

2. Выпишите высказывания выдающихся людей прошлого и нынешнего времени относительно роли учителя в обществе и требований к его профессиональной подготовке, личностным качествам.

3. Проанализируйте составляющие профионограммы учителя (по В. А. Сластенину, Е. И. Антиповой, М. И. Болдыревой). Проранжируйте их от важнейших к наименее необходимым. Дополните этот перечень, обоснуйте вашу позицию. Осуществите самодиагностику и самооценку качеств, знаний, умений и навыков. Распределите компоненты профионограммы учителя на следующие три группы: те, которые у вас уже сформированы, те, которые требуют развития и те, которые необходимо сформировать. Сделайте выводы. Разработайте программу профессионального самообразования и самовоспитания.

4. Напишите сочинение-размышление «Кто он — учитель XXI века?»

Обобщая приведенное выше, считаем, что разработка научно обоснованной концептуально-методологической и методической базы формирования психолого-педагогической культуры будущего учителя позволит существенно оптимизировать качество учебно-воспитательной работы, способствовать формированию личности как будущего педагога, так и гармоничной личности учеников.

Список источников

1. Бондаревская, Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д : РГПУ, 1995. — 76 с.
2. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. — М. : Академия, 2002. — 208 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров — М. : Академия, 2000. — С. 62.
4. Кульневич, С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 15—21.
5. Никитина, Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. — М. : Мастерство, 2002. — 288 с.
6. Суродіна, О. В. Психолого-педагогічна культура вчителя як ресурс ефективної професійної діяльності в умовах особистісно орієнтованої освіти. — Режим доступа: http://intellectinvest.org.ua/school_akme_vestnik_akme_akme_3_2009_surodina_psichologo-pedagog_kultura/. — Дата доступа: [2011 ?]. — Загл. с экрана.

Материал поступил в редакцию 22.04.2011.

Л. И. Харченкова

Санкт-Петербургский государственный университет
водных коммуникаций,
г. Санкт-Петербург

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПЕЦИФИКА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

В педагогической науке понятие *педагогическая культура* определяется, как:

1) часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые человеку для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления и становления) личности;

2) сущностная характеристика целостной личности педагога, способного к диалогу культур в индивидуально-личностном плане;

3) динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя, в качестве компонентов которой выделяются: а) педагогическая позиция и личностные качества; б) профессиональные знания и культура педагогического мышления; в) профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности; г) саморегуляция личности и культура профессионального поведения педагога.

Как видно из данного определения, способность к диалогу культур, кросскультурная грамотность педагога является весомой составляющей его общей педагогической культуры.

В настоящее время при оценке качества профессиональной подготовки студента все большее значение приобретает не наличие готовых знаний и умений, но и степень его подготовки к самостоятельной, вариативной деятельности, способность быстро осваивать новую образовательную, профессиональную, социальную и национальную среду.

Государственные образовательные стандарты профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения предполагают переход от оценки знаний (как доминирующей характеристики) к оцениванию компетенций.

Большинство исследователей разделяет компетенции на две группы: общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные), и специальные (предметно-специализированные, специфические, профессиональные).

Как зарубежные, так и отечественные исследователи относят к группе ключевых, т. е. необходимых специалистам разного профиля, «межкультурную компетенцию», которую можно определить как комплекс ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей, позволяющих осуществлять успешное общение с представителями другой культуры как в бытовом, так и в профессиональном контексте.

В данном контексте вполне очевидна необходимость выявления механизма, закономерностей формирования готовности будущих специалистов-гуманитариев к межкультурной коммуникации; конкретизация содержания, структурных компонентов и разработки технологии обучения в условиях вузовского преподавания.

Раскрывая содержание термина «технология обучения», необходимо подчеркнуть организационную сторону и гарантированный результат учебного процесса; эффективность обучения достигается в этом случае с наименьшими затратами сил и средств за минимальное время. При этом предполагается наличие оперативной обратной связи между преподавателем и учащимися.

Предлагаемая нами технология включает в себя следующие компоненты:

1. *Организационный* — это кросскультурный адаптор, под которым понимается способ овладения компетенцией межкультурного общения, направленный на повышение межкультурной сензитивности, смягчающий последствия культурного шока и учитывающий двусторонний процесс взаимодействия коммуникантов.

2. *Материально-дидактический* — средства культурологической наглядности: коллаж, модель национально-художественного описания, картинка-подсказка, тематическая сетка текста, таблицы, видеофрагменты, а также совокупность специфических методов и приемов обучения: прием учебной аналогии, ассоциативная беседа, метод моделирования, прием решения этнокультуроведческих пропорций, дидактическая игра, прием элиминирования лакун и др.

3. *Структурный* — стратегии обучения, под которыми понимаются потенциально осознаваемые шаги и поступки, используемые студентами при изучении межкультурной коммуникации для того, чтобы интенсифицировать овладение умениями и навыками межкультурного общения.

Таким образом, обучение будущих педагогов в контексте МКК требует особой технологии обучения, отбора наиболее эффективных методов и приемов работы с этнокультуроведческим материалом.

Для подготовки к межкультурному взаимодействию во многих странах нашли широкое применение так называемые культурные ассимиляторы [2].

Культурные ассимиляторы включают описание ситуаций, когда происходит взаимодействие представителей двух лингвокультурных общностей. Этнопсихологи, как правило, предлагают не менее четырех интерпретаций их поведения (каузальных атрибуций). «Идеальной можно считать ситуацию, во-первых, описывающую часто встречающийся случай взаимодействия членов двух культур, во-вторых, такую, которую представитель группы «гостей» находит конфликтной или которую он чаще всего неправильно интерпретирует, в-третьих, позволяющую получить важные сведения о чужой культуре» [3, с. 296].

Представляется, что термин «культурные ассимиляторы» является не совсем удачным, поскольку в данном случае «ассимиляция» предполагает уподобление своей культуре при определенном видоизменении, растворение в чужой лингвокультурной общности. С нашей точки зрения, учащихся не следует заставлять отказываться от национально-специфического и стать похожими на представителей чужой культуры, т. е. раствориться, ассимилироваться. Цель подготовки к межкультурному взаимодействию — вызвать искренний интерес к другой культуре, обычаям и стереотипам поведения, осуществить переход от сопереживания к сочувствию, к восприятию мира с позиции представителя другой культуры. Поэтому в этнопсихологии используют также термин «техника повышения межкультурной сензитивности» [2].

Мы же предлагаем использовать термин «кросскультурные адапторы», думается, что этот введенный нами термин более точно отражает процесс овладения компетенцией межкультурного общения, поскольку «кросс» от англ. — *пересекать, проходить через*. В телетехнике — это щит переключений, в боксе — встречный удар, пересекающий путь бьющей руки противника. Таким образом, дефиниция «кросскультурный» подчеркивает как подключение защитных механизмов, смягчающих последствия культурного шока, так и встречное движение к межкультурному взаимодействию. Кроме того, термин «кросскультурные адапторы» подчеркивает двусторонний процесс взаимодействия в межкультурной коммуникации.

Разработанные в учебных целях кросскультурные адапторы целесообразно сгруппировать следующим образом:

- сензитивные адапторы, которые учитывают опыт межкультурного общения, вызывающий наиболее сильные эмоциональные реакции, например, тревогу из-за неадекватности своего поведения в новой инокультурной среде, несбывшиеся ожидания, преодоление своих предрассудков и этноцентризма;
- информационно-культурологические адапторы, которые опираются на сведения о наиболее малопонятных межкультурных различиях, например, ритуалы, суеверия, ценности, ролевые структуры и т. д.;
- когнитивно-аксиологические адапторы, которые учитывают межкультурные различия в понимании и оценке информации, например, дифференциация, категоризация, атрибуция, стиль обучения и др.

При создании кросскультурных адапторов необходимо учитывать взаимные стереотипы, особенности коммуникативного поведения, различия между различными типами культур, ролевые ожидания, специфику культуры педагогического общения в разных странах и др. Варианты прогнозируемых конфликтных ситуаций могут быть заимствованы из исторических и этнографических источников, современных средств массовой информации, а также наблюдений исследователей.

Используется также метод незаконченных предложений, когда испытуемые формулируют возможные причины и последствия критических ситуаций. «Проводятся также интервью с использованием методики «критического инцидента»: респондентов просят вспомнить события, в которых произошло что-то, что резко — в позитивную или негативную сторону — изменило их мнение о представителях другой культуры» [3, с. 297].

Процесс создания кросскультурных адапторов включает следующие фазы:

- 1) отбор критических ситуаций, возникающих в процессе межкультурного взаимодействия;

- 2) структурирование фрагментов межкультурной коммуникации с привлечением экспертов-знатоков двух культур, вносящих необходимые коррективы;
- 3) выделение каузальных атрибуций. При этом выделяют различные интерпретации поведения партнеров по ситуации;
- 4) отбор атрибуций, которые представляют собой альтернативные объяснения критической ситуации;
- 5) создание учебно-методического культуроведческого комплекса, включающего описание ситуации, вопрос и четыре варианта ответов с объяснениями специфики воспринимаемой культуры. Эта фаза является интегративной, включающей четыре предыдущих.

Представляется, что для создания кросскультурных адапторов и использования их в методических целях наиболее существенным является выделение альтернативных объяснений (атрибуций). Когда говорят об атрибутивных процессах, имеют в виду каузальную атрибуцию — приписывание причин поведения или результатов деятельности при восприятии людьми друг друга. Исследователи давно столкнулись со значимостью факторов различия каузальной атрибуции у разных народов и в разных культурах. Для понимания подлинных причин межкультурных различий в каузальной атрибуции необходимо знакомство с ценностными ориентациями, менталитетом представителей разных культур и др., т. е. с широким культурологическим и этнологическим материалом.

Исследователи полагают, что представители индивидуалистических культур в большей степени, чем представители коллективистических, подвержены фундаментальной ошибке атрибуции, т. е. тенденции наблюдателя переоценивать влияние личностных диспозиций и недооценивать влияние ситуации на поведение людей.

Изучение межкультурных различий в атрибутивном процессе имеет большое практическое значение, так как в современном мире множество людей вступает во взаимодействие с представителями других культур, этнических общностей, государств. В процессе общения очень часто они не понимают причин поведения друг друга и делают ложные атрибуции. Чтобы добиться эффективного взаимодействия членов разных групп, используется множество психологических методов, в том числе и атрибутивный тренинг, способствующий большей точности ожиданий индивида о поведении члена другой культуры.

При подготовке студентов к взаимодействию с представителями другой культуры необходимо с помощью экспертов-знатоков двух культур подобрать три интерпретации поведения коммуникантов, наиболее вероятные с российской точки зрения, и одну интерпретацию, которую чаще всего используют при объяснении ситуации представители другой культуры, которая и является истинной. Если учащийся выбирает неправильный ответ, его просят еще раз вернуться к описанию ситуации и выбрать другую интерпретацию поведения участников общения. В случае правильного выбора дается детальное описание особенностей культуры, в соответствии с которыми они действовали. Рассмотрим более подробно, как работает механизм кросскультурного адаптора на примере одной из критических ситуаций.

Например, в финской школе преподаватель пишет русские слова на доске. Анна-Кайса, одна из учениц, многое не понимает. Она просит преподавателя еще раз объяснить значение слов. Та обещает сделать это после занятий. После урока несколько учеников остались на дополнительные занятия с учительницей. Анна-Кайса не стала ждать своей очереди, чтобы спросить о непонятных ей словах, а ушла домой. Почему она не дождалась объяснения, а ушла? Выберите лучший ответ:

- A. Она надеялась, что после уроков учительница сама позовет ее и объяснит непонятное.
- B. К этому времени она забыла непонятные слова.
- C. Она обиделась, так как считает, что учительница уделяет ей слишком мало внимания.
- D. Она очень застенчива.

Вы выбрали вариант A. Это возможное объяснение. Однако эту альтернативу редко выбирали финские учащиеся. Чаще они находили другие объяснения. Вернитесь к ситуации и сделайте другой выбор.

Вы выбрали вариант B. К этому объяснению не были склонны ни русские, ни финские учащиеся. Вернитесь к ситуации и найдите лучшую интерпретацию.

Вы выбрали вариант C. Это хороший ответ, так как действительно финские учащиеся в своей школе уверены, что преподаватель всегда уделит им максимум внимания и окажет всестороннюю помощь. Вернитесь к ситуации и сделайте новый выбор.

Вы выбрали вариант D. Его выбрало большинство финских учащихся, так как это связано с поведением финнов в России, что является проявлением финского менталитета.

Приведем пример теста на выявление критических ситуаций. Валерий Петров предложил интересный проект. Общий план, идея очень понравились немецким коллегам. По истечении времени оказалось, что Валерий не продолжил работу, что он отказался от реализации плана, требующего разработки многочисленных деталей. Как Вы объясните такое охлаждение Валерия к начатому делу?

- A. Валерий — непоследовательный человек, «семь пятниц на неделе».
- B. Русский человек чутко относится к недостаткам своей и чужой деятельности, неизбежные несовершенства будущей работы отталкивают его, он ленится выполнять рутинную работу, связанную с доделкой мелочей.
- C. Валерий — пессимист, уверен, что ничего не получится.
- D. Валерию нравится быть в центре внимания, но он не настроен на серьезную работу.

Говоря о материально-дидактическом компоненте предлагаемой технологии, следует обратиться к средствам культурологической наглядности.

Используя *зрительно-ассоциативный прием*, преподаватель предлагает в качестве стимула картинки-опоры, которые ассоциируются с некоторыми реалиями, представленными в тексте или видеосюжете. Так, например, демонстрация изображений осла и слона на занятиях со студентами-рекламистами направлена на активизацию ассоциаций с неофициальными эмблемами демократической и республиканской партий соответственно, которые используются в политической рекламе.

В этой же группе методов можно выделить такой вид работы, как организация *ассоциативной беседы*. Отличительной чертой ассоциативной беседы следует считать то, что учащиеся должны реагировать на каждую последующую реплику диалога, опираясь на ключевые или тематические слова (Скалкин В. Л., Яковенко С. И.).

Для обучения в контексте МКК интерес представляет организация ассоциативной беседы в направлении своей и/или чужой культуры. Так, беседа о Финляндии может строиться на основе ассоциативной цепочки: Финляндия — Суоми — маленькая точка на карте — страна синих озер — Хельсинки — сису — сауна — Сибелиус и т. д.

Прием учебной аналогии может реализовываться в такого рода заданиях: помогите студенту из Марокко, который пригласил на ужин друзей. Ему нужен рецепт блюда, для которого легко найти продукты в России и которое не является сложным в приготовлении. Сравните составленный вами рецепт с рецептами, взятыми из книг с иной культурной традицией. В чем вы видите сходство и в чем различие?

К числу наглядных методов и приемов следует отнести *прием коллажирования*, который дает возможность сконцентрировать внимание студентов, например, на национальной специфике концепта и наглядно показать соотношенность с ним различных ситуаций.

Коллаж представляет собой что-то вроде плаката или стенгазеты. В центре располагается картинка с какой-то реалией, а вокруг размещаются рисунки-спутники, иллюстрирующие фоновое наполнение данной реалии. В этих целях может быть использованы фотографии, а также другой наглядный материал.

Преподаватель начинает с сообщения, что сегодня учащиеся познакомятся с определенной национально-своеобразной реалией — ее рисунок помещается в центре. Затем следует рассказ преподавателя (аудирование/чтение текста), показывающий ситуативное использование данной реалии в иной культуре. После этого производится проверка понимания воспринятой информации с помощью вопросов. Шаг за шагом пространство вокруг основного изображения заполняется сопутствующими рисунками, составляющими его ситуативно-иллюстративный фон.

Далее происходит более близкое ознакомление с понятиями-спутниками, иллюстрирующими употребление изучаемого понятия в различных ситуациях. При этом преподаватель может использовать примеры из литературных произведений русских писателей, студенты же могут обращаться к словарям, энциклопедиям и другим учебным материалам. Коллаж может одновременно иллюстрировать особенности как русской, так и иной культуры, тогда рисунки-спутники располагаются параллельно.

Среди интенсивных методов обучения особая роль принадлежит *дидактической игре*. Так, в учебном арсенале преподавателя могут быть такие игры, как «Аукцион жестов», «Цветик-семицветик», «4-е лишнее» и ряд других. Так, игру «Цветик-семицветик» целесообразно проводить при закреплении сведений о символике цвета. Вниманию учащихся предлагается рисунок ромашки с разноцветными лепестками. Преподаватель показывает на лепесток, учащиеся должны ответить, что ассоциируется с данным цветом в неродной культуре и провести аналогию со своей культурой.

Развитию механизмов переноса способствует прием решения этнокультуроведческих пропорций, например: Россия — гусли = Финляндия — ?

Сопоставительный анализ играет немаловажную роль в решении учебных задач, связанных с направленностью обучения в контексте МКК. Например, сопоставление концептуальной области возраста в любой культуре предполагает определенную возрастную периодизацию. Основные возрастные периоды имеют универсальный характер (большая их часть совпадает во многих современных культурах, в том числе в русской и американской). Так, возрастная классификация в русской культуре включает 5 основных этапов: детство, отрочество, молодость, зрелость, старость, которым соответствуют *childhood* (детство), *adolsence* (переходный период), *youth* (молодость), *middle age* (средний возраст), *old age* (старый возраст) в американской культуре. Однако рассматриваемые возрастные периодизации имеют национальную специфику, обусловленную различными параметрами процесса взросления в сравниваемых культурах. Так, этапы детства и молодости в русском языковом сознании имеют подэтапы — «младенчество» (раннее детство) и «юность» (ранняя молодость). В американском языковом сознании также выделяется особый этап детства *babyhood* (младенчество). Особый период молодости — «*юность*» имеет в русском языке специальное обозначение и не выделяется в американском варианте английского языка. Наименование возрастного периода отрочества имеет несколько соответствий в американском варианте английского языка — «*adolsence*» (переходный период) и более распространенное «*teens*» (тинейджерство). Однако данное соответствие не является симметричным, так как период «*teens*» отмечен достаточно определенными возрастными рамками, обусловленными, прежде всего, физическим развитием, что оправдывает положение переходного (подросткового) возраста между детством и зрелостью в американской культуре, в то время как в русской культуре период отрочества находится между детством и юностью (ранней молодостью), свидетельствуя о «задержке» социального взросления подростков в русской культуре [1].

Структурный компонент предполагает стремление студента выработать свою стратегию обучения навыкам межкультурного общения. В данном случае целесообразно использовать проектные задания, когда студенты в одиночку или работая в микрогруппах, решают задачу, поставленную преподавателем, и в заключение представляют

отчет о проделанной работе. Темы должны быть четко и узко сформулированы, во время выполнения задания студенты имеют возможность получить консультацию педагога. В качестве такого задания можно предложить произвести небольшое этносоциологическое исследование: попросить найти представителя другой культуры и узнать у него о начальном этапе пребывания в России. С какими установками он приехал? Какие впечатления были самыми яркими в начале пребывания? Пришлось ли столкнуться с трудностями, какого характера (бытовые, психологические)? Как эти трудности преодолевались? В чем он видит главные отличия российской культуры от своей родной? Может ли он сравнить свою адаптацию с адаптацией друзей, знакомых?

В конце проекта участники представляют устный отчет, содержащий краткое описание использованных источников, изложение результатов, их анализа и выводы, а также рассказ о том, как проходило выполнение задания.

Таковы некоторые особенности технологии формирования межкультурной компетенции будущих специалистов.

Список источников

1. *Александрова, А. Е.* Лингвокультурологический аспект концептуальной области возраста и его учет в обучении русскому языку американских студентов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А. Е. Александрова. — М. [б. и.], 2006. — 16 с.
2. The intercultural sensitizer or culture assimilator : A cognitive approach Handbook of intercultural training / Ed. by D. Landis [etc.] ; Pergamon Press : [s. n.], 1983. — Vol.2. — P. 186—217.
3. *Стефаненко, Т. Г.* Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. — М. : Ин-т психологии РАН, 1999. — 342 с.
4. *Triandis, H.* Handbook of Cross-cultural Psychology / H. Triandis. — Boston : [s. n.], 1980.

Материал поступил в редакцию 19.04.2011.

В. В. Хитрюк

Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Проблема формирования педагогической культуры занимает одно из центральных мест в педагогических исследованиях. О ее значении свидетельствует большое число публикаций, введение различных спецкурсов в образовательные программы подготовки педагогов, содержанием которых является совершенствование их педагогической культуры. Изменяющиеся условия профессионально-педагогической деятельности — условия образовательной интеграции (инклюзивного образования) [3; 5] — неизбежно определяют необходимость вычленения их общего понятия «педагогическая культура» и изучение феномена «инклюзивная культура».

Под инклюзивной культурой педагога мы понимаем составляющую педагогической культуры, которая представляет собой систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения и воспитания), определять оптимальные условия развития каждого ребенка. Основными составляющими (и этапами формирования) инклюзивной культуры педагога, по нашему мнению, являются инклюзивная готовность (установка на педагогическую деятельность в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования), которая носит длительный характер и трансформируется в интегральное качество личности), инклюзивная грамотность (система знаний, умений и профессиональных ключевых компетенций в совокупности взаимосвязанных элементов: усвоенной информации (знания), усвоенных операций действия (навыки), усвоенных видов деятельности (умения), связанных между собою сложными видами связей), инклюзивная компетентность (интегральная характеристика качеств личности, базирующаяся на системе знаний, умений, способов выполнения профессиональной деятельности и позволяющая решать возникающие на практике профессионально-педагогические задачи обучения, воспитания, развития личности и социальной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования)) [8].

Результаты ранее проведенных исследований сформированности инклюзивной готовности позволяют говорить об «эмпатической недостаточности» будущих педагогов, низкой мотивированности к работе в учреждениях интегрированного обучения и воспитания [8].

Формирование инклюзивной культуры педагогов в учреждение высшего образования может эффективно осуществляться при определенных условиях. С философских позиций понятие «условие» означает 1) «все то, от чего зависит другое»; 2) «среда, обстановка, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления». Под педагогическими условиями понимают совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, сознательно создаваемую в образовательном процессе и направленную на решение поставленных задач [1; 4; 6 и др.]. В формате изучаемого феномена мы солидарны с Н. М. Яковлевой в определении педагогических условий как комплекса взаимодействующих мер образовательного