаемых в аналогичной ситуации. Эмпатийный специалист отличается профессиональной культурой и предвидением эмоциональных состояний других, готовностью выражать свое сочувствие в действиях, направленных на усиление благополучия людей; высоким уровнем развития социальных эмоций и высокой чувствительностью; способностью к децентрации, позитивному видению других и быстрой ориентации в ситуациях взаимодействия, а также терпимостью по отношению к другим людям. Юрист, практический психолог, как исследователи индивидуальной жизни человека, воздействуя на нее, получая необходимую для этого психологическую информацию, становятся (пусть на время) частью жизни другого человека. Поэтому способности к эмпатии юриста и психолога являются фактором успешной профессиональной деятельности.

В современных условиях, когда произошло выдвижение человека как неповторимой индивидуальности на первый план, потребовались исследования феноменов профессиональной деятельности в ее различных аспектах на основе значительных достижений психологической и педагогической науки. В то же время ставилась задача развития психолого-диагностической, психолого-консультационной, психолого-коррекционной служб. На первых этапах подготовки отечественных психологов в основном применялись психологические методики, сконструированные западными психологами и ориентированные на иную культуру, отличную от российской, что часто исключает возможность получения достоверных данных. Реальная жизнь потребовала не только инструментальной вооруженности психолога, но и личностной готовности к взаимодействию с различными институтами социализации. Потребовалось понимание психологом-практиком общей ситуации, реального состояния человека и его проблем, особенно проблем развития подростков, юношества, отличающихся ускоренным физическим, интеллектуальным и социальным созреванием, повышенной тревожностью, напряженностью, увеличившейся дифференциацией процессов их психофизического, аффективного, социального становления. Противоречие между потребностью приобщения к взрослому обществу, стремлением к самоутверждению и отсутствием понимания и уважения со стороны взрос-

ных, условий для удовлетворения интересов к социально значимой деятельности привело к острому внутреннему конфликту, помочь разрешить который должен психолог-практик. Личные проблемы требуют профессионального психологического вмешательства: индивидуального консультирования, коррекционных мероприятий. Спектр практической психологической деятельности становится разноплановым, в то же время очевидно, что выбор действий психолога-практика обусловлен не только его знаниями и умениями, но и личностными характеристиками.

Расширяется спектр профессиональных задач и у юристов. Так, он включает и воспитательную работу с осужденными за совершенное преступление в местах лишения свободы. Развитие пенитенциарной педагогики является доказательством актуальности проблем профессиональной педагогики в области подготовки юристов к общению с осужденным с учетом цели его исправления — формирование у него уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого общения и стимулирование правопослушного поведения. Исправлению подлежит поведение, что сопряжено с воспитанием преступника, ставившем целью предвидеть результат взаимодействий. Специфика деятельности юриста заключается в том, что он принимает решения в системе запретов, действенность которых заключается в их подкреплении угрозой наказания. И это отражается в характере межличностных взаимоотношений, которые предполагают не только исправление, но и восполнение воспитательных пробелов в личности преступника. Таким образом, в основе деятельности юриста лежит педагогическая деятельность, педагогическое общение, которое, в свою очередь, становится педагогическим средством наряду с режимом и общественно полезным трудом.

Воспитательная работа определяется исправительной педагогикой как деятельность воспитателя, направленная на организацию системы внешних воздействий на воспитуемых, организацию их жизни и деятельности. Приемы взаимодействия направляются на преодоление личностных деформаций, что предполагает развитие способности юристов к сотрудничеству с социальными педагогами, воспитателями в местах лишения свободы на основе понимания друг друга и реализации цели — создания исправительной среды, по сути являющейся гуманной.

Развитие студента происходит в ходе профессиональной подготовки, где выделяются детерминирующие факторы формирования профессиональной культуры.

Средства формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов

Профессиональная подготовка специалистов, осуществляемая в вузах, претерпевает существенные изменения под воздействием перехода от традиционных образовательных систем (берущих начало от идей Я.А. Коменского) к новым принципам, новой парадигме образования, к методам построения материала. В настоящее время вуз рассматривается не только как специальное учреждение, предназначенное для обучения, но прежде всего – как часть культуры общества. Кумулируя и транслируя знания (общие, научные) как культурное достижение, он сам выступает особым культурным пространством, заключающим огромные потенциальные возможности “культурного образования” личности, приобщая не только к научным знаниям, практическим умениям, но и к культуре отношений, взаимодействия, поведения. Пространство культуры отношений в вузе представляется многопланово и многоярусно (пространство культуры отношений профессорско-преподавательского состава, студенческого, преподавательско-студенческого состава), однако даже при выработанном “кодексе поведения” эти отношения полностью определяются личными качествами и установками, а также во многом определяют взаимоотношения студентов с другими людьми, их отношение к профессиональной деятельности [33].

В современной образовательной парадигме все более утверждается идея о культурной функции образования, в соответствии с которой развивается стратегия образования в контексте диалога культур, где в качестве цели выступает формирование целостной творческой личности. Специфической функцией культурологического образования является формирование коммуникативных качеств личности: способности к кооперативным действиям; умения правильно оценить коммуникативную ситуацию и повысить ее комфортность; осознания коммуникативных ролей в стандартных и нестандартных ситуациях и достижение коммуникативной свободы; развития культурных поведенческих характеристик (М.Г. Вохрышева). Образование личности – это ее развитие, а “сущность культурного развития заключается в том, что человек овладевает процессом собственного поведения” (Л.С. Выготский), что необходимо для успешной профессиональной деятельности.

К профессиональным качествам личности культурологическое образование добавляет овладение общей культурой интеллектуальной

деятельности, культурой обучения, предполагающей умение адекватно оценивать и корректировать свое поведение, а также воздействовать на других. Культуризация личности достигается разными средствами: включением культурологического материала в учебные курсы; введением специальных культурологических дисциплин; вовлечением в культурную деятельность.

Для деятельности в сфере “человек – человек” характерна высокая степень психологической напряженности, обусловленная широкими контактами с людьми, избытком информации или ее недостатком, включением случайных факторов, что может существенно повлиять на результат.

Социальная мобильность (способность самостоятельно мыслить, действовать, принимать решения, добывать профессионально важную информацию и применять ее для решения профессиональных задач) становится показателем готовности к успешной деятельности в профессиональной сфере. Развивающим, профессионально обогащающим потенциалом обладает иностранный язык, который в вузе представляет дополнительный ресурс развития профессионально значимых умений и навыков, качеств личности.

В условиях глобализации и информатизации общества иностранный язык способствует повышению мотивации студентов, так как овладение им дает возможность интеграции в международную систему образования и участия в исследовательских процессах, установления контактов с коллегами из разных стран.

Анализ исследований, теоретически близких к нашему, выявил, что иностранный язык рассматривался как средство формирования орфографических навыков (Н.А. Абрамова, Н.Н. Волоскова, Е.И. Колесникова, Л.В. Милешкевич и др.), модель обучения репродуктивным видам письма (Н.Д. Зорина, С.С. Петрова, Б.А. Черемисов и др.); как дополнительный ресурс развития критического мышления (В.В. Бондарева); как инструмент формирования профессиональных умений (А.А. Рыбкина). Мы соглашаемся с исследователями, утверждающими, что иностранный язык может способствовать интенсификации процесса профессиональной подготовки студентов, так как учит генерировать мысли, развивает способности к самоконтролю, самокоррекции и рефлексии.

Проблема формирования профессиональной культуры на основе отбора педагогических средств рассматривалась через разработку спецкурса, направленного на формирование элементов профессиональной культуры (Е.Ю. Мотина), применение театральных технологий (Е.Г. Каулина), опору на функциональную полифонию системы фор-

мирования управленческой культуры (С.Е. Джаджа), виды практических занятий (Е.Ю. Косарева). Психические процессы как средство формирования профессиональной культуры изучены недостаточно. Эмпатия, как психический процесс в пространстве культуры личности, в своей структуре представляется пространством знаний (информативная функция пространства культуры), транслятором которых является иностранный язык, развивающийся под воздействием ряда факторов (совершенствование общественных отношений, межнациональные связи). При изучении иностранного языка происходит столкновение культур: студенты соотносят реалии иноязычной и родной культуры, формируя свои взгляды. Иностранный язык как элемент профессиональной культуры способствует ее формированию.

Иностранный язык входит в группу обязательных предметов федерального компонента подготовки студентов неязыковых вузов, что обусловлено рядом факторов. В российских высших учебных заведениях, в том числе в университетах, созданных в XVIII веке, доминировали поначалу зарубежные преподаватели, слабо владеющие русским языком, в результате чего без глубокой иноязычной подготовки учеба в них очень усложнялась. Чтение лекций в университетах по ряду предметов на иностранных языках (латинском, немецком, французском) наблюдалось вплоть до начала XIX века [45]. В результате выпускникам университетов легче было излагать свои мысли на иностранном языке, чем на русском. Уставы университетов (1804 г.) определяли, что на отделении словесных наук изучались греческий, латинский, восточные языки, а на филологическом отделении по уставу 1835 г. — греческая словесность, римская словесность, восточная словесность. Устав 1863 г. к греческой и римской словесности вводит курс «Сравнительная грамматика индоевропейских языков», а устав 1884 г. предписывал изучение сравнительного языкознания, славянской филологии.

Методика обучения иностранному языку как наука зарождается в России после реформы образования 1864 г., т.к. иностранный язык становится учебным предметом, а не средством общения в образованных кругах, когда единственным методом обучения являлся «метод гувернантки» [40].

В конце XIX — начале XX вв. методика обучения иностранным языкам складывалась под влиянием западных педагогов и методистов, хотя существовали определенные центры, где постепенно разрабатывались новые подходы в обучении, учитывающие специфические условия, и прежде всего отсутствие близости русского и запад-

ноевропейских языков: Педагогический музей военно-учебных заведений был создан 9 февраля 1864 года и функционировал первоначально как учреждение по сбору учебных пособий и ознакомлению с ними военно-учебных заведений. Отдел иностранных языков, созданный в 1886-1887 учебном году, обсуждал на своих заседаниях учебные пособия, зарубежные методические работы. Существовали общества ("Московское общество лиц, интересующихся преподаванием иностранных языков", "Комиссия по преподаванию иностранных языков г. Тифлиса", "Объединения преподавателей иностранных языков г. Саратова"), которые обсуждали цели обучения иностранным языкам и методики его преподавания. Сторонники грамматико-переводного метода полагали, что цель обучения состоит в "гимнастике ума", но формальные, образовательно-филологические цели мало способствовали практическому овладению иностранным языком. Образовательная ценность этого метода, по мнению С.Ф. Шатилова, также весьма сомнительна. Сторонники текстуально-переводного метода видели его в ознакомлении с лучшими образцами литературы изучаемого языка; сторонники прямых методов усматривали цель в практическом владении языком. Появление прямого метода в обучении иностранным языкам было обусловлено потребностью обучения практическому владению иностранными языками, и в первую очередь устной речью. Принципы имманентности исключали родной язык из преподавания иностранного. Прогрессивность этого метода в том, что в качестве материала для обучения берется "живой" язык, система упражнений для развития устной речи и усвоения лексики, в признании важной роли устной речи как средства общения.

Общеобразовательная задача обучения иностранному языку понималась как ознакомление с литературой, подготовка вдумчивого чтеца, так как "только текст на иностранном языке создает привычку разбирать, вдумываться в текст. В этом и состоит громадная общеобразовательная сила иностранного языка" [221].

Политика в области обучения иностранным языкам в советской высшей школе (конец 20-х годов – 90-х годов XX в.) была противоречивой и прошла путь от полного отрицания иностранного языка как "буржуазного пережитка" до введения иностранного языка в вузах в качестве обязательного предмета. В зависимости от политического режима, а также основных задач высшего образования изменялись и цели обучения иностранному языку.

Анализ программ по иностранному языку для неязыковых вузов показал, что в период с конца 20-х годов до 1932 г. ведущей целью

обучения иностранному языку в неязыковых вузах было обучение чтению; с 1932 г. до 1965 г. — обучение устной речи. В 1961 г. Совет министров СССР специальным постановлением “Об улучшении изучения иностранных языков” определил цель преподавания иностранного языка в неязыковых вузах: научить студентов практически владеть языком, говорить на нем и читать иностранную литературу. К достижениям методической науки этого периода следует отнести психологическое и педагогическое обоснование целевых установок и методов обучения иностранному языку в высшей школе; научное определение роли устной речи как средства и как цели обучения иностранному языку, усиление элементов сознательного, общеобразовательного и воспитательного характера процесса обучения иностранному языку.

В 60-е годы считалось, что именно чтение наилучшим образом отвечает общеобразовательной цели обучения иностранным языкам, в частности филологической подготовке и общему развитию изучающего иностранный язык. Таким образом, в данный период реализуется только одна функция языка (информационная) и развивается только один навык (чтение, ориентированное на узнавание).

В 70-х гг. XX в. с появлением квалификационных характеристик авторы программ при определении цели обучения иностранному языку стали исходить из их требований к специалисту, считая наиболее важными из них обучение чтению и пониманию литературы по специальности, так как с помощью чтения он может получить информацию, полезную в процессе разработки рационализаторских предложений или просто необходимую для умелого использования зарубежного оборудования [138]. При отборе содержания занятий использовался принцип профильности (направленности) обучения, предполагающий обращение к специальности студентов.

В 80-х гг. XX в., когда был провозглашен курс на повышение темпов и эффективности развития экономики на базе ускорения научно-технического прогресса перевооружения и реконструкции производства, акцент в обучении студентов делается на подготовку к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности, в научно-исследовательской работе [92].

С 90-х гг. XX в. с изменением характера международных отношений, установлением не только взаимосвязей на уровне властных структур, но и контактов на уровне граждан разных стран, с включением нашей страны в мировое сообщество, прежде всего через Интернет, коренным образом меняется роль иностранного языка. Контент-анализ объявлений о вакансиях, проведенный нами с целью выявления

основных требований к современному специалисту, показал, что чаще всего работодатель выдвигает два условия: знание компьютера и иностранного языка. В 90% случаев характер работы не связан ни с переводческой деятельностью, ни с преподаванием иностранного языка. Конкурентоспособным на рынке труда принято считать специалиста, обладающего высоким уровнем профессиональной, информационной и языковой культуры, способного пользоваться иностранным языком как рабочим инструментом в решении профессиональных задач.

Реформа высшего профессионального образования предполагает интегрирование национальной образовательной системы России в мировую, что требует знания иностранного языка как средства реального общения с представителями других стран. Открылись новые возможности для студентов в сфере как получения новых специальностей, так и образования за рубежом. В то же время обострился «комплекс гуманитарно-языковой неполноценности» студентов высших учебных заведений, выражающийся в психологическом и академическом дискомфорте в среде коллег, владеющих иностранным языком. Для разрешения данного противоречия требуется фундаментальная и разносторонняя подготовка по языку, максимальное развитие коммуникативных способностей. Знание иностранного языка становится в современном обществе необходимой частью личной и профессиональной культуры.

Анализ требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к подготовке в области обучения иностранному языку студентов психологического и юридического факультетов неязыкового вуза и студентов языкового вуза выявил следующие различия требований к уровню владения иностранным языком: в объеме лексических единиц (для психологов – 4000, для юристов – 2000, для выпускников языкового вуза такое количество, которое позволяет владеть языком свободно); в обязательном минимуме знаний о языковом строе в целом и отдельных языковых систем [171; 172].

Таким образом, специализация налагает определенный отпечаток на процесс обучения иностранному языку, однако не нарушает единой основы обучения. Такой основой служат знания о языке как о многоструктурной системе, имеющей социальную функцию коммуникативного обслуживания; практические умения, навыки правильного пользования этой системой в речевой коммуникации.

Примерная программа дисциплины «Иностранный язык (языки)» федерального компонента цикла общих профессиональных дисциплин

лин Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования для студентов языковых вузов предусматривает комплексное овладение профессионально ориентированными лингвострановедческими знаниями, а также основными навыками и умениями речевой и переводческой деятельности в повседневной, профессиональной, научной, общественно-политической, административно-правовой, социально-культурной и других сферах общения [162].

Программа курса “Иностранный язык для неязыковых факультетов и вузов”, “Типовая программа по иностранному языку для неязыковых специальностей”, “Примерная программа дисциплин обучения иностранным языкам (в неязыковых вузах)” определяют цель курса “иностранному языку” как приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования. Наряду с практической, программы ставят образовательные и воспитательные цели. Также в настоящее время получили распространение альтернативные или дополняющие типовую программы. Одной из программ, дополняющих типовую, отражающих современное понимание цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе, является “Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации” 1998 г. Н.М. Мининой [121].

В постановке главной и конечной цели обучения в ней нет расхождений с типовой. Основная цель этой программы – обеспечить активное владение выпускниками неязыкового вуза иностранным языком. Но трактовка этой цели такова: психологически и практически переориентировать студентов с понимания иностранного языка как внешнего источника информации на усвоение и использование его в личных целях для выражения своего собственного мыслительного содержания и понимания такового других людей; научить студентов видеть в иностранном языке средство получения, расширения, углубления системных знаний по специальности; показать студентам ценность иностранного языка в становлении человека как личности, как специалиста [121].

Таким образом, программы носят профессионально ориентированный и коммуникативно-направленный характер.

Анализ программ также выявил, что содержание языкового образования многокомпонентное, включающее следующие основные ас-

пекты: идеальный (внеязыковой); лингвистический; процессуальный. Наиболее важным является процессуальный аспект, включающий действия с учебным материалом, то есть задания, упражнения, воссоздающие ситуации общения, обмена мнениями, описания сообщений, высказываний оценочных суждений, что способствует выработке речевого этикета, этики общения. В процессе обсуждения различных проблем затрагивается эмоциональная сфера обучающегося, формируется система нравственных взглядов и оценок.

Процесс обучения профессионально ориентированному общению в неязыковом вузе опирается на общепедагогические и методические принципы (единства обучения и воспитания, научности и систематичности, сознательности, доступности, наглядности, прочности знаний), но имеет и свои особенности и должен строиться с учетом дополнительных принципов, таких как принцип профессиональной направленности, коммуникативности [69].

Принцип профессиональной направленности реализуется в содержании обучения путем использования профессионально ориентированного учебного материала, который вводится приемами и методами, приближающими учебный процесс к профессиональной деятельности или имитирующими ее. Владение иностранным языком направляется на обеспечение возможности знакомства с достижениями в профессиональной области за рубежом, что реализуется через согласование программ по иностранному языку с программами по основной специальности. Профессионально ориентированное обучение предполагает не только чтение текстов по специальности (оригинальной литературы в периодических изданиях и в Интернет), но и комплекс методических приемов, формирование способности к монологическому и диалогическому высказыванию по специализированным текстам. Успех профессионально ориентированного обучения иностранному языку достигается, если реализуется единство профессиональной деятельности и профессионального общения; моделирование профессионально ролевого речевого поведения и взаимодействия; ориентация на приемы профессиональной деятельности; обеспечивается направленность учебного процесса на реализацию профессионально ориентированного характера обучения иностранному языку [18].

Это становится возможным на основе деятельностно-когнитивного подхода в обучении иностранному языку, где сам язык используется как средство осуществления познавательной деятельности, самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков в различных сферах человеческого знания, что связано с коммуникацией,

интеракцией, перцепцией, а также их функциями: контактной и информационной (коммуникация), пониманием и установлением отношений, эмотивной (перцепция), побудительной, координацией и оказанием влияния (интеракция) — и видами общения [90].

Принцип коммуникативности, основополагающий в большинстве методических концепций, содержит в свернутом виде основные положения коммуникативной методики, теоретическое обоснование которой дано в работах А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова. Коммуникативное обучение предполагает организацию процесса обучения как модели процесса общения, содержание которого рассматривается как некая модель естественного общения, участники которого обладают определенными иноязычными навыками и умениями, а также способностью соотносить языковые средства с нормами речевого поведения, которых придерживаются носители языка [151]. Психологической основой коммуникативного метода является личностно-деятельностный подход, разработанный отечественными психологами С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, И.А. Зимней.

Анализ научной литературы показывает, что в контексте данного подхода существуют две точки зрения. Суть первой заключается в том, что в гуманистической педагогике существуют субъекты (И.А. Колесникова, О.Г. Прикот). Суть второй состоит в том, что человек, которого мы обучаем и воспитываем, в одном определенном отношении выступает как объект, однако в то же время он выступает как субъект в другой системе отношений, например становится субъектом познавательной деятельности (В.П. Бездухов, В.В. Краевский). Второй точке зрения соответствует и адекватная ей концепция содержания образования “как педагогически адаптированного социального опыта, включающего, помимо «готовых» знаний, опыта осуществления известных способов деятельности, также опыт творческой деятельности и эмоционально-творческих отношений” [96].

При взаимодействии субъектов образования происходит обогащение внутреннего мира личности каждого. В рамках такого взаимодействия каждый из субъектов может выступать в качестве объекта воздействия, при этом, конечно, являясь и субъектом деятельности [12]. Согласно данному подходу, личность рассматривается как субъект деятельности. Цели, содержание и приемы обучения обусловлены потребностями и интересами обучаемого, а также его индивидуально-психологическими особенностями. Таким образом, личностно-деятельностный подход с позиции студента направлен на формирование как профессиональной компетентности, так и личности в целом, предполагает стимулирование личностного проявления сту-

дента во всех учебных ситуациях в сотрудничестве с преподавателем и другими студентами, что способствует самореализации, формированию профессиональной культуры. Иностранный язык как учебный предмет влияет на культуру умственного труда студентов за счет развития таких специфических учебных умений, как умение пользоваться двуязычными лингвистическими словарями, грамматическими справочниками, памятками по рациональному выполнению учебных заданий. В отличие от других учебных предметов, иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения. Так, если всеми другими учебными предметами студент овладевает посредством языка как инструмента, орудия, то при овладении самим иностранным языком возникает необходимость постепенного, управляемого извне освоения одних, более легких, средств и способов для решения задач по освоению более сложных.

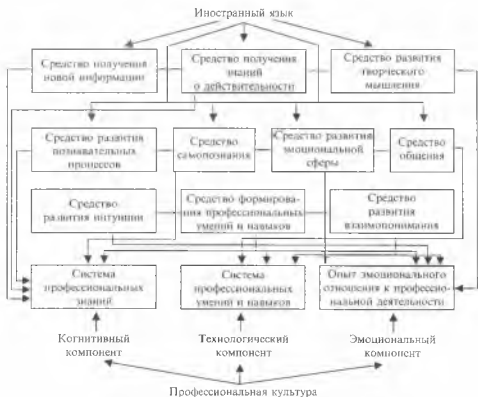


Схема 2. Иностранный язык как средство формирования профессиональной культуры

В педагогике в настоящее время нет однозначной трактовки понятия “средства обучения”. Неоднозначность определений кроется в отсутствии их единой классификации. Если классифицировать средства обучения на примере модификации содержания образования, выделяется три уровня. К средствам первого уровня можно отнести те, которые преподаватель использует для организации и проведения занятий. К средствам второго уровня — средства преподавания учебного предмета; к средствам третьего уровня относится система средств, определяющая изучаемые предметы, их взаимоотношения и взаимосвязи. Именно с точки зрения поуровневых систем средств обучения можно объяснить и употребление термина “средства обучения” в узком и широком смысле. Придерживаясь идеи П.И. Пидкасистого, С.Е. Каменецкого и Н.С. Пурышевой, за рабочее определение средств обучения примем следующее: средства обучения — материальный или идеальный объект, с помощью которого преподаватель обучает, а студент учится. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что сам предмет (иностранный язык) является средством обучения, средством формирования профессиональной культуры.

Прежде всего, необходимо обосновать употребление термина “система”. В работах многих авторов широко распространена точка зрения, высказанная в свое время С.Г. Шаповаленко, что понятия “система средств обучения” и “комплекс средств обучения” тождественны [221, 4]. Однако в философских работах, посвященных проблемам системных исследований, эти понятия вовсе не тождественны. “Система характеризуется полнотой и законченностью... в смысле обзора всех отделов системы, в которых каждая неприведенная подробность должна занять свое определенное место” [221, 295]. Комплексность — это специфическая форма конкретизации системности, которая, на наш взгляд, получает свое выражение в виде основных свойств системы, указанных еще И. Кантом, а именно: единство, расчлененность и непрерывность. Следовательно, данную совокупность можно назвать системой средств обучения и обозначить ее состав. Ни одно из средств обучения в отдельности не может решить поставленные учебные задачи. Проблема комплексного использования средств обучения исследуется как на уровне дидактики (Л.П. Прессман, Л.С. Зазнобина, Г.М. Коджаспирова и К.В. Петров и др.), так и на уровне частных методик (Т.С. Назарова, Е.С. Полат, А.Г. Восканян и др.). Суть данной проблемы составляет, во-первых, развитие, совершенствование учебно-материальной базы высшей школы, что соответственно меняет состав создаваемых систем средств обуче-

ния и методы их использования. В свою очередь, развитие педагогической науки, технологий обучения сказывается на отборе не только содержания образования, но и средств обучения и методик их комплексного использования на занятии.

Обучение иностранному языку способствует развитию эмпатии практически во всех видах языковой деятельности: устная речь (монолог, диалог), аудирование, чтение, письмо.

Даже такая односторонняя коммуникация, как монологическая речь, будет более успешной, если говорящий воспринимает состояние слушателей эмпатично: он вносит необходимые изменения в текст, интонацию, темп речи; побуждает слушателей к анализу фактов и явлений действительности, предположений, мнений, к разрешению проблемной ситуации; к ассоциации частных проблем с общими и объяснению их характера; к использованию эмпатии, идентификации с чувствами и мыслями говорящего. Монологическая речь развивает вчувствование, способность распознавать эмоциональные состояния другого, эмоционально реагировать на переживания другого, так как монологические высказывания по различной тематике готовятся для различных категорий слушателей.

Диалог является фактором успешной коммуникации: диалог – обмен информацией; диалог – планирование совместных действий; диалог – обмен впечатлениями, мнениями при совпадении взглядов, при расхождении мнений. “Сами переживания могут быть не только соотнесены к реально-конкретному субъекту, но и к переживаниям-эмоциям-чувствам-замыслам-идеям персонажей из литературных произведений, кинематографа, сценического искусства” [192, 369], прослушивание текстов на иностранном языке позволяет не только выделять смысловые вехи, отделять основную информацию от второстепенной, определять тему сообщения, разделять текст на смысловые части, устанавливать логические связи между фактами, выделять главную мысль, воспринимать сообщение в определенном темпе и длительности звучания без потерь, но и определять отношение автора к излагаемым фактам. Специально организованное обсуждение услышанного способствует эмпатическому слушанию. Таким образом, развивается эмоциональный компонент эмпатии, сочувствие и сопереживание, а также способность распознавать эмоциональные состояния другого, эмоционально реагировать на переживания другого.

Чтение иноязычных текстов не только развивает познавательный интерес студентов, но и готовит к восприятию иного образа мыслей, новой для них социокультурной среды. Развитие эмпатических спо-

способностей (распознать и понять эмоциональное состояние другого, способность к сочувствию и сопереживанию, к эмоциональному реагированию на переживания другого, к эмоциональному заражению) при чтении иноязычного текста будет определяться его содержанием. “Тексты – основной источник получения информации о социокультурном фоне, ознакомления с культурными реалиями страны изучаемого языка” [207, 115].

Учебный текст, являясь источником лингвистической, культурно-страноведческой информации, обладает эстетической, коммуникативной, прагматической, этической и другими функциями, оказывает воздействие на эмоциональную сферу читателя, стимулирует его мыслительную деятельность.

Аналитическое чтение развивает умения воспринимать и извлекать из текста различного рода информацию: на уровне лингвистического анализа текста – лингвистическую, на уровне анализа композиции – содержательную; на уровне анализа идейно-тематического содержания художественного текста – смысловую (понимание нравственных, психологических проблем, рассматриваемых в тексте, чувств, эмоций и т.п.).

Таким образом, литературно-художественный текст может быть средством развития когнитивного компонента эмпатии, что будет способствовать эмоциональному реагированию на переживания других, чувствительности, наблюдательности, распознаванию эмоциональных состояний другого.

Письмо выступает как средство общения, определяемое коммуникативной функцией языка. Несмотря на то, что программа обучения иностранному языку определяет “главной задачей при обучении письму овладение языком деловой переписки и письменных научных текстов, характерных для производственной и научной деятельности” [164], а многие методисты рассматривают письмо как средство и лишь отчасти как цель, тем не менее, письмо выступает как средство общения, определяемое коммуникативной функцией языка. Умение написать деловое, бытовое письмо предполагает выбор таких речевых форм, которые, по мнению отправителя, будут благоприятно восприняты адресатом (эмпатия на расстоянии), вызовут потребность в сотрудничестве.

Решению профессиональных задач на занятиях по иностранному языку способствует игровой контекст с его пространственно-временными особенностями, что связано с решением коммуникативных задач, направленных на овладение лексикой по специальности (речевые клише, общение с одним и несколькими коммуникантами,

ведение деловой беседы при непосредственном или опосредованном контакте). Деловая игра учит личностному взаимодействию, преодолению психологического и языкового барьеров, работе в команде.

Ускорение темпов жизни, общий кризис, охвативший все сферы бытия, обострившиеся тенденции индивидуализации и самоопределения человека в обществе — все это потребовало большей ответственности за результаты своей профессиональной деятельности. Культура, образование, творческие возможности человека становятся не только объективно определяющими факторами, но и субъективно осознанными и субъективно понимаемыми. Наиболее значимой задачей высшего образования становится введение студента в круг проблем мирового сообщества для понимания смысла обмена интеллектуальными, информационными ресурсами, что возможно при овладении необходимым объемом знаний и построении соответствующих отношений взаимодействия. Таким образом, приоритетной в образовательном процессе становится его субъектная составляющая.

Принцип гуманизации, рассматривающий педагогический процесс как человекообразующий фактор, в системе высшего образования получил внешнее выражение — увеличение числа гуманитарных факультетов, готовящих специалистов различного гуманитарного профиля, при его глубоком внутреннем содержании — ориентации студентов на самореализацию в профессиональной сфере, что требует высокой профессиональной культуры.

Анализ результатов исследований показал, что наиболее острой в области профессиональной подготовки является готовность студентов к построению отношений, межличностных связей разного уровня при решении профессиональных задач. Характер общения и его результаты обусловлены культурно-историческими условиями и ценностными смыслами носителя культуры. Осознание себя как ценности увеличило потребность человека в правовых и личностных знаниях, что подтверждается престижностью факультетов, готовящих юристов и психологов. В то же время трудности, испытываемые молодыми специалистами, свидетельствуют о недостаточной сформированности у них профессиональной культуры, что вызывает необходимость дополнительных исследований.

В ходе исследования установлено, что в подготовке студентов гуманитарных факультетов к самостоятельной деятельности есть много общего независимо от получаемой квалификации: престижность профессии юриста и психолога, высокий конкурс при поступлении в вуз — что можно считать социальным основанием для выбора дан-

ного контингента студентов в качестве объекта экспериментальной работы; ориентация будущих юристов и психологов на взаимодействие нормативного характера без учета особенностей клиентов, без приближения к их запросам и проблемам, вызывающим необходимость обращаться в частные конторы и службы — это методическое обоснование, послужившее причиной объединения в одну выборку юристов и психологов; идентичность подходов к их профессиональной подготовке, идентичность квалификационных характеристик — методологическое основание.

При разработке стратегии профессиональной подготовки, результатом которой является профессиональная культура личности, опора делается на модель деятельности, интегрирующей требования, выполнение которых прогнозирует ее успешность. Анализ квалификационных характеристик, структуры и особенностей деятельности в сфере “человек — человек” позволил выделить ее базовые характеристики, имеющие эквиваленты в модели личности юриста и психолога: цель деятельности — объем информации (когнитивный компонент в модели личности), объект деятельности — отношения в ходе взаимодействия (субъектный компонент в модели личности); виды деятельности — операции (технологический компонент в модели личности). Сравнительный анализ подтвердил детерминированность модели деятельности и модели личности.

Модель, воплощая цели и инструменты их осуществления, позволяет объединить теоретическое и эмпирическое, сочетать в ходе исследования эксперимент с построением логических конструкций. На основании данной закономерности процесса моделирования была разработана детерминированная модель личности специалиста гуманитарного профиля, что позволило создать объективную картину профессиональной деятельности юриста и психолога на основе пространственных единиц (внешнее пространство деятельности — культура деятельности; внутреннее пространство субъекта деятельности — культура личности) и представить профессиональную культуру в виде синтеза понятий “профессионализм” (деятельностная характеристика) и “культура” (субъектная характеристика). В структуре профессиональной культуры выделены когнитивный, технологический, эмоциональный компоненты, что позволило идентифицировать модель личности и модель профессиональной культуры.

Специфика профессиональной культуры юриста и психолога заключается в прогнозируемых результатах общения, требующего понимания, вчувствования в другого, сопереживания — результатах социального общения, трудности осуществления которого ведут

к профессиональным деформациям и профессиональному сгоранию. Эффект профессиональных деструкций обусловлен уровнем развития эмоционального компонента профессиональной культуры, что потребовало рассмотрения механизмов ее формирования.

Анализ литературных источников по проблеме профессиональной культуры выявил, что эмпатические переживания являются необходимым условием реальной профессиональной практики специалистов, работающих в сфере “человек – человек”, а эмоциональные переживания – механизмами общения, что позволило перенести структуру профессиональной культуры на структуру эмпатии (эмоциональный ответ на переживания другого) и выделить в ней когнитивную, эмоциональную, поведенческую составляющую. Мы основываемся на интегративном подходе к пониманию психологической природы эмпатии, который отражает многогранность данного феномена и подчеркивает наличие в нем эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

Анализ структуры эмпатии и видов деятельности юриста и психолога выявил, что для юристов наиболее важное значение имеет когнитивный компонент эмпатии; для психологов наиболее важное значение имеет эмоциональный компонент. Сопереживание более важно для юриста, сочувствие – для психолога.

Обращение к средствам формирования профессиональной культуры юристов и психологов потребовало рассмотрения вуза в виде культурного пространства, имеющего традиции, культурные достижения по воспроизводству специалистов. Было обнаружено, что формами представленности культурного пространства вуза являются: пространство знаний, выполняющих информативную, компенсаторную и практическую функции в общем образовательном пространстве; пространство отношений на уровнях сообществ (студенческое, профессорско-преподавательское, кафедральное, единое). Таким образом, пространство культуры становится средством формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов. Поскольку в педагогике средства рассматриваются на нескольких уровнях, то к первому уровню можно отнести сами учебные предметы, ко второму – формы и методы преподавания, к третьему – системы средств, их взаимоотношения и взаимосвязи.

Контент-анализ рекламных объявлений выявил, что к специалисту предъявляется ряд общих требований без учета его квалификации, одно из которых – владение иностранным языком. Обращение к истории обучения иностранному языку показало, что вузы ставили разные цели в соответствии с общественными условиями. Измене-

ние целей и методов обучения иностранному языку обусловило появление понятия “язык специальности”, что предполагает освоение студентами определенной профессиональной лексики, понимания производственных ситуаций и определенного мироощущения в диалоге культур. Таким образом, эмоциональная составляющая в функциях языковой подготовки приобрела особую роль, что выразилось в рождении релаксопедических, игровых, театральных методик. В ходе исследования были выявлены возможности различных видов речевой деятельности для развития эмпатии. Установлено, что устная речь развивает эмоциональный компонент эмпатии, сочувствие и сопереживание, а также способность распознавать эмоциональные состояния другого, эмоционально реагировать на переживания другого; письмо развивает поведенческий компонент эмпатии – потребность в сотрудничестве; аудирование способствует эмоциональному реагированию на переживания других, развитию чувствительности, наблюдательности, распознаванию эмоциональных состояний другого. Пришли к выводу, что необходимо разработать виды упражнений для развития эмпатии как профессионально значимого свойства юриста и психолога.

ГЛАВА 2

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТОВ

Получение специальностей, особенно таких значимых в обществе, как юрист или психолог, представляет собой сложный, многоплановый процесс. Предмет «иностранный язык» может внести существенный вклад в формирование профессиональной культуры будущих юристов и психологов, так как позволяет сформировать умение общаться на профессиональном уровне с коллегами из других стран, извлекать нужную информацию из прочитанного, составлять необходимую документацию на иностранном языке, аудитивно воспринимать и понимать профессионально-значимую информацию, тонко чувствовать состояния и предвидеть реакцию другого на характер взаимодействия.

Анализ результатов анкетирования студентов юридического и психологического факультетов показал: 75% студентов считают, что знание иностранного языка будет им необходимо в профессиональной деятельности, поэтому следует владеть всеми аспектами языка; 25% студентов считают, что знание иностранного языка им необходимо для общения, выделяют приоритетным овладение диалогической речью; 60% студентов хотели бы увеличения количества часов иностранного языка в учебном плане; 32,5% студентов готовы заниматься иностранным языком 2 часа в день (такое количество времени затрачивают только 8,75% студентов).

Подготовка студентов указанных специальностей, согласно Государственному образовательному стандарту по иностранному языку,

предполагает обучение от 252 до 340 часов, по 4 часа аудиторных занятий в неделю. Курс завершается сдачей экзамена

Анализ рабочих программ дисциплины “иностраннй язык” выявил сходство в задачах и конечных требованиях всех этапов обучения, а также в методах обучения. Критерием практического владения иностранным языком является умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребимыми и относительно простыми языковыми средствами во всех видах речевой деятельности: устной речи (говорении), восприятию на слух (аудировании), чтении, письме. Практическое овладение иностранным языком по специальности предполагает умение самостоятельно работать с научной литературой, документацией на иностранном языке (для юристов), тестами (для психологов) с целью получения профессиональной информации.

Основными принципами построения программ является разделение на два направления (общий язык и язык для профессиональных целей), каждому из которых отводится по 50% учебного времени. Они отличаются между собой тематикой и лексическим составом учебных текстов, приоритетом того или иного вида речевой деятельности, формированием навыков для освоения соответствующего регистра речи. Вышеперечисленные положения позволяют использовать курс обучения иностранному языку для развития эмпатии студентов данных специальностей, основываясь на принципах обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Е.И. Пассов выделяет две группы методических условий, способствующих эффективному овладению языком: условия, являющиеся общими для усвоения и иностранного, и родного языков (предваряющее слушание речи, имитация как первая стадия усвоения единиц и структуры языка, усвоение языка путем произвольного запоминания в процессе активной деятельности, многообразие ситуативных условий для обеспечения вариативности связей формируемого навыка, однозначность упражнений, системность); специфические условия усвоения иностранного языка (однотипность речевого образца на определенном участке усвоения иностранного языка, регулярность поступления однотипных речевых образцов, относительная безошибочность выполнения речевых действий, адекватность упражнений стадии усвоения, управление процессом формирования речевого навыка, осознание этого процесса студентами в необходимых случаях, комплексность усвоения) [152].

Целесообразность применения общей теории систем и системного анализа в педагогике обосновывается научно-методологическими

исследованиями (И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин и др.). Принцип системности предполагает доминирование целостного знания над элементами, его составляющими (М.С. Каган, В.Н. Садовский и др.), и выделение основных компонентов изучаемого процесса профессиональной подготовки, рассмотрение их с позиции системообразующих связей, иерархических отношений, структурных характеристик.

На основе анализа сущности понятия «педагогическая система» (А.С. Батышев, В.С. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский Н.В. Кузьмина и др.) выявлено, что она представляет собой целостное единство факторов, способствующих достижению поставленных целей обучения, воспитания и развития человека.

Система формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов представляет собой разновидность педагогической системы, так как обладает всеми присущими такой системе признаками: служит основой теоретического осмысления и построения профессиональной деятельности юриста и психолога, включает совокупность взаимосвязанных средств и методов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности специалиста с заданными качествами; способствует достижению поставленных целей.

Источником для развития системы выступают противоречия, существующие между ее элементами или характеристиками элементов. В системе профессиональной подготовки студентов гуманитарных факультетов обозначен ряд противоречий, которые обусловлены нестабильностью социально-общественного развития и востребованностью юристов и психологов для решения профессиональных и личностных проблем; большим количеством вузов, выпускающих данных специалистов, и недостаточно высоким уровнем их подготовки. Государственный стандарт и учебные планы не в полной мере учитывают специфику профессиональной деятельности специалиста, что можно компенсировать с помощью системы формирования профессиональной культуры, представляющей процесс целенаправленного влияния на формирование личностно значимых качеств специалиста.

Для разработки такой системы необходимо решить ряд сложных практических проблем: создать новую организационную структуру, обеспечивающую профессионализацию студентов; разработать содержание и средства, формирующие профессиональную культуру специалиста гуманитарного профиля; определить критерии оценки сформированности профессиональной культуры.

При создании системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов нами учитывались все признаки системы.

Система формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов будет интегрировать три составляющих элемента: содержательный, деятельностный и социальный

Содержательный структурирует развивающую ценность обучения иностранному языку студентов гуманитарных факультетов и его действенную профессиональную направленность посредством принципа коммуникативности, который реализуется через использование речевых средств. Принцип мотивированной оценки предполагает обобщенные высказывания с анализом ситуации. Отбор содержания обучения иностранному языку в неязыковых вузах осуществляется в соответствии с учетом реальных коммуникативных потребностей, в соответствии с познавательными и эмоциональными потребностями, отвечая таким требованиям, как информативность, высокая образовательная ценность, аутентичность, доступность.

Для создания контекста профессиональной деятельности применяются профессионально ориентированные учебные материалы (для юристов – проблемы гражданского и уголовного права, прав человека и т.д.; для психологов – проблемы школьной, юридической, потребительской, клинической психологии, проблемы консультирования, тестирования, анкетирования и т.д.), что потребовало уточнения понятия “язык специальности”. Это совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей. Потребовалось уточнение в выборе модели обучения языку специальности. В ходе исследования выявлено, что существуют две модели: с опережением цикла обучения обиходно-разговорной лексике по отношению к циклу обучения языку специальности для начинающих; с параллельным обучением обиходно-разговорной и специальной лексике. Целесообразной в решении поставленных исследовательских задач, на наш взгляд, является вторая модель.

Ведущим признаком языка специальности признается терминологичность словарного состава при наличии в нем основ общенаучного словаря. При обучении иностранному языку специальности юристов и психологов используется тезаурус специальных понятий: для юристов – a court (суд), a judge (судья), a lawyer (адвокат), the defendant (обвиняемый), a witness (свидетель), a victim (пострадавший), an interrogation (допрос), an appeal (апелляция), a pleading (до-

судебное слушание по делу), a counterclaim (встречный иск), an impleader (привлечение к суду третьих лиц), jury (присяжные), venire (категория лиц, могущих исполнять функции присяжных) и т.д.; для психологов – a client (клиент), consulting (консультирование), testing (тестирование), poll by questionnaire (анкетирование), collaboration (сотрудничество), behavior (поведение), abnormal (отклоняющийся от нормы), inability (недееспособность), willingness (готовность), maladjustment (несоответствие) и т.д. Лексическая программа для монологической и диалогической речи определялась необходимостью использования специальных выражений и фраз в профессионально заданных ситуациях (для юристов – keep to the letter of the law (придерживаться буквы закона), judge smb. without fear or favour (оценивать кого-то объективно, беспристрастно), human rights (права человека), European Court of Human Rights (Европейский суд по правам человека), to lodge an appeal (подать апелляцию), to deny an appeal (отклонить апелляцию), fundamental freedoms (основные свободы), right to liberty and security of person (право на свободу и личную неприкосновенность), criminal offence (уголовное преступление), injunctive relief (судебный запрет); для психологов – undergo testing (проходить тестирование), to do a research (проводить исследование), form an opinion (создавать представление), live on one's nerves (находиться постоянно в состоянии нервного напряжения), to make sense out of smb/ smth. (разобраться в ком-то, чем-то), social adaptation (социальная адаптация), vocational adjustment (профессиональная пригодность), to affect one's behaviour (влиять на поведение), methods of investigation (методы исследования)).

Коммуникативный подход в значительной степени направлен на личность студента (Д. Шейлз). При этом цель состоит в том, чтобы заинтересовать студентов в изучении иностранного языка специальности как средства накопления и расширения их знаний, практических умений и навыков. Средствами достижения указанной цели служат выбор текстов по профессиональной тематике, представляющих интерес для студентов, и участие их в определении задач выполнения целевых установок. Поэтапные и конечные результаты достижения поставленных целей обеспечивают удовлетворенность формами учебной деятельности и повышают уровень профессиональной культуры. Коммуникативный подход предполагает, что преподаватель, управляя учебной деятельностью на занятии, становится участником процесса обучения, посредником, экспертом, эталоном, носителем профессиональной культуры, мотивирующим и стимулирующим процесс обучения. В результате такого подхода в процессе обучения фор-

мируется, реализуется и действует система овладения иностранным языком как средством общения.

Поскольку эмпатия – способность, которая может развиваться путем тренировок и специальных упражнений, то на занятиях, моделируемых в содержательном элементе системы обучения иностранным языкам, важно научить студентов сопереживать, сочувствовать, понимать, помогать.

В условиях целостного процесса развития эмпатии средствами иностранного языка, ведущими к осознанию системы общечеловеческих ценностей и моделей поведения людей, являются художественные произведения профессиональной направленности. отождествляя себя с героями произведения, студент усваивает способы эмоционального реагирования на события, оценивает не только внешние поступки, но и внутренние качества человека. Сопереживание литературному герою способствует переносу на себя его свойств и качеств, вовлекает в понимание произведения деятельность самосознания (М.М. Бахтин).

Развитие самопознания происходит в общении. Художественная литература – специфическая форма общения, в результате которого происходит понимание не только личности героя, но и понимание, открытие своих личностных свойств. Анализ произведения осуществляется на уровне раскрытия мотивов действий и переживаний героев с учетом эмоционально-личностного отношения студентов к ним, вызванного сопереживанием.

Отличаясь антропоцентричностью и поливариантностью понимания, стимулируя творчество, обладая всеми функциями искусства (в том числе воспитательной, эстетической и коммуникативной), художественные средства способствуют изменению внутреннего мира личности, личностной системы отношения к действительности и, следовательно, являются адекватными поставленной цели [61].

На основе эмоционального отношения к художественным образам идет становление личности профессионала, осознание себя носителем определенной профессиональной культуры; будущие специалисты учатся обнаруживать в себе способность эмпатировать, что имеет большое личное и социальное значение, т.к. выступает важнейшим условием общения. Аутентичные художественные тексты, представленные оригинальными иноязычными источниками, содержат лингвистическую, культурно-страноведческую информацию; обладают эстетической, коммуникативной, этической и другими функциями; оказывают воздействие на эмоциональную сферу читателя, стимулируют его мыслительную деятельность; формируют комму-

никативные, профессиональные умения и, как следствие, влияют на формирование профессиональной культуры будущих специалистов.

Содержательный элемент системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов представляли тексты адаптированных художественных произведений: *The Chocolate Box* (“Коробка шоколада”), *The Double Clue* (“Двойной ключ”) by Agatha Christie (Агата Кристи); *The Count and the Wedding Guest* (“Граф и свадебный генерал”), *No Story* (“Без вымысла”) by O. Henry (О. Генри); *The Picture of Dorian Gray* (“Портрет Дориана Грея”), *The Model Millionaire* (“Образцовый миллионер”), *Lord Arthur Savile's Crime* (“Преступление лорда Артура Сэвила”) by O. Wilde (О. Уальд). Эти произведения допускают при интерпретации две или более различных, противоположных точек зрения, с их вариантами, что становилось основой для обсуждений и дискуссий. Сюжеты художественных произведений давали возможность для выражения собственных мыслей, чувств, переживаний, стимулируя развитие компонентов эмпатии. Например, к тексту О. Генри “Граф и свадебный генерал” (*The Court and the Wedding Guest*) для психологов предлагалось задание на развитие способности к пониманию эмоциональных состояний другого. Представьте, что вы миссис Скот: а) представьте Энди новому постояльцу; б) расскажите, что вы думаете о молодой девушке; в) расскажите, что вы думаете об Энди Donovan, г) как вы восприняли новость об их свадьбе. Или докажите, что мисс Конвей была одинока; составьте диалог между Энди и мисс Конвей (*Imagine that you are Mrs. Scott. a) Introduce Andy to a new boarder; b) Say what you think of a young girl; c) Say what you think of Andy Donovan; d) How you took the news of their wedding. Prove that: Miss Conway was lonely. Make up and act out the talk between: Andy and Miss Conway*). К тексту Агаты Кристи “Двойной ключ” (*The Double Clue*) для юристов предлагалось задание на развитие действенной эмпатии: а) ответьте на следующие вопросы: что коллекционировал Хардман и как это его характеризовало? Кого из четырех гостей подозревал Хардман и почему? и т.д.; б) обсудите следующее: если инициалы на портсигаре соответствовали инициалам Бернарда, почему Пуаро решил, что воров была Графиня? в) раскройте следующую идею: почему каждый из подозреваемых Пуаро позже был оправдан или признан виновным? и т.д. Таким образом, содержательный элемент системы обучения иностранным языкам, кроме специальных текстов, может представлять собой программу художественных произведений для приобщения студентов к профессиональной культуре специалистов (юри-

стов и психологов) страны изучаемого языка. Таким образом, содержательный элемент системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов содержит тезаурус понятий, тексты профессиональной направленности, художественные тексты.

Деятельностный элемент системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов строится по принципу содействия, проявляющемуся в потребности сотрудничества, организация общения моделируется на основе сопереживания. Разнообразие эмоциональных проявлений, стимулирующих средства деятельностного элемента системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов, предполагает организацию устно-речевого общения вокруг решения коммуникативных задач в наиболее типичных ситуациях общения и ролевых игр.

Обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, обеспечивает условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Это достигается контекстностью учебного процесса, позволяющей наследовать социальный опыт (А.А. Вербицкий). Согласно контекстному подходу, усвоение социального опыта осуществляется в форме деятельности учения, однако остается открытым вопрос перехода от познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста. Основное противоречие профессионального обучения и состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности. Данное противоречие преодолевается в контекстном обучении, представляющем собой реализацию динамической модели движения деятельности студентов от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности.

Принцип проблемных ситуаций деятельностного элемента, побуждающий к творческим действиям, способствует созданию у будущих специалистов практического опыта поведения, связанного с общением и направленностью на него. Деятельностный элемент системы обучения иностранному языку студентов гуманитарных факультетов связан с речевыми ситуациями и игрой, которые являются универсальными средствами и методами.

В речевых ситуациях разворачивается важный элемент человеческой деятельности — речевая деятельность. Ситуация имеет две стороны: объективную — «совокупность реальных временных, предметных и пространственных условий» (Г.В. Колшанский), существу-

ших независимо от нас, и субъективную – отражение в нашем сознании отношений, связей и зависимостей, наиболее существенных для нас; “ситуация – это то, что нас интересует” (С.Л. Рубинштейн).

Лучшее запоминание и сокращение времени реакции при высказываниях на иностранном языке происходит в связи с конкретной ситуацией, так как ситуативный характер речи обучаемых облегчает процесс говорения (Б.В. Беляев). Лингвисты рассматривают речь как совокупность всех высказываний во всех ситуациях, а ситуацию – как условия, в которых осуществляется данное высказывание, как один из компонентов коммуникативной структуры поведения человека. Указывается влияние ситуации на структуру отдельных форм устной речи, рекомендуется преподавать иностранный язык в связи с реальными предметами и ситуациями (Л. Блумфилд). При построении системы обучения исходят из того, что ситуация – это совокупность обстоятельств, которые имеют для человека наибольшую личностную ценность в данный момент (А.А. Алхазишвили). В другом случае основу обучения составляют разговорные темы, что в итоге выливается в обучение диалогам в ситуациях (П.Б. Гурвич). Речевая ситуация есть совокупность реальных или воображаемых обстоятельств, которая, являясь основой возникновения смысловых взаимосвязей высказываний собеседников и определяя общий смысл этих высказываний, служит источником речевой деятельности обучаемых. Тема разговора является смысло-содержательным стержнем такой ситуации (Е.М. Розенбаум). Под учебной ситуацией понимаются специально созданные условия, обстоятельства, система взаимоотношений собеседников в целях учебно-воспитательного воздействия при осуществлении речевых действий на иностранном языке (Г.В. Рогова).

Признаками ситуации являются: наличие некоторого количества реальных или воображаемых предметов или явлений; связи и зависимости между элементами; реплика собеседника как начало разговора на определенную тему, как результат его речевой деятельности, как предпосылка нашей речевой деятельности, нашей ответной реплики; наличие деятельности, определяемой связью элементов и меняющей ее соотношение; произнесение ответной реплики на предложенную собеседником тему разговора или отказ говорить на эту тему; обязательность осознания, осмысления, оценки; динамичность ситуации.

Учебная ситуация, используемая в обучении иностранному языку, должна отвечать следующим требованиям: 1) адекватность реаль-

ной ситуации общения, в которой употребляется осваиваемое языковое явление; 2) предельная ясность; 3) направленность на формирование определенных качеств; 4) установка на внимательное отношение к собеседникам в общении, чувство коллективизма, инициативности, поскольку язык усваивается в коллективе и через коллектив; 5) стимуляция мотивации учения, интереса к заданию и желание хорошо выполнить его [128].

Учебные ситуации, моделируя фрагменты объективной действительности, соотнесенные с речевыми действиями партнеров по общению, дают возможность при ознакомлении с новым материалом наглядно показать, где, когда, для решения каких задач общения можно использовать предъявляемый материал, чтобы вызвать у студентов осознание того, что еще они смогут понять и сказать на изучаемом языке. При тренировке учебная ситуация обеспечивает личное участие каждого в слушании и использовании обрабатываемого материала в высказываниях и запечатлении в памяти функции, значения и формы материала, а также формирует гибкость навыка. Развитие иноязычной речи состоит не в простом освоении речевых действий, которые может совершать обучаемый, а в постепенном совершенствовании способа межличностного общения. Усваиваемые студентами речевые действия не могут быть ничем иным, как способом реализации их отношений к предмету разговора, собеседнику, самим себе, осуществляемой деятельности: быстрее и прочнее усваивается то, что вызывает у человека определенное отношение (А.А. Леонтьев).

Обсуждение проблемы есть одна из форм организации речевой ситуации, то есть разновидность речевой ситуации как методического приема обучения иностранному языку, а постановка проблемы является "начальным моментом мыслительного процесса" [119]. Без активизации мышления иноязычное говорение превращается в формальное исполнение языковых правил или воспроизведение готовых текстов. Общими признаками постановки проблемы считаются наличие неизвестного, установка на решение проблемы, заинтересованность в разрешении возникшего познавательного затруднения.

Профессиональные проблемные ситуации в обучении иноязычной речевой деятельности будущих специалистов оказывают не только обучающее, но и развивающее воздействие. Для организации обсуждения преподаватель анализирует поведение персонажей, а для решения проблем предлагается использовать имеющиеся у студентов профессиональные знания, перенос которых в новую ситуацию стимулирует речемыслительную деятельность и является условием создания проблемной ситуации.

С целью формирования у студентов гуманитарных факультетов аналитических свойств интеллектуальной деятельности детализируется предмет высказывания, обращается внимание на различные аспекты обсуждаемой проблемы. Будущие специалисты также учатся подчинять процесс говорения единому речевому замыслу, что способствует формированию у них синтетических свойств интеллектуальной деятельности.

Обсуждение проблемы, как эффективный прием деятельностного элемента системы, способствует развитию эмпатии студентов гуманитарных факультетов. Для этого необходимо учитывать тип проблемной ситуации, специфику организации ее обсуждения, особенности стимулирования когнитивного, технологического, эмоционального компонентов эмпатии. Принцип разнообразия эмоциональных проявлений деятельностного элемента системы предполагает организацию ролевых игр: "Игра представляет широкие возможности дополнить, почувствовать, допереживать то, что не было до конца понято и прочувствовано во время чтения художественного произведения" [89].

Видоизменяя игровую ситуацию, можно создать условия для автоматизации языкового материала (Н.В. Агурова, Е.И. Гоздецкая, Л.И. Максимова, Е.Ю. Протасова). М.Ф. Стронин рассматривает игру как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками: целенаправленностью речевого воздействия, эмоциональностью, спонтанностью.

С его точки зрения, игры способствуют выполнению важных методических задач: созданию психологической готовности студентов к речевому общению; обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала; тренировке в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Таким образом, деятельностный элемент системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов содержит профессиональные ситуации и способы (методы) их разрешения.

Социальный элемент системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов, представляющий взаимодействие студента и преподавателя через иноязычную культуру, структурируется на основе принципа эмоционального отклика на прекрасное и доброе. Сила эмоционального переживания проявля-

ется в оценках ситуаций, что обусловливается принципом думающего чувствования.

Перспективы цели и учебная функция социального элемента системы обучения иностранному языку состоит в умении видеть и слышать, чувствуяще понимать и говорить. Средством развития эмпатии и раскрытия потенциала личностно озадаченного и индивидуально-оригинального понимания и говорения на иностранном языке служат письмо, аудирование.

Развитие эмпатии осуществляется в практике общения, игровой деятельности, так как в последней происходит накопление опыта поведения, его обобщение, формирование эмпатии как активной сопричастности другому в его переживаниях и децентрации, как способности взглянуть на ситуацию глазами другого, что проявляется в возможности воспринять точку зрения своего партнера по общению, ориентировать на него свое высказывание. Согласимся с мнением А.А. Леонтьева, что "время коммуникативности как всеобщего, универсального принципа, царящего без соперников в методике преподавания иностранных языков, исключая (или, по меньшей мере, вытесняющего) все другие подходы, прошло" [105, 23]. По его мнению, необходим подход, не противоречащий ни коммуникативному, обеспечивающему (или призванному обеспечить) направленность на собеседника, оптимальность обучения с точки зрения эффективности воздействия на другого или на аудиторию, ни когнитивному компоненту. Язык при коммуникативном подходе — всегда в первую очередь орудие деловой речи, при личностном — естественный способ самовыражения, "язык удовольствия" [105, 23]. Личностно-ориентированный подход возможен в обучении языку, так как позволяет находить "удовольствие" в игре, в эстетическом наслаждении художественным текстом, в личностном самоопределении и ощущении успеха и продвижения вперед, в оправданном повышении самооценки. Он не снижает, а, напротив, еще больше подчеркивает значимость и необходимость развития познавательной сферы человека. Личностно-ориентированный подход является ведущим методологическим принципом, на котором строится педагогическая стратегия гуманистического взаимодействия между педагогом и студентом (Е.В. Бондаревская, Л.А. Греков, С.В. Кульневич, Ю.Н. Кулюткин, К. Роджерс, В.В. Сериков и др.). Личностно-ориентированный подход предполагает целостное рассмотрение личности в деятельности, в том числе в учебной, единство проявлений системы ценностей и устремлений, отношений и совокупного субъектного опыта обучающегося. Личностно-ориентированное образование

обеспечивает развитие и саморазвитие личности студента на основе "выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности" (И.С. Якиманская). Знания и умения выступают одной из составляющих общей системы развития личности, главным признается становление "гуманистически направленной структуры ценностных ориентаций, определяющих духовный мир личности" (Ю.Н. Кулюткин). Это возможно в процессе овладения знаниями, когда создается атмосфера интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний. Усилия преподавателя сосредоточиваются на развитии таких отношений и такой атмосферы.

Целью системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов с позиции личностно-ориентированного подхода является создание совокупности воспитательных, образовательных, развивающих воздействий в процессе профессионального развития личности студента в диалогическом сотрудничестве с преподавателем. Основными принципами личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку являются: принцип диалогизма (М.М. Бахтин); принцип педагогической поддержки личности студента в автономном духовном строительстве, в творческом саморазвитии при обучении иностранному языку (на основе идей гуманистической психологии); принцип ситуативности (В.В. Сериков); принцип многоуровневости (И.А. Цатурова); принцип культуросообразности (Е.В. Бондаревская).

Таким образом, социальный элемент системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов предполагает обучение видам речевой деятельности.

Таблица 6

Модель развития эмпатии студентов гуманитарных факультетов (юристов и психологов) средствами иностранного языка

Предмет формирования	Виды речевой деятельности	Элементы системы
Когнитивный компонент	Чтение, письменная речь, диалогическая речь, аудирование	Содержательный
Поведенческий компонент	Диалогическая и монологическая речь, письменная речь	Деятельностный
Эмоциональный компонент	Чтение, письменная речь, диалогическая и монологическая речь, аудирование	Социальный

Все виды речевой деятельности способствуют проникновению в смысл профессиональной деятельности, взаимоотношений с людьми

ми, усиливают эмпатические переживания, способствуя формированию профессиональной культуры специалиста гуманитарного профиля через развитие всех компонентов эмпатии.

Поскольку в решении профессиональных задач значимой является действенная эмпатия, для формирующего эксперимента отбирались упражнения на английском языке, которые направлялись на развитие эмпатии, ее компонентов в соответствии с целями каждого элемента системы.



Схема 2. Система формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов

При построении упражнений опора делалась на следующие принципы: упражнения направлялись на достижение конечных целей; представляли собой рационально организованную последовательность действий; способствовали преодолению психологических и лингвистических сложностей; учитывали специфику структурной организации эмпатии.

В ходе исследования была модифицирована программа тренинга Т.А. Ахрямкиной применительно к условиям обучения студентов (юристов и психологов) иностранному языку, что создает условия для осознания профессиональной ситуации и принятия адекватного решения.

Наряду с фундаментальными принципами социально-психологического тренинга в основу разработанной нами системы упражнений, направленных на формирование эмпатии, были положены представления о субъект-субъектной форме общения в профессиональ-

ной деятельности как личностном эмпатийном общении, способствующем развитию личности в профессиональной деятельности; об индивидуально-типологических характеристиках субъекта общения как детерминантах представлений о себе и партнере. Кроме того, были использованы положения о механизмах обратной связи, о принципах организации и проведения групповой работы.

“Пусковым механизмом” работы в группе являлась обратная связь от участников и ведущего. Сильным воздействием, способствующим процессу переживания и осмысления ситуаций общения, являются моменты фиксации участниками группы расогласований, возникающих в социально-перцептивной сфере, между собственной интерпретацией чувств и состояний своих и партнера по общению и обратной связи об этих чувствах и состояниях со стороны партнера и всей группы, между прогнозом чувств, отношений партнера и его реальными чувствами и отношениями.

Обязательный компонент каждого занятия представляла рефлексия, вызывающая эмоциональное отстранение от проигранной ситуации. Начальным этапом рефлексии является момент фиксации расогласования. Будучи подкрепленным обратной связью от партнера по ситуации и от остальных участников, он “запускает” процесс коррекции представлений о себе и партнере.

Схема анализа предложенных ситуаций профессионального взаимодействия давала возможность выявить:

1) соответствие своих представлений о чувствах и состояниях партнера его чувствам и состояниям (насколько каждый из участников группы ориентируется в других людях);

2) соответствие интерпретации собственных чувств и состояний представлениям о них других (насколько точно каждый из участников группы способен транслировать свои чувства и состояния другим);

3) свои представления о равенстве, доминировании, подчинении себя и партнера в процессе общения и представления об этом у партнера.

Таким образом, содержательный элемент системы моделировался на основе коммуникативного подхода и лингвистический материал отрабатывался через упражнения на формирование отдельных навыков эмпатийного общения (прием и передача чувств и эмоциональных состояний, эмпатийное слушание), которые способствуют формированию когнитивного компонента эмпатии (способность к эмоциональному реагированию на переживания других, чувствительность, наблюдательность).

Основные функции этих упражнений: создание внутренней наглядности; осознание равенства собственных личностных особенностей и особенностей личности партнера в детерминации общения; осознание студентами равенства центрации на себе и партнере как условия эмпатийного общения. Воздействиями, вызывающими процессы переживания и осмысления ситуации, являются моменты фиксации разногласий, возникших в социально-перцептивной сфере, например между собственной интерпретацией ситуации на основании понимания чувств, отношений партнера и его реальными чувствами. К данной группе упражнений относятся упражнения на развитие:

– чувствительности (development of sensitivity). В качестве примера рассмотрим упражнение “Приветствие”. 2-3 участника группы выполняют задачу: поздороваться 10 раз с различной интонацией. Остальные участники тренинга вербализуют состояние приветствующих и их отношение к тем, кого они приветствуют с подобной интонацией (Exercise: “Greeting”. 2-3 participants of the group carry out a task: to greet 10 times with various intonation. The other participants verbalize a condition of welcoming and their attitude to those whom they welcome with similar intonation.),

– наблюдательности (development of observation). Упражнение “Сыщики”. Все участники группы вовлекаются в какую-либо деятельность, которая организована так, чтобы каждый был чем-то занят. У каждого есть карточка с индивидуальным заданием, в рамках которой участник может импровизировать. При этом каждый должен выбрать себе объект для незаметного наблюдения. В процессе выполнения деятельности каждый участник выполняет три задания: 1) внимательно, но незаметно следит за тем, что делает выбранный им объект; 2) пытается понять, кто следит за ним и 3) определяет, за кем следит его объект. Время выполнения игровой части упражнения – 5 минут. Затем следует обсуждение по следующим вопросам: 1) каждый сообщает, удовлетворен ли он тем, как выполнил задачу; 2) участники делятся мыслями о том, кто следил за ними. После этого участники рассказывают, что было легче, что труднее, что помогало и что мешало в работе. (Exercise: “Detectives”. All participants of the group are involved in any activity which is organized so that everyone was busy with something. Everyone has a card with the individual task within the framework of which the participant can improvise (tasks on the cards depend on subjects of classes). Thus everyone should choose an object for imperceptible supervision. During performance of activity each participant carries out three tasks: 1) keep up attentively but imperceptibly

what the object chosen him makes; 2) tries to understand who keeps up him and 3) define whom his object keeps up. The time of the performance of a game part of the exercise is 5 minutes. Then discussion on the following questions follows: 1) everyone informs, if he satisfied with how has carried out a task; 2) participants share ideas on the one who kept up them. After that, participants tell, what was easier, what was more difficult, what helped and what prevented in the work.);

– интуиции (development of intuition). Упражнение “Мой портрет”. Каждый из участников по мере психологической готовности пытается выразить свои представления о том, каким его видят окружающие люди. В случае расхождения группа поправляет его. Обсуждаются способы, которые помогали выполнить задачу, и аспекты, которые мешали достижению цели (Exercise “My portrait”. Each of the participants in the process of psychological readiness tries to express the representations about what he is seen with surrounding people. In the case of a divergence the group corrects him. Ways which helped to carry out a task and aspects which prevented to achieve the purpose are discussed.);

– способности к пониманию эмоциональных состояний партнера (development of the ability to understanding of feelings of the partner). Упражнение “Отражение чувств” выполняется в кругу. Один участник произносит эмоционально окрашенную фразу, сидящий справа пытается определить чувство, которое испытывает говорящий, и воспроизводит ту же фразу, также эмоционально окрашенную. Затем говорит свою фразу следующему партнеру. Обсуждаются вопросы: Какие чувства испытали? Что облегчало и усложняло задачу? (Exercise “Reflection of feelings”. Exercise is carried out in a circle. One of the participants says an emotionally painted phrase, the other participant tries to define a feeling which has the speaker, and reproduces the same phrase. Then he speaks the own phrase to the following partner. The questions for the discussion: What feelings did you have? What did facilitate and complicate the task?).

Деятельностный элемент системы моделировался на основе личностно-ориентированного подхода, который означает, что ведущим элементом системы являются личностные особенности студента, его потребности, способности, личные цели, и содержит упражнения на саморегуляцию и саморефлексию, что способствует эстетической рефлексии совместной деятельности и отношений, психическому равновесию, развитию действительной эмпатии и в целом поведенческому компоненту эмпатии. В момент рефлексивного анализа человек уже несколько эмоционально отстранен от проигранной ситуации и способен к рефлексии произошедшего факта. Начальным эта-

пом рефлексии является момент фиксации расогласования. По самой структуре рефлексивного акта одним из первых условий его разворачивания является полная остановка, прекращение непрерывного, "естественного" хода какого-либо процесса. Уже само это условие может оказаться основой первичного различения субъектом "себя" и осуществляемого им движения. Будучи подкрепленным обратной связью от партнера по ситуации и от остальных участников, он "запускает" процесс коррекции представлений о себе и представлений о партнере. Основная задача преподавателя иностранного языка заключалась в подведении студентов к осознанию того, какие состояния, чувства, отношения, формы поведения актуализируются у партнера по общению в ответ на собственные формы вербального и невербального поведения. К данной группе упражнений относятся упражнения:

– на развитие рефлексии (development of reflection). Упражнение "Заброшенный сад". Инструкция: "Закройте глаза и представьте, что вы совершаете прогулку по территории большого замка. Вы видите каменную стену, увитую плющом, в которой находится деревянная дверь. Откройте ее и войдите; вы оказываетесь в старом заброшенном саду. Когда-то он был прекрасен. Однако за ним уже давно никто не ухаживал. Все заросло травой, не видно тропинок. Вообразите, как вы, начиная с любой части сада, пропалываете сорняки, подрезаете ветки, выкапываете траву, пересаживаете деревья, окапываете их; делаете все, чтобы вернуть саду прежний вид. Через некоторое время остановитесь и сравните ту часть сада, где вы уже поработали, с той, которую вы еще не трогали". (Exercise "The deserted garden"). Close your eyes and image that you are walking on the territory of the big castle. You see a stone wall, with a wooden door. Open it and enter: you are in the old deserted garden. At one time it was fine. However for a long time nobody looked after it. All was over with a grass, it is not visible footpaths. Imagine how you weed weeds, cut branches, dig out a grass, replace trees, and dig round them; do everything to return to a garden a former view. Now stop and compare that part of a garden where you have already worked, to that you have not touch yet);

– восстановление психического равновесия (restoration of mental balance). Упражнение "Храм тишины". Инструкция: "Вообразите себя гуляющим на окраине многолюдного и шумного города. Ощутите, как вы идете по мостовой. Обратите внимание на прохожих, выражение их лиц. Услышите звуки, которые вас окружают (гул автомобилей, голоса птиц, шелест крон деревьев). Может быть, вы увидите что-то или кого-то знакомого. Остановитесь и ощутите, что вы чув-

ствуете. Поверните за угол и идите дальше. Это – более тихая и старая улица. В конце ее – большое здание, отличающееся по архитектуре. Вывеска на нем гласит: “Храм Тишины”. Вы открываете тяжелую дверь и оказываетесь окруженным полной и глубокой тишиной... Когда захотите, толкните дверь и выйдите на улицу. Отметьте, как вы себя чувствуете. Запомните дорогу, которая ведет к Храму Тишины, чтобы вы могли, когда захотите, вновь вернуться туда”. Exercise “The temple of silence” The instruction: “Imagine yourself walking on a suburb of a populous and noisy city. Feel, how you go on a roadway. Pay attention to passers-by, expressions of their faces. Hear sounds which surround you (a rumble of automobiles, voices of birds, and a rustle of crones of trees). You can see something or someone familiar there. Stop and feel your feelings. Turn over a corner and go further. It is more silent and older street. At the end of it is the big building distinguished on architecture. The signboard on it says: “ the Temple of Silence “. You open a heavy door and appear surrounding by full and deep silence. Remember, your feelings. Remember the road which conducts to the Temple of Silence that you could return there again”).

Социальный элемент системы моделируется на основе контекстного подхода и содержит упражнения-тренинги эмоциональных состояний, что обеспечивает условия для развития эмоционального компонента эмпатии. Упражнения данного элемента системы предполагают имитацию общения между специалистом и клиентом в рамках определенной профессиональной (проблемной) ситуации, что позволяет “проигрывать” всевозможные варианты реакции на одно и то же побуждение в определенных обстоятельствах. Упражнения отражают моменты будущей профессиональной деятельности, связанные с необходимостью проявления личностных свойств, опыта их использования в решении профессиональных задач, что способствует повышению уровня профессиональной культуры, развитию способности давать адекватный эмпатический ответ на переживания другого, выражать содействия объекту эмпатии, побуждать объекта эмпатии к чему-либо. К данной группе упражнений относятся упражнения:

– на развитие эмпатических способностей (development of empathical abilities). Например, клиент ведет себя некорректно, грубо. Как поступить в этом случае? (Situation: The client behaves roughly. What should you do in this case?);

– на развитие творческого воображения (development of creative imagination). Клиент не понимает вас. Как поступить? (Situation: The client does not understand you. What should you do?);

– на активизацию потребности овладения иностранным языком специальности (activation of need for possession of a foreign language of speciality). Вы юрист (психолог) в крупной компании, но хотите уволиться. Напишите письмо директору компании с объяснением причин вашего решения. (Situation: You are the lawyer (psychologist) of the large company, but now you want to leave it. Write the letter to your director with a statement of the reasons).

Алгоритм выполнения упражнений идентифицируется с алгоритмом уровневого анализа проблемной ситуации и предполагает три уровня: первичная реакция (увидеть, вспомнить, прочувствовать, понять); эмоциональные реакции (выразить настроение, чувства, переживания); рациональное постижение проблемы (высказать мысли, сделать обобщения, дать выводы по результатам решения проблемы).

Рассмотрим данный алгоритм подробнее.

1-й уровень (первичная реакция) помогает формированию у студентов способности поставить себя на место другого человека любого возраста в любой конкретной обстановке; проанализировать собственные реакции (чувства, мысли, поведение) в конкретной ситуации. В данном случае чувства можно рассматривать как эмоциональные реакции на жизненные ситуации; мысли – как идеи, возникающие в ответ на психологическую информацию; поведение – как программу действий в соответствии с чувствами и мыслями в конкретной ситуации. На данном этапе работы над предложенной ситуацией студенты получают следующие установки: прочитать описание ситуации, рассказать о впечатлениях от прочитанного; описать те моменты из собственного опыта, которые помогли бы объяснить первичную реакцию на ситуацию.

2-й уровень (эмоциональные реакции) направлен на развитие способности принять и приблизить к себе чувства, затем открыто выразить их, выходя далеко за пределы двухполюсной классификации (радость – грусть, приятное – неприятное). На данном этапе работы над ситуацией студенты получают следующие установки: почувствовать себя в роли действующего лица данной ситуации; поставить себя на место каждого действующего лица и проникнуться его чувствами; дать оценку: не осуждайте, не порицайте, только описывайте свои ощущения; сравните свои чувства с чувствами других, объясняя их различие.

3-й уровень (рациональное постижение проблемы) дает возможность овладеть навыками осознания, анализа и прогноза поведения в определенных ситуациях. Студенты получают установки: определить основные, ключевые моменты в описании жизненной ситуа-

шии; познакомиться с соответствующей научной информацией, содержащейся в одной или нескольких книгах по аналогичной проблеме; использовать самостоятельно полученную информацию для осмысления рассматриваемой ситуации и объяснения поведения ее участников, избегая их осуждения; спрогнозировать поведение каждого из участников в иной ситуации.

Таблица 7

Алгоритм формирования эмпатии средствами иностранного языка

Уровни анализа проблемной ситуации	Виды упражнений
1. Первичная реакция	Выработка навыков эмпатийного общения
2. Эмоциональная реакция	Выработка навыков саморегуляции и саморефлексии
3. Рациональное постижение проблемы	Выработка навыков действенной эмпатии

Таким образом, происходит тренинг эмоциональной сферы личности студентов за счет актуализации прошлого опыта собственных переживаний, обогащения его новыми чувствами.

Исследование показало, что использовать упражнения на развитие эмпатии целесообразно после освоения курса общего языка, так как на данном этапе происходит совершенствование навыков восприятия и продуцирования речи, начинается работа над оригинальным спецтекстом, расширяются и совершенствуются навыки чтения на материале художественной, страноведческой, научной, научно-популярной, специальной литературы.

Совершенствование профессиональной деятельности юристов и психологов обусловлено новыми требованиями к качеству их подготовки, реализация которых возможна при использовании средств, адекватных задачам профессионализации студентов, ориентированной на модель профессиональной культуры.

В течение двух лет проводился формирующий эксперимент, целью которого было обеспечение условий развития эмпатии как профессионально значимого интегрированного свойства личности, компоненты которого идентичны составляющим структуры профессиональной культуры юриста и психолога.

Гипотетическая позиция заключалась в следующем: средства иностранного языка будут влиять на развитие профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов, что будет выражаться в уровне развития эмпатии, если их совокупность отражает специ-

Таблица 8

Виды упражнений

Структура системы Группы упражнений	Содержательный элемент на формирование навыков эмпатийского общения	Деятельностный элемент на саморегуляцию и само- рефлексию	Социальный элемент Тренинг эмоционального со- стояния
Виды упражнений	<ul style="list-style-type: none"> - развитие - чувствительности; - наблюдательности; - интуиции; - способности к пониманию эмо- циональных состояний партнера 	<ul style="list-style-type: none"> - развитие рефлексии; - восстановление психиче- ского равновесия 	<ul style="list-style-type: none"> - развитие - эмпатических способнос- тей; - творческого воображения; - активизация владения иност- ранным языком специаль- ности
Виды действий	<ul style="list-style-type: none"> - представить эмоциональное состояние другого; - дополнять за эмоциональным состоянием другого; - охарактеризовать эмоциональ- ное состояние другого; - выразить участие 	<ul style="list-style-type: none"> - отреагировать на пере- живание другого; - выразить согласие дру- гому; - вспомнить и передать свое эмоциональное состояние 	<ul style="list-style-type: none"> - отреагировать на пережи- вание другого; - выразить согласие друго- му; - выразить сопереживание другому; - передать свои чувства парт- неру

фику профессиональной деятельности, создаваемой контекстностью в содержательном, деятельностном, социальном элементах образовательной системы, представляющей культурное пространство.

Задачи эксперимента:

1) разработка и реализация программы эксперимента, направленной на достижение интеграции в личности студентов компонентов эмпатии;

2) изучение и критериальная оценка уровня развития эмпатии студентов (юристов и психологов) и ее каналов;

3) сравнительный анализ полученных результатов по выборкам, проверка их статистической значимости;

4) создание методического обеспечения к программе по иностранному языку для студентов гуманитарных факультетов.

Использовались следующие виды анализа: комплексный (изучались каналы эмпатии); уровневый (выявлялся уровень эмпатии); сравнительный (выявлялась разница показателей в контрольных и экспериментальных группах).

Для выполнения экспериментальных задач использовались следующие методики: методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко и опросник по определению эмпатийных тенденций личности И.М. Юсупова, позволяющий выявить не только уровень общей эмпатии, но и выраженность данного свойства по отношению к разным объектам: родителям, животным, престарелым людям, героям художественных произведений и, что особенно важно для нашего исследования, – выявить уровень эмпатии в межличностных отношениях.

Теоретическим концептом данной методики является феномен склонности человека к сопереживанию как потенциальный эмоциональный отклик на социальные явления и как процесс понимания переживаний другого. Методика надежна (коэффициент надежности $-0,72$), валидна, обладает высоким коэффициентом дискриминации ($0,771$), содержит шкалы защиты, неискренности и достоверности.

Выборку составили 62 студента гуманитарных факультетов (32 юриста, 30 психологов).

Для проверки статистической значимости полученных результатов использовался статистический критерий Пирсона (статистическая обработка данных проводилась в пакете Statsoft Statistica v.6.0).

Попарно сравнивалось количество человек в контрольной и экспериментальной группах, а также в экспериментальной группе до и после эксперимента по каждому уровню и каналу эмпатии. При сравнении определялось критическое значение χ^2 для степени свободы равное 1.

Формула расчета критерия χ^2

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{df} \frac{(f_o - f_i)^2}{f_i}, df = (k - 1)(l - 1),$$

где df – количество степеней свободы; k – число градаций сопоставляемых распределений (в нашем случае всегда 2, т.е. мы всегда сравниваем попарно каждые два значения выраженности эмпатии); l – количество сопоставляемых распределений (в нашем случае всегда 2, т.е. две группы); f_o – эмпирическая частота встречаемости признака (то есть это число из ячейки таблицы); f_i – теоретическая частота, которая вычисляется отдельно для каждой ячейки следующим образом: сумма всех цифр в строке ячейки умножается на сумму всех цифр в столбце ячейки и делится на количество испытуемых во всех группах.

Таким образом, критерий представляет сумму величин, высчитанных для каждой ячейки:

$$\frac{(f_o - f_i)^2}{f_i}$$

Критические значения χ^2 представлены в таблице 9.

Таблица 9

Критические значения χ^2 при степени свободы 1

р-уровень	0,1	0,05	0,01	0,001
Критическое значение χ^2	2,706	3,842	6,635	10,829

Для нашего исследования, учитывая небольшую выборку, статистически значимым является $p < 0,05$, при котором критическое значение $\chi^2 = 3,842$. Таким образом, если χ^2 равен или больше критического значения, соответствующего $p < 0,05$, то эти различия можно считать значимыми.

Анализ результатов проводился в сравнении показателей контрольных (юристы – 14, психологи – 15 человек) и экспериментальных (юристы – 16, психологи – 17 человек) групп.

По результатам исследования установлено, что показатели контрольных и экспериментальных групп до внедрения в учебный процесс разработанной системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов примерно одинаковы: высокий уровень в целом по контрольной группе составил 10,4% и эк-

спериментальной – 12,1%; нормальный уровень – в целом по контрольной группе – 65,5% и экспериментальной – 60,6%; низкий уровень в целом по контрольной группе – 24,1%, экспериментальной – 27,3%. В то же время для значительной части студентов (25,7%) характерен низкий уровень эмпатии (хотя есть утверждения, что представители гуманитарных профессий более эмоциональны и отзывчивы, среди них больше представителей художественного типа) [88].

Таблица 10

Результаты исследования уровня эмпатии студентов гуманитарных факультетов (констатирующий эксперимент, методика И.М. Юсупова)

Уровень эмпатии	Выборка	Контр. группы	Экспер. группы	Значение χ^2	Уровень значимости
Высокий	юристы	7,2%	12,5%	0,24	$p = 0,6256$
	психологи	13,3%	11,7%	0,02	$p = 0,8935$
	в среднем	10,4%	12,1%	0,05	$p = 0,8255$
Нормальный	юристы	64,3%	56,2%	0,20	$p = 0,6540$
	психологи	66,7%	64,7%	0,01	$p = 0,9072$
	в среднем	65,5%	60,6%	0,16	$p = 0,6896$
Низкий	юристы	28,5%	31,3%	0,03	$p = 0,8731$
	психологи	20%	23,6%	0,06	$p = 0,8096$
	в среднем	24,1%	27,3%	0,08	$p = 0,7784$

В ходе констатирующего эксперимента установлено: уровень развития эмпатии в экспериментальных и контрольных группах студентов-психологов несколько выше, чем у студентов-юристов, что объясняется их большей направленностью на работу в сфере “человек – человек”. Но даже у студентов психологического факультета он недостаточно развит для успешной профессиональной деятельности. В повышении уровня эмпатии нуждаются студенты юридического факультета, так как их профессиональные задачи лежат в сфере не только в правотворческой деятельности, но и межличностных отношений. Процентное распределение показателей свидетельствует о том, что 70% студентов нуждаются в развитии эмпатических способностей, так как не только низкий, но и средний уровень в профессиях типа “человек – человек” является недостаточным для успешности общения, а соответственно для успешной профессиональной деятельности.

Высокий уровень развития эмпатии может способствовать ориентации на сотрудничество взаимоотношения с людьми, нахождение общего языка с ними в разнообразных ситуациях.

Для подтверждения достоверности полученных результатов проведено повторное обследование по методике Бойко.

Сравнение полученных показателей по уровням эмпатии выявило незначительные расхождения. Высокий уровень в среднем по контрольной группе – 17,3% и экспериментальной 18,2%, нормальный уровень в среднем по контрольной группе – 69%, и экспериментальной – 60,6%; низкий уровень в среднем по контрольной группе – 13,7% и экспериментальной – 21,2%

Результаты исследования уровня эмпатии студентов юридического и психологического факультетов в контрольной и экспериментальной группах по методике И.М. Юсупова и методике В.В. Бойко имеют незначительные расхождения.

Таблица 11

Результаты исследования уровня эмпатии студентов гуманитарных факультетов (констатирующий эксперимент, методика В.В. Бойко)

Уровень эмпатии	Выборка	Контр. группы	Экспер. группы	Значение χ^2	Уровень значимости
Высокий	юристы	14,3%	18,8%	0,11	p = 0,7434
	психологи	20%	17,6%	0,03	p = 0,8649
	в среднем	17,3%	18,2%	0,01	p = 0,9230
Средний	юристы	71,4%	56,2%	0,74	p = 0,3894
	психологи	66,7%	64,8%	0,01	p = 0,9072
	в среднем	69%	60,6%	0,47	p = 0,4925
Заниженный	юристы	14,3%	25%	0,54	p = 0,4642
	психологи	13,3%	17,6%	0,11	p = 0,7373
	в среднем	13,7%	21,2%	0,58	p = 0,4455

Вместе с тем исследование показало, что уровень развития эмпатии обусловлен доминированием ее каналов. Рациональный канал эмпатии соответствует выделенному нами когнитивному компоненту, так как он характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на познание другого человека и его состояния, проблем, поведения. Таким образом, развитие рационального канала эмпатии способствует развитию ее когнитивного компонента, что требует выработки умений и навыков эмпатийного общения.

Эмоциональный канал эмпатии соответствует ее эмоциональному компоненту, так как он фиксирует способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими (сопереживать, соучаствовать), понимать их внутренний мир, прогнозировать пове-

дение. Следовательно, развивая эмоциональный канал эмпатии, можно развить ее эмоциональный компонент.

Интуитивный канал эмпатии соответствует поведенческому компоненту ее структуры, поскольку свидетельствует о способности видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Развивая интуитивный канал эмпатии, можно развить ее поведенческий компонент.

Стимулами к развитию эмпатии выступают: установки на личные контакты, способствующие или препятствующие развитию эмпатии; проникающая способность к эмпатии как важное коммуникативное свойство, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности; идентификация (умение понять другого на основе сопереживаний, постановка себя на место партнера, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию).

Исследование показало, что у студентов в большей степени развиты способность к идентификации и проникающая способность, в меньшей степени – рациональный канал и установки на эмпатию.

Таблица 12

**Результаты исследования каналов эмпатии
(констатирующий эксперимент)**

Канал эмпатии	Выборка	Контр. группы	Эксп. группы	Значение χ^2	Уровень значимости
Рациональный	юристы	33,3%	25%	0,05	$p = 0,8253$
	психологи	20%	17,7%	0,03	$p = 0,8649$
	в среднем	24,1%	21,2%	0,08	$p = 0,7834$
Эмоциональный	юристы	33,3%	37,5%	0,27	$p = 0,6048$
	психологи	46,7%	23,5%	0,27	$p = 0,6052$
	в среднем	37,9%	36,4%	0,02	$p = 0,8986$
Интуитивный	юристы	41,6%	31,3%	0,07	$p = 0,7958$
	психологи	53,3%	41,1%	0,47	$p = 0,4916$
	в среднем	44,8%	36,4%	0,59	$p = 0,4408$
Установки, способствующие эмпатии	юристы	25%	12,5%	0,43	$p = 0,5127$
	психологи	26,7%	29,4%	0,03	$p = 0,8632$
	в среднем	24,1%	21,2%	0,08	$p = 0,7834$
Проникающая способность к эмпатии	юристы	33,3%	25%	0,05	$p = 0,8253$
	психологи	40%	41,1%	0,00	$p = 0,9461$
	в среднем	34,5%	33,3%	0,01	$p = 0,9240$
Идентификация эмпатии	юристы	25%	25%	0,05	$p = 0,8175$
	психологи	33,3%	23,5%	0,38	$p = 0,5382$
	в среднем	27,6%	24,2%	0,09	$p = 0,7640$

Таким образом, для представленных групп иерархию каналов можно выстроить следующим образом: идентификация эмпатии; проникающая способность к эмпатии, эмоциональный канал; интуитивный канал; рациональный канал эмпатии; установки, способствующие эмпатии. Иерархия каналов требует последовательности выполнения упражнений.

Однородность контрольных и экспериментальных групп, уровень статистической значимости различий развития эмпатии дали основание для проведения эксперимента по апробации системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов.

Таблица 13

Результаты исследования уровня эмпатии студентов гуманитарных факультетов (формирующий эксперимент, методика И.М. Юсупова)

Уровень эмпатии	Выборка	До эксперим.	После эксперим.	Значение χ^2	Уровень значимости
Высокий	юристы	12,5%	18,8%	0,24	$p = 0,6264$
	психологи	11,7%	29,5%	1,62	$p = 0,2032$
	в среднем	12,1%	24,2%	1,63	$p = 0,2018$
Нормальный	юристы	56,2%	75%	1,25	$p = 0,2642$
	психологи	64,7%	70,5%	0,13	$p = 0,7139$
	в среднем	60,6%	72,7%	1,09	$p = 0,2963$
Низкий	юристы	31,3%	6,2%	3,28	$p = 0,0701$
	психологи	23,6%	0%	4,53	$p = 0,0332$
	в среднем	27,3%	3,1%	7,54	$p = 0,0060$

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что показатели в контрольных группах остались в основном на прежнем уровне. В экспериментальных группах увеличилось число студентов-психологов с высоким уровнем эмпатии на 17,8%, а студентов-юристов — на 6,3%. В среднем уменьшилось число студентов с низким уровнем эмпатии на 24,2%. Достоверность приведенных результатов подтвердили материалы, полученные с помощью методики В.В. Бойко.

Исследование доминирующих каналов эмпатии выявило рост по всем показателям в экспериментальной и статичность показателей в контрольной группе. Значительно изменились показатели каналов: рационального (рост на 36,4%), что свидетельствует о росте когнитивного компонента эмпатии — способности к идентификации эмоционального состояния другого, к пониманию состояния и отражения его внутреннего мира; эмоционального (рост на 30,3%), что сви-

детельствует о росте эмоционального компонента эмпатии – способности эмоционально реагировать на переживания другого, к сочувствию и сопереживанию, к эмоциональному заражению; интуитивного (рост на 39,4%), что свидетельствует о росте поведенческого компонента эмпатии – способности к сотрудничеству, выражению содействия объекту эмпатии, способности давать адекватный эмпатический ответ на переживания другого.

Таблица 14

Результаты исследования уровня эмпатии студентов гуманитарных факультетов (формирующий эксперимент, методика В.В. Бойко)

Уровень эмпатии	Выборка	До эксперим.	После эксперим.	Значение χ^2	Уровень значимости
Высокий	юристы	18,8%	25%	0,18	$p = 0,6689$
	психологи	17,6%	41,2%	2,27	$p = 0,1322$
	в среднем	18,2%	33,2%	1,98	$p = 0,1593$
Средний	юристы	56,2%	68,8%	0,53	$p = 0,4652$
	психологи	64,8%	58,8%	0,12	$p = 0,7242$
	в среднем	60,6%	63,3%	0,06	$p = 0,7997$
Заниженный	юристы	25%	6,2%	2,13	$p = 0,1441$
	психологи	17,6%	0%	3,29	$p = 0,0697$
	в среднем	21,2%	30,3%	5,12	$p = 0,0236$

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента изначально одинаковые группы стали статистически достоверно различными по уровню развития эмпатии: уменьшилась процентная выраженность низкого уровня эмпатии; увеличилась процентная выраженность среднего и высокого уровней эмпатии, изменились параметры выраженности каналов эмпатии.

Наибольший развивающий эффект экспериментальной подготовки получен по показателям эмоционального канала эмпатии психологов и интуитивного канала эмпатии юристов, что свидетельствует о расширении возможности понимания клиентов при решения профессиональных задач. Можно констатировать статистическую тенденцию: канал идентификации у психологов развивается лучше, и это связано с их большей направленностью на работу с людьми, а не с документами, что значительно в деятельности юристов.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу о том, что для развития эмпатии как профессионально значимого качества юриста и психолога средства иностранного языка являются эффективными.

**Результаты исследования каналов эмпатии
(формирующий эксперимент)**

Канал эмпатии	Выборка	До эксп.	После эксп.	Значение χ^2	Уровень значимости
Рациональный	юристы	25%	50%	2,13	$p = 0,1441$
	психологи	17,7%	64,7%	7,77	$p = 0,0053$
	в среднем	21,2%	57,6%	9,14	$p = 0,0025$
Эмоциональный	юристы	37,5%	56,2%	1,13	$p = 0,2879$
	психологи	23,5%	76,4%	5,85	$p = 0,0156$
	в среднем	36,4%	66,7%	6,07	$p = 0,0138$
Интуитивный	юристы	31,3%	68,8%	4,50	$p = 0,0339$
	психологи	41,1%	82,3%	6,10	$p = 0,0135$
	в среднем	36,4%	75,8%	10,40	$p = 0,0013$
Установки, способствующие эмпатии	юристы	12,5%	56,2%	6,79	$p = 0,0092$
	психологи	29,4%	70,5%	5,76	$p = 0,0164$
	в среднем	21,2%	63,6%	12,16	$p = 0,0005$
Проникающая способность к эмпатии	юристы	25%	62,5%	4,57	$p = 0,0325$
	психологи	41,1%	70,5%	2,98	$p = 0,0842$
	в среднем	33,3%	66,7%	7,33	$p = 0,0068$
Идентификация эмпатии	юристы	25%	50%	2,13	$p = 0,1441$
	психологи	23,5%	76,4%	9,53	$p = 0,0020$
	в среднем	24,2%	63,6%	10,40	$p = 0,0013$

Анализ опыта формирования профессиональной культуры показал, что существуют различные педагогические средства (средства развития познавательных процессов, выработки профессиональных умений и навыков, развития взаимопонимания), но их выбор обусловлен спецификой профессиональной сферы, к деятельности в которой готовятся в вузе различные специалисты. Поскольку основным видом деятельности юристов и психологов является обучение, иностранный язык может обеспечить формирование профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов.

Эффективному овладению иностранным языком способствуют две группы педагогических условий (общие для усвоения иностранного языка и специфические), что требует разработки методологических, методических и организационных оснований иноязычного образования, результативность которого представляется профессионально значимым свойством личности. Для юристов и психологов это эмпатия.

При разработке системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов опора делалась на коммуникативный, личностно-ориентированный и контекстный подходы,

что позволило представить модель профессиональной подготовки в вузе из трех взаимосвязанных компонентов: содержательный элемент системы, базирующийся на коммуникативном подходе, был представлен языком специальности, отбор которого был проведен на основе принципов информативности, профессиональной направленности, аутентичности, эмоциональности; деятельностный компонент, проектирование которого основывалось на личностно-ориентированном подходе, предполагал инструментарий, адекватный задачам формирования профессиональной направленности, и его отбор производился на основе принципов проблемности, ситуативности, разнообразия эмоциональных переживаний, социальный элемент требовал осуществления контекстного подхода, что позволяло строить профессионально-имитируемые отношения субъектов взаимодействия на основе принципов эмоционального отклика и думающего чувствования.

Освоение приемов социального общения в ходе изучения иностранного языка происходило через основные виды речевой деятельности (устная и письменная речь, аудирование, чтение). Алгоритм освоения иностранного языка строился на поэтапном выполнении упражнений на формирование навыков эмпатийного общения, на саморегуляцию и саморефлексию, на развитие действенной эмпатии соответственно уровням анализа проблемной ситуации (первичная реакция, эмоциональная реакция, рациональное постижение проблемы).

Констатирующий эксперимент, состоящий в изучении уровня развития эмпатии студентов гуманитарных факультетов (юристы и психологи) и ее каналов, подтвердил логику теоретического поиска. Сравнительный анализ полученных результатов по выборкам и проверка их статистической значимости показали, что большинство студентов имеют низкий уровень развития эмпатических способностей, недостаточный для успешного обучения, что потребовало апробации разработанной теоретической модели системы формирования профессиональной культуры, обеспечивающей развитие всех компонентов эмпатии.

По результатам внедрения в учебный процесс упражнений по английскому языку на развитие эмпатии в ходе формирующего эксперимента уменьшилось число студентов с низким уровнем эмпатии, значительно изменились показатели рационального, интуитивного, эмоционального каналов, что подтвердило рост всех компонентов эмпатии, а в итоге – профессиональной культуры будущих студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Новые требования к подготовке специалистов вызвали значительные изменения в сфере высшего профессионального образования. Высокий уровень профессиональной культуры является одним из условий, обеспечивающих успешность в профессиональной деятельности. Для специалистов, работающих в сфере «человек – человек», профессионально значимым свойством является эмпатия, структурные компоненты которой адекватны структурным компонентам профессиональной культуры.

В ходе теоретического поиска на основе учета специфики социального общения были спроектированы модель личности и модель деятельности выпускника гуманитарного факультета. Сравнение квалификационных характеристик позволило идентифицировать эти модели относительно подготовки юристов и психологов, а средства их профессиональной подготовки переносить на образовательный процесс факультетов, готовящих студентов по другим гуманитарным специальностям.

Анализ научной литературы по проблеме формирования профессиональной культуры студентов позволил выделить недостатки в личностном развитии студентов, в определении показателей готовности выпускников, обусловленные идентичностью подходов к созданию образовательных систем.

Сравнение точек зрения ученых на результативность профессиональной подготовки позволило убедиться в том, что профессиональная культура как интегративное свойство наиболее точно отражает способность выпускника к успешному решению профессиональных задач. Структура профессиональной культуры была представлена когнитивным (культура мысли), эмоциональным (культура чувств), технологическим (культура действия) компонентами. Изучение характера трудностей в профессиональной деятельности показало, что профессиональная деформация, эмоциональное сгорание обусловлены недостаточно развитыми элементами в структуре профессио-

нальной культуры, в связи с чем возникла необходимость в определении механизма ее развития. Такой механизм был представлен функциями эмпатии, в структуре которой были выделены три компонента: когнитивный; эмоциональный и поведенческий. Установлено, что специалисты, обладающие данным свойством от природы и пользующиеся им интуитивно, порой не в состоянии объяснить и передать опыт успешной профессиональной деятельности другим.

Исследования последних лет показали, что эмпатию как профессионально значимое качество специалистов гуманитарного профиля можно развивать с помощью педагогических средств. Изучение программ учебных дисциплин гуманитарных факультетов показало, что специальной задачи на развитие эмпатии не ставится. Таким образом, пришли к мысли о возможности использования общекультурных дисциплин, в частности иностранного языка. Произошедшие социальные и экономические изменения в обществе привели к повышению роли иностранного языка в подготовке высококвалифицированных специалистов. Обучение иностранному языку носит профессионально-ориентированный характер, что создает благоприятные условия для формирования у студентов не только общей, но и профессиональной культуры.

На основе пространственного подхода было представлено культурное пространство вуза, где иностранному языку отводилась роль активизации процесса формирования профессиональной культуры на основе развития каналов эмпатии. Иноязычное образование было представлено в виде системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов, в структуре которой интегрировались содержательный, деятельностный и социальный элементы. Алгоритм его освоения представлял поэтапное выполнение трех видов упражнений, стимулирующих развитие компонентов эмпатии.

На диагностико-проектировочном этапе исследования в ходе констатирующего эксперимента были выявлены уровни и каналы эмпатии, низкие показатели которых подтвердили правомерность выбранных подходов и необходимость внесения изменений в иноязычное образование на гуманитарных факультетах.

Формирующий эксперимент, проходивший на базе Самарского государственного университета (юридический и психологический факультеты), длился в течение двух лет и подтвердил гипотетические предположение: средства иностранного языка способствуют развитию эмпатии, профессионально значимому свойству личности. Срав-

нение полученных в ходе констатирующего и формирующего экспериментов данных свидетельствовало о положительной динамике количественных показателей.

В целом исследование показало, что виды речевой деятельности (чтение, письменная и устная речь, аудирование), учебные игры, имитация профессиональных ситуаций способствовали развитию эмпатических переживаний, демонстрировали способы успешного разрешения профессиональных задач. Студенты приобретали опыт профессиональных действий на качественно новой основе эмпатийного поведения.

Развитие эмпатии наиболее успешно происходило в том случае, если упражнения применялись не эпизодически, а в системе, последовательно, от начального этапа эмпатийного процесса до его завершения. Динамика эмпатических переживаний была выражена следующим рядом: появление поверхностных чувств как отклик на явление, событие, ситуацию, представленную в упражнении; переход от одного эмпатийного процесса к другому, сопровождающийся появлением адекватного эмоционального отношения в результате выполнения заданий к упражнению; перенос пережитых чувств в реальную жизнь. Особое значение в разработанной системе обучения имел страноведческий материал, открывающий сферу культуры, ценностей страны изучаемого языка при заданном эмпатическом содержании.

Результаты исследования показали новые возможности обучения иностранному языку на примере обучения английскому языку студентов психологического и юридического факультетов, но предложенные средства могут быть использованы для формирования профессиональной культуры и других специалистов гуманитарного профиля.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа по проблеме формирования профессиональной культуры позволила прийти к следующим выводам.

1. Современная социально-экономическая ситуация в обществе существенно меняет характер профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля, обучение которых должно обеспечить выработку способностей к продуктивному разрешению проблемных ситуаций на основе принципа гуманизации, регулирующего межсубъектные отношения. Противоречие между требованиями, предъявляемыми к специалисту в профессиональной сфере, и личностной готовностью к их реализации может быть разрешено в ходе профессиональной подготовки, обеспечивающей развитие профессионально значимых свойств личности.

2. При разработке стратегии обучения студентов гуманитарных факультетов, результатом которой является профессиональная культура будущего специалиста, необходимо ориентироваться на модель деятельности детерминированной модели личности, что позволяет в ходе подготовки создать профессиональный контекст на основе пространственных единиц (внешнее пространство деятельности – культура деятельности, внутреннее пространство субъекта деятельности – культура личности). Изменению внутреннего и внешнего пространства личности специалиста будут способствовать средства формирования профессиональной культуры, базирующиеся на методологических, методических, организационных основах выработки когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов эмпатии.

3. Культурное пространство вуза, выполняя информационную, компенсаторную и практические функции в общем образовательном пространстве, создает возможности для профессионального становления студентов в виде форм ее представленности: пространство знаний и пространство отношений на уровнях сообществ. Развитию способностей к социальному общению, обеспечивающих продуктивность межсубъектного взаимодействия, будут способствовать средства первого уровня – учебные предметы, вырабатывающие коммуникативные умения и навыки; средства второго уровня – формы и методы профессиональной подготовки; средства третьего уровня – системы средств. Формирование профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов будет эффективным, если при обучении иностранному языку специальности (средство первого уровня) учитываются методические условия, общие для усвоения иностранного языка и специфические (средства второго уровня), обеспечивающие развитие эмпатии, профессионально значимого свойства, а интеграция средств всех уровней представляет систему формирования профессиональной культуры.

4. При разработке системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов необходимо учитывать специфику иноязычного образования (диалог культур) и особенности механизма развития профессионально значимых свойств личности (функции эмпатии), что требует опоры на коммуникативный, личностно-ориентированный, контекстный подходы при проектировании содержательного, деятельностного, социального элементов системы. Овладение речевыми образцами ситуативно-профессионального контекста должно осуществляться по алгоритму поэтапного выполнения упражнений на развитие компонентов эмпатии.

5. За показатели сформированности профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов следует принимать результаты внедрения в процесс обучения иностранному языку специальности упражнения на развитие навыков эмпатийного общения, на саморегуляцию и саморефлексию, на развитие действенной эмпатии, что будет выражаться в уровне и доминирующем канале эмпатии.

Вместе с тем обнаружено, что требуется продолжение исследования, так как за его пределами остались вопросы переноса разработанных средств на процесс обучения иностранному языку представителей других специальностей, подготовка по которым ведется на гуманитарных факультетах, а также создание спецкурса, содержание которого вводило бы студентов в проблему саморазвития эмпатийных процессов с целью выработки защитных механизмов от эмоциональных перегрузок, которые вызывает характер решения профессиональных задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамов, В.Е. Программа по английскому языку в неязыковом вузе / В.Е. Абрамов // Иностранные языки: программы. – Самара: НВФ “СМС”, 1999. – С. 51-58.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Акимова, Н.Е. Университетская модель профессионала-правоведа как психолого-педагогическая проблема / Н.Е. Акимова // Наше образование. – 1999. – №1. – С. 44.
4. Актуальные вопросы теории и практики создания учебных материалов для курса иностранного языка в неязыковом вузе. / редкол.: К.Г. Павлова и др. – М.: МГИИЯ, 1989. – 135 с.
5. Алексеев, С.С. О модели юриста и обучения в юридических вузах / С.С. Алексеев, В.Ф. Яковлев // Правоведение. – 1976. – №4. – С. 73-74.
6. Аллахвердова, О.В. Индивидуальные свойства и эмпатия / О.В. Аллахвердова, Е.М. Иванов, Ю.П. Мосолов // Теория и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: тезисы доклада II Всесоюзной конференции. – М., 1979. – С. 350.
7. Алхазивили, А.А. Основы овладения устной иностранной речью / А.А. Алхазивили. – М.: Просвещение, 1988 – 128 с.
8. Амбарцумов, А.А. 1000 терминов рыночной экономики / А.А. Амбарцумов, Ф.Ф. Стерликов. – М.: Крон-Пресс, 1993. – С. 133-134.
9. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 202 с.
10. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 259 с.
11. Анисимов, В.Е. / Методические рекомендации по разработке модели специалиста / В.Е. Анисимов, Н.С. Пантина. – М.: Б., 1981 – 24 с.
12. Анисимова, И. Д. Педагогические условия формирования гуманистического отношения курсантов юридического вуза МВД к человеку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Д. Анисимова. – Самара, 2001. – 27 с.
13. Анохин, А.В. Правовые вопросы формирования профессиональной культуры работника: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / А.В. Анохин. – Томск, 2000. – 21 с.

14. Алпатова, Р.С. Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению: автореф. ... дис. канд. пед. наук / Р.С. Алпатова. – М., 1987. – 23 с.
15. Ахрямкина, Т.А. Социально-психологический тренинг как средство развития профессионально значимых качеств будущих педагогов / Т.А. Ахрямкина // Инновационная деятельность образовательного учреждения: материалы всероссийской научно-практич. конф. – Самара: СФ МГПУ, 2000. – С. 34 -35.
16. Ахрямкина, Т.А. Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Т.А. Ахрямкина. – Самара. – 2003. – 21 с.
17. Ахрямкина, Т.А. Проявление действенной эмпатии в педагогической деятельности / Т.А. Ахрямкина // Социальные процессы и молодежь: взгляд в будущее: междунар. научно-практич. конф. – Самара: СФ МГПУ, 2004. – С. 22-26.
18. Баганова, П.А. Средства нравственно-эстетического развития детей дошкольного возраста (на материале иностранного языка) / П.А. Баганова // Педагогические исследования в образовании. – Самара: изд-во "Универс-групп", 2004. – С. 49-55.
19. Балбеко, А.М. Формирование системы социально-гуманитарного образования в вузах Сибири / А.М. Балбеко // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – №4. – С. 191-203.
20. Бачманова, Н.Ф. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.Ф. Бачманова, Н.А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1985. – Вып. 5. – С. 78-86.
21. Бездухов, В.П. Гуманизация школы: моральность учителя / В.П. Бездухов // Межвузовский сб. научн. трудов / отв. ред. В.П. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 1992. – 124 с.
22. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя / В.П. Бездухов. – Самара: изд-во СамГПУ, 1997. – 172 с.
23. Бердичевский, А.Л. Оптимизация системы обучения иностранным языкам в педагогическом вузе / А.Л. Бердичевский. – М.: Высшая школа, 1989. – 101 с.
24. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1993. – 270 с.
25. Богданова, Л.В. Индивидуально-личностное развитие подростков в инновационной системе обучения / Л.В. Богданова // Педагогические исследования в образовании / отв. ред. Т.И. Руднева. – Самара: изд-во "Универс-групп", 2004. – С. 36-42.
26. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М., МГУ, 1998. – 188 с.
27. Бодалев, А.А. Личность и общение: избранные труды / А.А. Бодалев. – М., 1983. – 272 с.

28. Бодалев, А.А. Формирование понятий о другом человеке как о личности / А.А. Бодалев. – Л.: изд-во ЛГУ, 1970. – 135 с.
29. Бодалев, А.А. Психологические трудности общения и их преодоление / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев // Педагогика. – 1992. – №5. – С. 6.
30. Бодров, В.А. Психологические исследования профессионализации личности. Психологические исследования проблем формирования личности профессионала / В.А. Бодров. – М.: Просвещение, 1992. – 134 с.
31. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении. Взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – С. 114-150.
32. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 1998. – 1434 с.
33. Бондарева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С.К. Бондарева. – М.: изд-во: Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во: НПО "МОДЭК", 2005. – 352 с.
34. Борисенко, С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Б. Борисенко. – Л., 1988 – 14 с.
35. Борозенец, Г.К. Современное состояние и уровень коммуникативно-гуманистического обучения иностранному языку специальности / Г.К. Борозенец // Вестник СГТУ. Сер. Гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2004. – № 29. – С. 200-206.
36. Бохарт, А.К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я-психологией / А.К. Бохарт // Иностранная психология. – 1993. – №1. – С. 21-23.
37. Брудный, А.А. Понимание и общение / А.А. Брудный. – М.: Знание, 1989. – С. 7-34.
38. Бугаева, А.Л. Традиционная педагогическая культура как феномен народной мудрости / А.Л. Бугаева. – М.: ТМП, 2000. – 80 с.
39. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1968. – 268 с.
40. Булкин, А.П. Изучение иностранных языков в России / А.П. Булкин // Иностранные языки в школе. – 1998. – №3. – С. 16-20.
41. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – М.: Титул, 2001. – 128 с.
42. Вайсбурд, М.Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М.Л. Вайсбурд // Иностранные языки в школе. – 1997. – №1. – С. 19-24.
43. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе. контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
44. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров – М.: Русский язык, 1990. – 137 с.

45. Ветчинова, М.А. Развитие иноязычного образования в гимназиях России в середине XIX – начале XX века: автореферат дис. ... канд. пед. наук / М.А. Ветчинова. – Курск, 2002. – 19 с.

46. Викторова, Л.П. Диалоговая концепция культуры Бахтина М.М. – Библера В.С. / Л.П. Викторова // Парадигма Журнал межкультурной коммуникации. – 1998. – №1. – С. 23–27

47. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных проявлений / В.К. Вилюнас. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.

48. Вичев, В. Нравственная культура руководителя / В. Вичев. – М.: Политиздат, 1988. – 156 с.

49. Вохрышева, М.Г. Образование и духовность информационно-культурологического пространства / М.Г. Вохрышева // Академические тетради. – Вып. 1. Духовное развитие студентов в учебной деятельности. – Самара: изд-во СГАКИ, 1999. – 13 с

50. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб.: изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. – 148 с.

51. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 147–168.

52. Гаврилова, Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человеком человека / Т.П. Гаврилова // Теоретические прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975 – С. 17–19.

53. Гаврилова, Т.Т. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста. автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Т. Гаврилова – М., 1977. – 23 с.

54. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии – 1993. – №4. – С. 61–68.

55. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев: ин-т философии, 1986. – 142 с.

56. Горячев, М.Д. Система профессиональной подготовки социальных педагогов / М.Д. Горячев // Проблемы гуманизации вузовского образования. – Тольятти: Поволжский технологический институт сервиса, 1999. – С. 15–21.

57. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.

58. Григорьева-Голубева, В.А. Становление гуманистических ценностей педагога (в аспекте языковой личности). автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Григорьева-Голубева. – СПб., 2002. – 42 с.

59. Губанова, Е.С. Структура эмпатического взаимодействия / Е.С. Губанова // Журнал практического психолога. – 2002. – №1 – С. 32–35.

60. Гуревич, П.С. Гуманизм и вера / П.С. Гуревич // Знание. – 1990. – №1 – С. 52.
61. Давиденко, Е.С. Развитие гуманитарной культуры специалиста средствами художественного текста / Е.С. Давиденко // Гуманитарная культура специалиста: межвузовский сб. науч. статей. – Таганрог: ТИУиЭ, 2001. – С. 125-130.
62. Джаджа, С.Е. Средства формирования управленческой культуры руководителей образовательных учреждений / С.Е. Джаджа // Педагогические исследования в образовании – Самара: изд-во “Универс-групп”, 2004. – С. 82-90.
63. Джерназян, Л.Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Н. Джерназян. – Тбилиси, 1984. – 29 с.
64. Доможирова, М.А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002. – 23 с.
65. Жалинский, А.Э. Профессиональная деятельность юриста. Введение в специальность / А.Э. Жалинский. – М.: БЕК, 1997. – 366 с.
66. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Киров.: Эниом, 1991. – С. 81-87.
67. Журкин, Л.Н. Организационно-педагогические условия профильной дифференциации обучения в милицейских классах и лицеях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Журкин. – Самара, 2004. – 26 с.
68. Зернов, В. Негосударственные вузы России / В. Зернов, Т. Бархатова // Высшее образование. – 1999. – №4. – С. 17-19.
69. Зими́на, Е.А. Педагогические основы подготовки специалиста международного уровня в неязыковых вузах (на материале иностранного языка) / Е.А. Зими́на // Педагогические исследования в образовании / отв. ред. Т.И. Руднева. – Самара: изд-во “Универс-групп”, 2004. – С. 95-101.
70. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Д.: Феникс, 1997. – 461 с.
71. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
72. Зинченко, Н.И. О значении гуманитаризации юридического образования / Н.И. Зинченко // Проблемы подготовки специалистов в системе образовательных учреждений МВД России. – Самара, 1999. – С. 47-49.
73. Змеев, В.А. Развитие российской высшей школы (XVIII – начало XX вв.): автореф. дис. ... канд. истор. наук / В.А. Змеев. – М., 2003. – 21 с.
74. Знаков, В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М.: Наука, 1994. – 240 с.
75. Иванова, Е.Н. Эффективное общение и конфликты / Е.Н. Иванова. – СПб.; Рига. Пед. центр “Эксперимент”, 1997. – 69 с.

76. Иган, Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык / Дж. Иган // Журнал практической психологии и психоанализа. – №1. – 2000. – С. 1-18.
77. Игнатов В.Г. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы / В.Г. Игнатов, В.К. Белолипецкий. – Ростов-на-Д.: изд. центр “МарТ”, 2000. – 253 с.
78. Илюхина, Н.А. Содержание и структура лингвистического образования в системе непрерывного обучения по специальности “русский язык и литература” / Н.А. Илюхина // Фундаментальные и спецдисциплины в системе университетской многоуровневой подготовки филологов и журналистов. – Ростов-на-Д., 1996. – 3 с.
79. История советской психологии труда: тексты (20-30 годы XX века) / под ред. В.П. Зинченко и др. – М.: Изд-во: МГУ, 1983. – 359 с.
80. Ичаловская, Е.А. Роль эмпатии в воспитании конкурентоспособного специалиста / Е.А. Ичаловская // Актуализация технологии личностного ориентирования на самоидентификацию модели современного специалиста. – Воронеж, 1998. – С. 64-66.
81. Кашина, Е.Г. Становление творческой личности учителя иностранного языка средствами театральных технологий / Е.Г. Кашина // Педагогические исследования в образовании / отв. ред. Т.И. Руднева. – Самара: изд-во “Универс-групп”, 2004. – С. 189-209.
82. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Общеотраслевые квалификационные характеристики должностей руководителей, специалистов и служащих [принят Гос. ком. СССР по труду и социал. Вопр 8 дек. 1985 г.]. – М.: Экономика, 1987. – 220 с.
83. Кербер, В. Качества, необходимые специалисту в будущем // http://www.pomorsu.ru/avru/proect/form_cult/p_1/htm.
84. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. – 1980. – №2. – С. 18-23.
85. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1988. – 350 с.
86. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов – М.: Просвещение, 1996. – 400 с.
87. Ковалев, А.Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой / А.Г. Ковалев // Теоретические и прикладные проблемы психологического познания людьми друг другом. – Краснодар, 1975. – С. 32-33.
88. Козырева, А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / А.Ю. Козырева. – Пенза. Научно-методический центр Пензенского гор. отд. образования, 1994. – 344 с.
89. Колесникова, И.А. Игры на уроке английского языка / И.А. Колесникова. – Минск: Народная Асвета, 1990. – 22 с.

90. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. — М.: Наука, 1984. — 175 с.
91. Колышева, Т.А. Функции профессионально-личностной рефлексии в познании и преобразовании педагогической деятельности / Т.А. Колышева // Бюллетень Международной академии психологических наук. — Саратов; Ярославль, 1999. — С. 67-83.
92. Комарова, А.И. Язык для специальных целей: содержание понятия / А.И. Комарова // Вестник Московского ун-та. — 1998. — №1. — С. 70-75
- Кондрацкий, А.А. Тест для диагностики отношения оператора к принятию риска / А.А. Кондрацкий // Вопросы психологии. — 1982. — №3. — С. 133-136.
93. Конев, В.А. Философия образования. Культура, человек, образование / В.А. Конев. — Самара: СИПКРО, 1996. — 96 с.
94. Конев, В.А. Человек в мире культуры / В.А. Конев — Самара: СИПКРО, 1996. — 106 с.
95. Косарева, Е.Ю. Система формирования профессионального самосознания педагогов в процессе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Косарева. — Самара, 2003. — 203 с.
96. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. — Самара: СамГПИ, 1994. — 165 с.
97. Кулагин, Б.В. Основы профессиональной психодиагностики / Б.В. Кулагин. — Л.: Медицина, 1984. — 216 с.
98. Куриленко, Л.В. Активизация познавательной деятельности в условиях инновационных образовательных процессов / Л.В. Куриленко. — Самара: СГУ, 1998. — 96 с.
99. Куруленко, Э.А. Гуманитарное образование в современном обществе / Э.А. Куруленко // Современный гуманитарный институт. Образовательное пространство: сб. научн. ст. — Самара: изд-во СФ СГИ, 1999. — 11 с.
100. Куруленко, Э.А. Сущность и функции гуманитарной культуры в современном образовательном пространстве / Э.А. Куруленко. — Самара: СГИ, 1999. — 19 с.
101. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. — М.: Академия, 2001. — 285 с.
102. Леви, В.Л. Искусство быть другим / В.Л. Леви. — М.: Знание, 1980. — 207 с.
103. Левченко, В.В. Интегрированный подход к подготовке учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка / В.В. Левченко // Педагогические исследования в образовании / отв. ред. Т.И. Руднева. — Самара: изд-во "Универс-групп", 2004. — С. 153-162.
104. Леднев, В.С. Содержание образования / В.С. Леднев. — М.: Высшая школа, 1989. — 360 с.

105. Леонтьев, А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
106. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев – М.: Педагогика, 1998. – 500 с.
107. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
108. Липманн, О. Психология профессий / О. Липманн. – Пг.: Academia, 1923. – С. 33-50.
109. Липпс, Т. Руководство к психологии / Т. Липпс. – СПб.: Тип. Попова, 1907. – 398 с.
110. Лобанова, Е.А. Формирование профессионально важных качеств личности специалиста сферы муниципального управления в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Лобанова. – М., 2002. – 22 с.
111. Ломов, Б.Ф. Категории общения и деятельности / Б.Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – №8. – С. 49.
112. Луговая, А.Л. О специфике обучения говорению и чтению как видам речевой деятельности в курсе иностранного языка / А.Л. Луговая // Иностранные языки в высшей школе. – 1980. – №15. – С. 87.
113. Лупьян, Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс / Я.А. Лупьян. – Минск: Высшая школа, 1986. – 202 с.
114. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – №1. – С. 46.
115. Макарова, Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация / Л.В. Макарова – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 161 с.
116. Майорова, М.А. Профессиональная карьера молодежи в условиях рыночной экономики / М.А. Майорова // Социальные процессы и молодежь: взгляд в будущее: междунар. научно-практич. конф / редкол.: Г.В. Аколов, О.М. Бураков, С.Е. Джалджа и др. – Самара: СФ МГПУ, 2004. – С. 187-192.
117. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Вестник Ун-та Рос. акад. образования. – 2003. – №1. – С. 36-68.
118. Медведев, В.М. Диалектика научного мировоззрения и духовного развития личности / В.М. Медведев – Самара: СГТУ, 1998. – 368 с.
119. Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе: сб. ст. / редкол.: Халеева И.И. и др. – М.: Б, 1991. – 117 с.
120. Мильруд, Р.П. Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1986. – №4. – С. 26-31.
121. Минина, Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации / Н.М. Минина. – М.: Тезаурис, 1998. – 62 с.

122. Миролюбов, А.А. Изучение иностранных языков: средство развития личности / А.А. Миролюбов // Советская педагогика. – 1986. – №6. – С. 13-18.

123. Миролюбов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М.: Ступени, 2002. – 447 с.

124. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 215 с.

125. Михалева, Т.Г. Анализ опыта разработки новых квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием / Т.Г. Михалева, Л.И. Романкова, Н.Г. Печенюк и др. – М.: НИИВШ, 1989. – 344 с.

126. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: Высшая школа., 1987. – 206 с.

127. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования. / под ред. Е.Э. Смирновой. – Л.: изд-во ЛГУ, 1984. – 177 с.

128. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Я.И. Петров и др. – М.: Просвещение, 1981. – 286 с.

129. Модель, И.М. Профессиональная культура муниципального депутата / И.М. Модель. – Екатеринбург: УрГУ, 1993. – С. 26-27.

130. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.

131. Московченко, А.Д. Основная логическая структура модели специалиста / А.Д. Московченко // О методологических и методических принципах построения модели специалиста высшей квалификации. – Томск: изд-во Томского ун-та, 1979. – С. 164-167.

132. Мотина, Е.Ю. Подготовка учителей к формированию опыта морального поведения старших школьников / Е.Ю. Мотина // Педагогические исследования в образовании / отв. ред. Т.И. Руднева. – Самара: изд-во “Универс-групп”, 2004. – С. 138-147.

133. Мясишев, В.Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи / В.Н. Мясишев // Проблемы способностей: материалы конференций, 22-24 июня 1960 г., Ленинград / отв. ред. В.Н. Мясишев. – М., 1962. – 308 с.

134. Мясишев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясишев. – М.: Воронеж, 1995. – 356 с.

135. Нестеренко, В.М. Технология формирования развивающего содержания профессиональной подготовки специалистов / В.М. Нестеренко – Самара: СамГТУ, 2000. – 77 с.

136. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 2000. – 246 с.

137. Никитин, А.В. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием / А.В. Никитин, Л.И. Романкова. – М.: НИИВШ, 1981. – 252 с.

138. Никонова, С.М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам / С.М. Никонова. – М.: Высшая школа, 1969. – 104 с.

139. Новейшие методы преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей вузов: сб. ст. / под. ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М.: изд-во МГУ, 1991. – 207 с.

140. Носков, И.А. Индивидуальная система повышения профессиональной культуры учителя / И.А. Носков. – Самара: изд-во "Самарский университет", 2001. – 288 с.

141. Обозов, Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н.Н. Обозов // Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 80-92.

142. Обучение иностранному языку в вузах неязыковых специальностей на современном этапе: проблемы и перспективы: сб. ст. / редкол.: К.Г. Павлова и др. – М.: Б, 1991. – 184 с.

143. Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб.: Каро, 2001. – 240 с.

144. Общесоюзный классификатор. Профессия рабочих, должности служащих и тарифные разряды ОКПДТР – М.: Экономика, 1987. – 168 с.

145. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

146. Омаров, А.М. Управление: искусство общения / А.М. Омаров. – М.: Сов. Россия, 1983. – 237 с.

147. Орлов, А.Б. Перспективы гуманизации общения / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 142-146.

148. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Знание, 1995. – 102 с.

149. Орлов, А.Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности / А.Б. Орлов, М.А. Хазанова // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 68-73.

150. Пасов, Е.И. Мастерство и личность учителя / Е.И. Пасов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева и др. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2001. – 239 с.

151. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

152. Пассов, Е.И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.С. Коростелев. – М.: Русский язык, 1991. – С. 83-88.

153. Пашукова, Т.И. Мотивирующая функция эмпатии / Т.И. Пашукова // Исследования мотивационной сферы личности. – Новосибирск, 1984. – С. 62-71.

154. Пашукова, Т.И. О механизмах эмпатии и некоторых ее психических коррелятах / Т.И. Пашукова // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар: изд-во Кубан. ун-та, 1983. – С. 86-92.

155. Петрова, Т.Э. Развитие гуманитарного образования в Российской высшей школе: состояния и перспективы / Т.Э. Петрова // Университетская книга. – 2000. – №7. – С. 24-27.

156. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: из-во МГУ, 1989. – 216 с.

157. Петровский, А.В. Психология межличностных отношений / А.В. Петровский, К.К. Платонов // Общая психология. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.

158. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 680 с.

159. Платонов, К.К. Структуры и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

160. Платонов, К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М.: Медицина, 1979. – 254 с.

161. Поппер, К. Нищета историцизма / К. Поппер. – М.: Прогресс: VIP, 1993. – 185 с.

162. Примерная программа дисциплин. Обучение иностранным языкам (в неязыковых вузах) / сост. Е.В. Мусницкая, Н.И. Гез, Н.М. Громова и др. – М.: ГНИИ ИТТ “Информика” (Интернет-публикация), 2000.

163. Проблемы гуманизации. Новое осмысление старых проблем. Тезаурус / под. ред. Ю.Н. Кулюткина. – СПб.: Ин-т образования взрослых РАО, 1957. – 50 с.

164. Программа курса “Иностранный язык для неязыковых факультетов вузов”: научно-метод. совет по ин. яз. Мин. образования РФ. – М., 2000. – 16 с.

165. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. – М., 1998. – 48 с.

166. Программа по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. – М., 1968. – 49 с.

167. Пронина, Е.П. Духовно-ценностная ориентация обучаемых в процессе формирования продуктивных речевых умений / Е.П. Пронина // Гуманизация и гуманитаризация образования: теории, концепции, опыт. – Самара: СГПУ, 1997. – 2 с.

168. Профессиональная этика и нравственная культура организационно-управленческой деятельности в трудовом коллективе. – Тюмень: Тюмен. индустр. ин-т, 1981. – 254 с.

169. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, 1991. – 152 с.

170. Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.

171. Рабочая программа дисциплины "иностранный язык" (английский) по специальности психология, дневное отделение. – Самара, 2000. – 11 с.
172. Рабочая программа дисциплины "иностранный язык" (английский) по специальности юриспруденция, дневное отделение. – Самара, 2000. – 9 с.
173. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюноса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1993. – С. 248- 251.
174. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / К. Роджерс / пер. с англ. Е.И. Исениной; общ. ред. И.Е. Исенина. – М.: Прогресс, 1994.
175. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
176. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
177. Руденский, Е.В. Социальная психология / Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 221с.
178. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма / Т.И. Руднева. – Самара: изд-во "Самарский университет", 2002. – 219 с.
179. Руднева, Т.И. Нравственное развитие личности / Т.И. Руднева, Е.Б. Никулина, Н.Б. Колесникова и др. – Самара: изд-во "Самарский университет", 2002. – 319 с.
180. Рыбкина, А.А. Пути повышения эффективности профессиональной подготовки курсантов учебных заведений МВД / А.А. Рыбкина // Научные чтения в Самарском филиале ун-та РАО. – Вып. 2-3. – Самара: изд-во СНЦ РАН, 2002. – С. 423-425.
181. Рыбкина, А.А. Формирование профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Рыбкина. – Самара, 2003. – 18 с.
182. Сартр, Ж.-П. Избранные произведения / Ж.-П. Сартр. – М.: Политиздат, 1992. – С. 47.
183. Селезнева, Н.А. Проектирование квалификационных требований к специалистам с высшим образованием / Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур. – М.: Исслед. центр Гособразования СССР, 1991. – С. 65.
184. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 15-22.
185. Серый, А.В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Серый. – Иркутск, 1996. – 23 с.
186. Сиземская, И.Н. Влияние общественного разделения труда на развитие человека / И.Н. Сиземская // Исторический материализм как

теория социального познания и деятельности. – М.: Наука, 1972. – С. 99-114.

187. Слатенин, В.А. Формирование личности учителя как предмет социально-педагогического исследования / В.А. Слатенин // Вопросы высшего педагогического образования. – Томск: изд-во Томск. ун-та, 1971. – 192 с.

188. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

189. Смирнова, Э.М. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Э.М. Смирнова – Л.: ЛГУ, 1977. – С. 140.

190. Смит, А. Теория нравственных чувств / А. Смит. – М.: Республика, 1997. – 350 с.

191. Современные проблемы преподавания иностранного языка в школе и в вузе: зон. науч.-метод. конф., тез. докл. и выступлений / редкол. В.И. Бакина и др. – Самара: СамГПИ, 1991. – 61 с.

192. Современный словарь по психологии / сост. В.В. Юрчук. – Минск: Элайда. – 2000. – 368 с.

193. Соликов, А.П. Механизм эмпатии / А.П. Соликов // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар: изд-во Кубан. ун-та, 1977. – С.89-95.

194. Спенсер, Г. Основания психологии Т. 4. / Г. Спенсер. – СПб.: изд-во И.И. Билибина, 1976. – 111 с.

195. Становление высшего образования в России: вторая треть XVIII века // Высшее образование сегодня. – 2002 – №1. – С. 74-79.

196. Столяренко, А.М. Психологическая подготовка юриста в условиях перестройки образования и демократизации общества / А.М. Столяренко // Вопросы психологии. – 1989 – №4. – С. 16-23.

197. Стрелкова, Л.П. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения / Л.П. Стрелкова // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: псих. иссл. – М.: Педагогика, 1986. – С. 70-100.

198. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. – Самара: изд-во “Самарский университет”, 2001. – 180 с.

199. Суходольский, Г.В. Математико-психологические модели деятельности / Г.В. Суходольский. – СПб.: Петрополис, 1994. – 62 с.

200. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 108 с.

201. Тарасов, С.В. Развитие профессионально важных качеств педагогов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. канд. ... псих. наук / С.В. Тарасов. – Самара, 2004. – 29 с.

202. Тарифно-квалификационные характеристики по должностям служащих. — М.: Изд. дом "ИНФРА-М", 1997. — 107 с.
203. Типовая программа по иностранному языку для неязыковых специальностей, изданная Государственным комитетом РФ по высшему образованию, Московским государственным лингвистическим университетом, учебно-методическим объединением по лингвистическому образованию. — М., 1995. — 98 с.
204. Турчанинов, А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики / А.И. Турчанинов — М., 1998. — С. 36.
205. Фрейд, З. Избранное / З. Фрейд. — Ростов-на-Д., Феникс, 1998. — 350 с.
206. Фукин, А.И. Как составлять профессиограммы / А.И. Фукин. — Елабуга: Елабуж. гос. пед. ин-т, 1990. — 30 с.
207. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И.И. Халеева. — М.: Высшая школа, 1989. — 236 с.
208. Хитрик, К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.Н. Хитрик. — М., 2001. — 34 с.
209. Хохленкова, Л.А. Технология профессионального педагогического общения при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Хохленкова. — Тольятти, 2002. — 28 с.
210. Цветкова, О.И. Эмпатия как профессиональная характеристика в деятельности психолога дошкольного учреждения: дис. ... канд. психол. наук / Цветкова О.И. — М., 2000. — 208 с.
211. Цигарелли, Ю.А. Изучение зависимости самооценки способности от свойств нервной системы / Ю.А. Цигарелли // Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности: межвуз. сб. науч. тр. / редкол.: Е.П. Ильин и др. — Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1981. — 163 с.
212. Цуканова, Е.В. Психологические особенности затруднений общения в условиях совместной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Цуканова. — М., 1980. — 18 с.
213. Человек и мир профессий. — Свердловск: изд-во Урал. ун-та, 1990. — 190 с.
214. Чернышева, М.А. Культура общения / М.А. Чернышева. — Л.: Ленингр. орг. общ-ва "Знание" РСФСР, 1983. — 32 с.
215. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. — М.: Наука, 1982. — 185 с.

216. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности / В.Д. Шадриков. — Ярославль: изд-во Ярославского гос. ун-та, 1979. — 91 с.
217. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. — М.: Прогресс, 1973. — 343 с.
218. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. — М.: Прогресс, 1969. — С. 258.
219. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Н. Шиянов. — М., 1991. — 33 с.
220. Шопенгауэр, А. Свобода воли и нравственность / А. Шопенгауэр. — М.: Республика, 1992. — 786 с.
221. Щерба, Л.В. Методика преподавания иностранных языков в средней школе / Л.В. Щерба. — М.; Л.: изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. — 96 с.
222. Энциклопедия профессионального образования. в 3 т. Т. 2 / под ред. С.Я. Батышева — М.: АПО, 1999. — 440 с.
223. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. — М.: Наука, 1978. — 176 с.
224. Юрова, Л.Л. Интегрированный подход к деятельности преподавателя специального предмета по организации обучения учащихся профессиональных учебных заведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Л. Юрова. — СПб., 1993. — 23 с.
225. Юсупов, И.М. Вчувствование, Проникновение, Понимание / И.М. Юсупов. — Казань: изд-во Казан. ун-та, 1993 — 199 с.
226. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. — Самара: СамГУ, 1995. — 332 с.
227. Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. — М.: Педагогика, 1979. — 144с.
228. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. — М.: Моск психол.-соц. ин-т; Флинта, 1997. — 222 с.
229. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. — 2002. — №6. — С. 8-14.
230. Goldstein, A.P. Empathy: development training, consequences / A.P. Goldstein, G.Y. Michaels. — New Jersey, London, 1985. — 287 p.
231. Hoffman, M. Moral conduct and character. a psychological perspective / M. Hoffman // "Psychol Bull", 1973 — vol. 79/471.
232. Ladousse, G.P. Role Play / G.P. Ladousse. — Oxford: OUP, 1995.
233. Mehrabian, A. Measure of Emotional Empathy / A. Mehrabian, N.A. Epstein // Journal of Personality, 1972. — Vol. 40/72.
234. Redmond, M.V. The Function of Empathy (Decentering) in Human Relations / M.V. Redmond // Human Relations, 1989. — Vol. 42. — № 773.

235. Rogers, C. The necessary and sufficient conditions of therapevte personality Change / C. Rogers // J. of Consult, Psychol., 1957. – Vol. 21. – №274.

236. Rogers, C. Freedom to learn for the 90s / C. Rogers. – Columbus-Toronto-London-Sidney, 1983.