

# АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

**В.А. Булкин**  
аспирант  
Балтийский федеральный  
университет им И. Канта  
bylkinvasilii@yandex.ru

## Особенности этнической толерантности учащихся кадетских классов эксклава России

*Представлены результаты эмпирического исследования особенностей этнической толерантности учащихся четырех кадетских классов г. Калининграда, находящегося на эксклавной территории России. Использовалась батарея тестовых методик из 4 составляющих, одна из которых является авторской разработкой. Результаты показывают, что существуют достоверные различия по некоторым элементам этнической толерантности между исследованными группами, однако уровень компонентов этнической толерантности недостаточно высок. Полученные данные представляют интерес специалистов по воспитательной работе в учреждениях образования*

Ключевые слова: этническая толерантность; этническая эрудиция; кадетские классы

Социально-педагогические условия. Проблема этнической толерантности с одной стороны уже достаточно исследована в философии [2], психологии [1; 3] и социологии [6; 8], но, с другой, именно отсутствие этой толерантности приводит к трагическим столкновениям в странах Евросоюза и к конфликтам в учреждениях образования Российской Федерации.

Калининградская область, являясь по своему происхождению многонациональным эксклавом России в окружении стран Евросоюза, так же не исключение, хотя этнический состав ее достаточно стабилен, а количество мигрантов не так выражено, как в крупных городах центральной части России.

Однако процессы миграции нарастают не только в европейских странах, но и в РФ, что не всегда положительно сказывается на взаимоотношения «коренного» населения и мигрантов с иными традициями, ценностями и стереотипами.

Кадетское образование — это государственное сертифицированное профильное (начальное профессиональное) образование военной или гражданской государственной службы, получаемое гражданами России, на основе гуманитарного общего среднего образования совместно с началами профессионального образования государственной гражданской и военной службы [9].

В нашем исследовании мы уделяем большее внимание учащимся специализированного кадетского класса – будущим дипломатическим работникам. Именно дипломатическим работникам приходится стоять на первом рубеже взаимодействия с иной культурой, притом, иногда враждебно настроенной. И именно этническая толерантность позволяет дипломатам выполнять свои профессиональные функции в таких условиях.

Исследуя возможности современной системы образования, а точнее во внеурочной (внеучебной) деятельности учащихся, в формировании этнической толерантности, мы столкнулись с необходимостью изучить ее проявления у жителей г. Калининграда для разработки более точных рекомендаций по работе с молодежью, учитывающей ситуацию в социуме в целом.

Целью исследования являлось выявление особенностей этнической толерантно-

сти подростков, учащихся кадетских классов, в сравнении с другими обучающимися для разработки программы формирования оптимального уровня этнической толерантности.

Выборка составила более 100 человек. Структура выборки такова: кадеты, будущие военные дипломаты (от 12 до 18 лет) – 24 человека (программа «Военный дипломат», МБОУ СОШ № 10, далее - «ВДК»), кадеты других специализаций – 36 человек:

- МАОУ СОШ №2 "Юный спасатель" МЧС РФ (далее - «СК»);
- НОУ кадетская школа «Калининградский Великого Князя Александра Невского Кадетский корпус (далее - «ВК»);
- ОГОУ кадетская школа-интернат «Андрея Первозванного Кадетский морской корпус» (далее - «МК»).

Основная группа исследования – подростки, обучающиеся в кадетском классе с дипломатической направленностью, остальные – группы сравнения (контрольные).

Методы и особенности исследования. Исследование проводилось осенью 2015 г. в г. Калининград. Опрос проводился при содействии учителей школ-интернатов, кадетский классов, на переменах или на занятиях (если их тематика, соответствовала цели исследования), с разрешения администрации учреждений и согласия респондентов.

Время для ответов около 75 минут. При этом подростки представители группы ранней взрослости справлялись с заданием быстрее. Проблем при проведении исследования выявлено не было. Отношение к опросу положительное, что объясняется предварительным согласием респондентов и объяснением цели исследования.

Для исследования этнической толерантности применялась батарея тестовых методик составленная нами.

В нее входили 4 взаимосвязанные методики, представленные в таблице.

Таблица

Система методов исследования этнической толерантности

Компонент этнической толерантности	Методика	Информация о методике	Исследуемый параметр
База: Индекс толерантности	Экспресс-опросник "Индекс толерантности"	Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова, 2002	Общие показатели этнической, социальной толерантности и толерантности как черты личности
1. Этническая эрудиция	Опросник «Культура X и ее вклад в культуру России»	Авторская разработка, 2015, апробация в 2015 году	Система и особенности знаний об этносе и его вклада в культуру России
2. Отношение к другим этносам	«Диагностический тест отношений» (ДТО)	Г.Солдатова, 1998	Общая эмоциональная ориентация субъекта по отношению к представителю

			этноса
3. Поведение (взаимодействие) с другими этносами	«Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная»	В.В.Бойко, 1998	Общая коммуникативная толерантность, аспекты и тенденции проявления коммуникативной толерантности и интолерантности

Представленная батарея позволяет исследовать основные компоненты этнической толерантности и при этом рассмотреть их взаимосвязи.

Большинство представленных методик являются достаточно известными и надежными. Элементы такой батареи опробованы в исследованиях психологов и зарекомендовали себя достаточно надежно [4].

При этом одна методика (для исследования этнической эрудиции) является авторской разработкой. Она представляет собой опросник, состоящий из четырех открытых вопросов.

Вопросы позволяют выявить следующие компоненты этнической эрудиции респондентов: знание о бытовой культуре этноса (характерные традиции, пища, напитки, язык); знание о научной культуре этноса (достижения представителей в российскую и мировую науку и искусство); знание о вкладе представителей этноса в историю России и особенности взаимного влияния этносов; перспективы совместного развития этносов на территории России или при приграничном проживании.

Несмотря на кажущуюся простоту опросника, он позволяет выявить многие особенности знаний об этносах в четырех сферах.

Такая структура батареи методик позволяет не только оценить общий уровень толерантности, но и выявить особенности ее структурных элементов, что необходимо для формирования рекомендаций по формированию этнической толерантности у калининградцев.

Результаты и их интерпретация. Средний показатель индекса толерантности у подростков 50,33, что приближается к нижней границы среднего уровня толерантности. Однако показатель этнической толерантности, как и социальной толерантности низкий (43,82 и 55,02 соответственно). Общий показатель индекса толерантности представлен на рисунке 1.

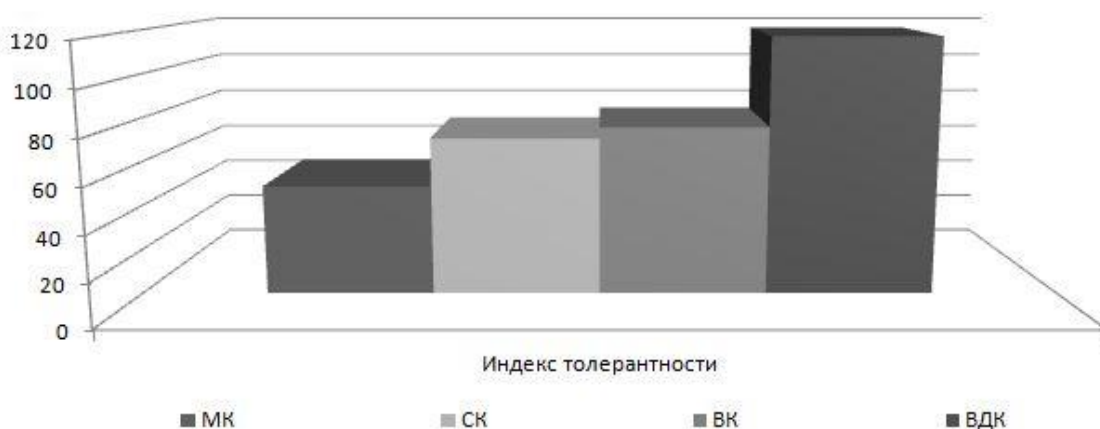


Рис. 1. Индекс толерантности респондентов, обучающихся кадетских классов г. Калининграда.

При этом достоверными (при использовании t-критерия Стьюдента в программе

MSO Excel, при  $p=0,05$ ) являются различия между первой и второй группой. Достоверных различий между подгруппами в контрольной группе не обнаружено.

В этнической эрудиции явное преимущество у группы «ВДК», при среднем показателе более 30. Остальные группы показали сравнимые результаты (менее 15, низкий уровень, достоверных различий не обнаружено).

У всех групп более развит компонент этнокультурной эрудиции, менее выражен компонент этноисторический и наиболее слабо представлен – этноперспективный компонент. Это говорит о том, что опрошенные не видят перспектив сотрудничества этносов, взаимного дополнения в сферах науки и искусства, так же слабо представлены знания об истории взаимодействия этносов.

Результаты исследования отношения к другим этносам было в некоторой степени предсказуемы, после данных первых двух методик. Общий усредненный результат (отношение) к иным этносам +9,71, что можно интерпретировать как средний, но слабо выраженный. Однако это показатель сильно различается у группы «МК» (-0,8, слабая интолерантности) и у группы «ВДК» (почти +20, нижняя часть шкалы высокого уровня толерантности).

При этом негативность отношения повышается от «близких» этносов (Белорусы) к «дальним» (Американцы). При этом различия в трех группах этносов достоверны, т.е. отношение к «близким» этносам наиболее положительное, к «средним», достоверно отличающееся и слабо отрицательно и к «дальним» - отрицательно.

Возможно, такие показатели связаны с существующей обостренной ситуацией во взаимоотношениях России со странами Евросоюза и особенно США [7].

Показатели коммуникативной толерантности у респондентов так же достоверно отличаются. Средние показатели группы «ВДК» несколько превышают нижнюю границу среднего уровня, а у обучающихся из контрольной группы это уровень чуть выше. Однако достоверных различий не выявлено.

Однако необходимо отметить, что у членов группы «ВДК» достаточно высокие показатели по категоричности и консерватизму в оценке других людей (шкала 3.2.), неумении прощать другим ошибки (шкала 3.5). Средние показатели по умению приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других. При этом у них отсутствует непонимание или неприятие индивидуальности другого (шкала 3.1.) Такие данные несколько противоречат друг другу, но возможно связаны с подростковым максимализмом и привычкой подчиняться в кадетском корпусе и семье.

В целом результаты эмпирического исследования наглядно можно представить с помощью рисунка 2.

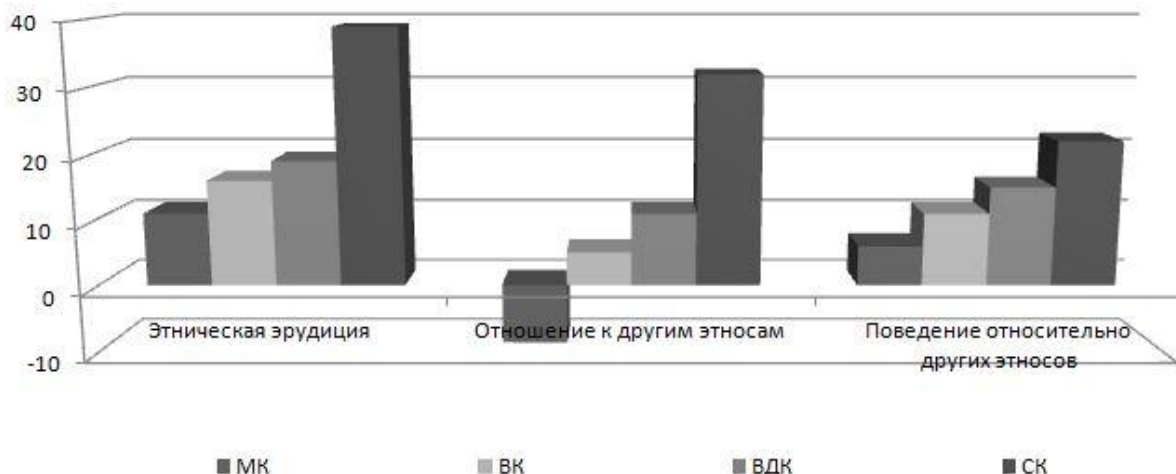


Рис. 2. Особенности показателей этнической толерантности у обучающихся в кадетских классах г. Калининграда.

Сведение результатов к одному интегративному показателю, который учитывает уровни сформированности этнической толерантности, позволило констатировать, что существуют различия в структуре групп. Так, если в группе «ВДК» доля лиц с высоким уровнем этнической толерантности едва достигает 5%, то в контрольных группах она превышает 60%.

Структура возрастных групп по уровням сформированности этнотолерантности представлена на рисунке 3.

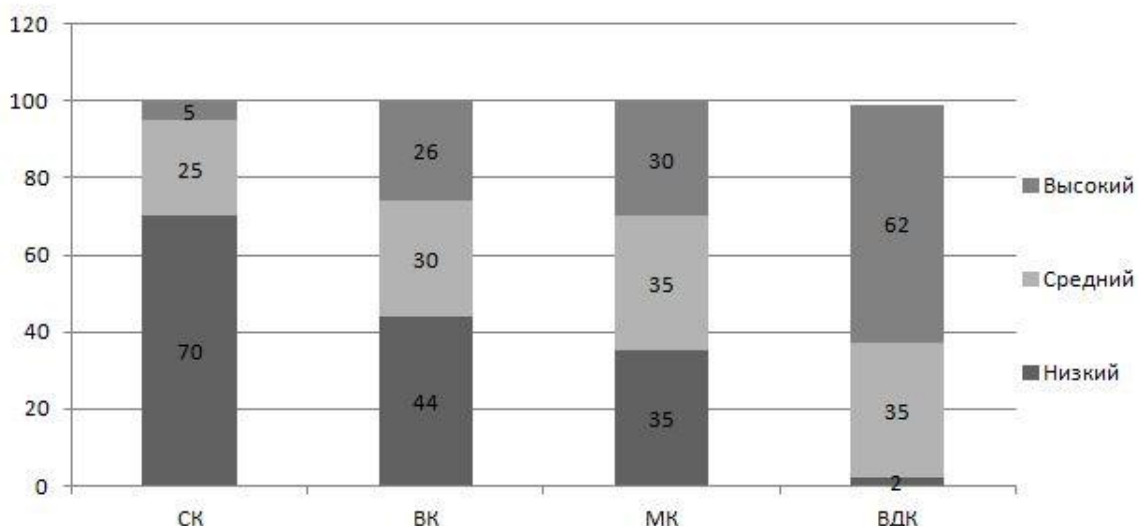


Рис. 3. Структура интегрального показателя этнической толерантности у обучающихся кадетских классов г. Калининграда (в % от выборки).

Полученные данные не полностью совпадают с результатами исследований проведенных в России и за рубежом. Так, нами получены меньшие показатели интолерантности у школьников, чем в исследованиях Ж.В. Пузановой [10], хотя это может быть отражением особенностей региона – закрытостью эксклава для мигрантов.

Возможно, что сказывается эффект, описанный А.А.Железняк [6], которая связывает снижение этнических противоречий с условиями экономического кризиса.

Выводы и использование результатов. Полученные данные показывают различия в уровне этнической толерантности кадетов, однако общий уровень большинства показателей, изученных нами, недостаточен.

Особенно привлекает внимание низкие показатели в отношении к этносам средней близости (в основном жителям южных республик бывшего СССР), а так же отношение к европейским этносам, что может неблагоприятно отразиться на взаимоотношениях приграничных стран и эксклава России на Балтике. Эти показатели противоречат основополагающим мировым документам, подписанным Россией еще в конце прошлого века [5].

Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе учреждений всех уровней образования, т.к. проблема толерантности (точнее, интолерантности) достаточно актуальна в целом.

Естественно, что максимально приоритетными в такой работе должны быть группы кадетов - военных дипломатов, так как этническую толерантность для них можно рассматривать как профессионально важное личностное качество.

Однако мы предполагаем, что процесс воспитания в этом направлении должен начинаться ранее, в дошкольных учреждениях.

### Литература

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности. М., 2001. №1. С. 8–19
2. Баева Л.В. Толерантность: идея, образы, персоналии: монография. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009.
3. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. статей / отв. ред. С.К. Бондырева. М.: МПСИ, 2003. С. 31–40.
4. Дагбаева С.Б. К вопросу психолого-педагогического обеспечения успешной этнической социализации подростков. URL: <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1077/files/53-087.pdf> (дата доступа 12.12.2015).
5. Декларация принципов толерантности. ЮНЕСКО, Париже 16 ноября 1995 года. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/toleranc](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc) (дата доступа 12.12.2015).
6. Железняк А.А. Межэтническая толерантность в ситуации экономического кризиса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 2. С. 108-113.
7. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России // Психологический журнал. Т. 24. 2003. №5. С.31-45.
8. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2004. С. 143.
9. МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 10, г. Калининград Ассоциированная школа ASP ЮНЕСКО/ <http://school10kd.ru/kadet>
10. Пузанова Ж.В. Исследование этнической толерантности в полиэтничной молодежной среде РУДН // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2010. №4.

## Духовно-нравственное развитие студентов-психологов на этапе введения в профессию

*Раскрываются особенности профессиональной деятельности психолога; рассматривается необходимость организации условий для духовно-нравственного развития психологов в контексте получения профессионального образования. Представлены некоторые аспекты разработанной программы «Восхождение к духовности – основа профессии психолога», цель которой заключается в духовно-нравственном развитии студентов-психологов на этапе введения в профессию*

Ключевые слова: профессия психолог; профессиональное становление психолога; профессионально важные качества психолога; духовно-нравственное развитие

Период обучения в вузе - один из наиболее важных для личностного и профессионального развития будущего специалиста. Главной задачей на этом этапе является повышение профессиональной компетентности, развитие профессионально необходимых качеств и формирование образа себя в будущей профессии.

Каждой профессиональной группе присущ свой смысл осуществления деятельности, своя основополагающая система ценностей, норм и принципов. Профессия «психолог» по сути относится к одной из наиболее сложных и ответственных отраслей деятельности, т.к. обращение человека к психологу всегда является личностно значимым и затрагивает его дальнейшую судьбу.

Какими будут последствия работы, в первую очередь, зависит от степени подготовки специалиста. Доминирующую роль здесь играет то, в чьих руках сосредоточены те самые знания, умения и навыки, использование которых в одном случае приведет к облегчению душевных страданий и личностному росту клиента, в другом - окажет негативное влияние и усугубит его психическое состояние.

Поскольку главным «инструментом» осуществления профессиональной деятельности является сама личность специалиста, то особенно важно достижение соответствия профессиональной позиции психолога морально-этическим принципам. Межличностное общение психолога и клиента строится на основе ключевых общечеловеческих ценностей: жизнь, благо (добро), постоянное развитие и творчество, красота, истина, мудрость, справедливость, вера, свобода, равенство, здоровье и т.д.

Деятельность психолога включают в себя массу не поддающихся измерению аспектов: личная включенность, человечность, сочувствие, понимание, сострадание, душевность, интуиция и т.д. Оказание психологической помощи без понимания, сопереживания и сострадания к другому, не может быть успешным.

Вместе с тем, высокий уровень духовно-нравственного развития психолога многократно усиливает психотерапевтическую ценность и эффективность работы специалиста и клиента.

Однако, как показывают результаты исследований, к началу вузовского обучения образ психолога-профессионала в сознании студентов сформирован недостаточно ясно и требует переосмысления и рефлексии.

При выборе профессии психолога лишь небольшой процент абитуриентов руководствуется мотивами помощи другим, стремлением к личностному росту и самоактуализации. В большинстве же случаев выбор связан с желанием помочь самому себе в решении внутренних травмирующих конфликтов и внутриличностных проблем [3].

Непосредственно сам характер профессиональной деятельности психолога определяется совокупностью его личностных качеств, морально-этическими принципами и ценностными установками, которые служат фактором, определяющим формирование устойчивой просоциальной направленности в рамках системы отношений к себе и окружающему миру.

Следовательно, в основе профессионализма психолога должна находиться духовно-нравственная составляющая, т.к. специфика его деятельности основывается на превалировании высших ценностей и смысложизненных ориентаций.

Духовно-нравственное развитие должно стать ключевым требованием в контексте современного психологического образования, а одной из его ведущих задач - создание условий для становления будущего профессионала, которое включает в себя формирование его профессиональной ментальности, самосознания, а также укрепление (или пробуждение) мотивации к постоянному личностному и профессиональному росту, духовному поиску.

Важнейшая цель, стоящая перед психологом, в том числе и перед студентами-психологом, - это постоянное соотнесение получаемых знаний с системой общечеловеческих ценностей и смыслов, постоянный вопрос к самому себе: «В какой степени это поможет мне лучше понять окружающий мир и свое место в этом мире? Изменяю ли я мир к лучшему, поступая таким образом?» и т.д. Центральным аспектом профессионального роста психолога является самообразование по этической и духовной проблематике.

В целом, содержание работы по духовно-нравственному развитию включает в себя следующие компоненты:

- развитие способности к самопознанию;
- усиление стремления к высшим ценностям;
- пробуждение способности к эмпатическому взаимодействию;
- формирование способности к рефлексии [2].

Следовательно, приоритетной задачей в рамках получения профессионального образования в высшей школе является создание условий для личностного и духовного развития будущих специалистов.

Именно на этапе обучения внутренняя работа над собственной личностью должна стать для студента насущной потребностью. Актуальность обращения к проблеме духовного возрождения общества, развития духовно-нравственного сознания личности остро отвечает современным жизненным реалиям.

Анализ литературы показывает, что духовно-нравственное развитие студента представляет собой непрерывный процесс «выстраивания себя» как нравственной, творческой личности и будущего профессионала посредством постепенного восхождения и постижения высших ценностей.

Духовный рост сопровождается формированием системы ценностных ориентиров, важных для наполнения собственной жизни и будущей профессиональной деятельности высшими смыслами. Другими словами, студент-психолог, выбравший путь духовно-нравственного развития, будет способен привносить в дальнейший процесс профессионального и личностного становления дополнительные и, вместе с тем, возвышающие смыслы.

Многочисленные исследования подтверждают, что на уровне духовности поведение определяется не одной или несколькими отдельно взятыми ценностями, а целым «полем» ценностей, предоставляющих человеку возможность выбора. Духовно развитый психолог ориентируется в своей деятельности на интегральные ценности человечества, а не на узкосоциальные или личные. Подобное иерархическое поле ценностей предопределяет ценностно - смысловую зрелость специалиста, которая, согласно взглядам современной психологической науки, обуславливает уровень успешности психолога – профессионала.



Таким образом, духовно-нравственное развитие личности студента-психолога обеспечивает его значимыми смысловыми и ценностными конструктами, духовное восхождение к которым определит характер и глубину профессионального взаимодействия с клиентом, качество оказания психологической помощи.

Однако, студенты должны понимать, что наличие когнитивной составляющей духовности (знания о духовности, ценностях) недостаточно для обеспечения условий формирования собственных духовных ценностей. Процесс духовного развития есть одновременно и процесс соотношения своих действий с нравственными и эстетическими критериями, процесс осмысливания и переживания своего бытия и взаимоотношений с миром людей и вещей.

Уровень профессионального самосознания будущего специалиста, таким образом, в немалой степени определяется соответствием собственной профессиональной позиции морально-этическим принципам и общечеловеческим ценностям и готовностью рассматривать сложные этические проблемы, волнующие не только отдельного человека (клиента), но и все общество в целом. Формирование своей точки зрения и своего отношения к подобным этическим дилеммам современного общества имеет первостепенное значение и является отправной точкой для становления психолога.

Нами была разработана программа «Восхождение к духовности – основа профессии психолога», проведение которой целесообразно осуществлять на этапе вхождения в профессию (студенты 1-го курса). Цели данной программы предполагают создание стимулов и условий для становления устойчивого личностного стремления студента к самовоспитанию, духовно-нравственному развитию и совершенствованию. В ходе занятий развитие студента – психолога осуществляется не только в социальной, но и в духовной плоскости бытия.

Отправной точкой при создании данной программы послужило положение о том, что при выборе вектора духовного, нравственного и интеллектуального развития студенту-психологу следует руководствоваться приемлемыми ценностными ориентирами, накопленными в многовековом культурном наследии.

Программа «Восхождение к духовности – основа профессии психолога» предполагает рассмотрение следующих блоков:

1. Введение в профессию «психолог». Смысл профессии, ее значение в современном мире.
2. Система оказания психологической помощи в современном мире.
3. Основные направления деятельности психолога.
4. Этические аспекты деятельности психолога.
5. Личностные и профессионально важные качества психолога.
6. Этапы и условия профессионального становления психолога.

В рамках программы предусмотрены следующие формы работы: проблемная дискуссия «Этические дилеммы современности в работе психолога», проектная деятельность «10 шагов к духовности» и тренинги духовных ценностей: «Искусство слышать и слушать», «Я автор собственной жизни: моя миссия и предназначение». В качестве методов работы используются интерактивные способы взаимодействия, арт-терапия, библиотерапия, аналитическая работа, просмотр и обсуждение художественных фильмов и т.д.

Организуя процесс духовно-нравственного развития студента-психолога в рамках программы «Восхождение к духовности – основа профессии психолога», нами была предпринята попытка создания такого развивающего пространства, в рамках которого у будущего специалиста должна сформироваться устойчивая потребность в самопознании, самовоспитании, саморазвитии и самосовершенствовании себя как Человека, Личности и Профессионала.

**Литература**

1. Быкова Е.А. Формирование представлений о профессионально-важных качествах психолога у студентов психологического факультета // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2015. - №1. - С.122-125.
2. Германова, Е.А. Стимулирование учащихся к духовному развитию / Е.А. Германова // Воспитание школьников. - 2012. - №3. – С.27-31.
3. Грищенко, Д. Ю. Мотивация выбора профессии психолога: Дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2003. – 217 с.
4. Данилюк А.Я. Духовно – нравственное развитие младших школьников // Педагогика. – 2008. - №9. – С.88-93.
5. Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Педагогическое образование в России. - 2013. - №4. - С.186-190.

**Р.Х. Касымов**  
**аспирант**  
**кафедры теории и технологии**  
**социальной работы**  
**Институт дополнительного**  
**профессионального образования**  
**работников социальной сферы,**  
**заведующий службой экстренного**  
**реагирования «Тревожная кнопка» ГБУ**  
**Пансионат для ветеранов труда №1**  
**Департамента труда и социальной**  
**защиты населения города Москвы**  
**г. Москва**  
**medrus1990@mail.ru**

## **Технологии социального обслуживания лиц пожилого возраста на современном этапе развития общества**

*Рассмотрены вопросы социальной защищенности пожилых граждан. Решение проблем социального благополучия пожилых людей в современном обществе. Сегодня социальные проблемы в России должны решаться путем повышения качества и уровня жизни пожилых людей*

Ключевые слова: лица пожилого возраста; социальная защита; социальная помощь; социализация пожилых людей

Приоритетность социальной политики подтверждается тем, что от решения ее проблем зависит стабильность общества.

Государство, решая эти проблемы, посредством социальной политики обеспечивает определенный уровень социальных гарантий, поддерживает оптимальное соотношение между доходами активной части населения и нетрудоспособных граждан.

Социальная защита населения – это совокупность государственных мер социально-экономического и правового характера, направленных на обеспечение социально уязвимых слоев населения минимальным уровнем материальной поддержки.

Основными принципами социальной защиты населения являются гуманность, социальная справедливость, адресность, комплексность, обеспечение прав и свобод личности.

Одна из тенденций, наблюдаемых в последние десятилетия в развитых странах мира - это рост абсолютного числа и относительной доли пожилых людей. Происходит неуклонный, довольно быстрый процесс уменьшения в общей численности населения доли детей и молодежи и увеличения доли пожилых.

Согласно прогнозам демографического развития народного населения мира, число людей в возрасте старше 60 лет, составляющее в 2000 г. около 600 млн человек, в 2050 г. составит примерно 2 млрд человек.

Доля населения мира относительно категории пожилых людей увеличится с 10% в 1998 г. до 15% в 2025г. В Европе и Северной Америке доля пожилого населения возрастет соответственно с 20% до 28% и с 16% до 26%.

Во всем мире прогнозируется выравнивание процентных долей пожилых людей и молодежи. К 2050 г. доля лиц старше 60 лет увеличится до 21% , а доля детей снизится на одну треть (с 30 до 21%) [1. с. 21].

Демографическое старение - заметное явление мирового развития. Оно в будущем еще сильнее повлияет на индивидуальную, общенациональную и международную жизнь, преобразит все аспекты жизни человека и общества: социальные, экономические, политические, культурные, психологические и духовные.

Данная ситуация усиливает значимость государственной поддержки семей, имеющих в своем составе пожилых людей и переживающих одновременно социально-экономические трудности: бедность, безработица, многодетность, болезнь, переселение и др. Уже не исключение, а, скорее всего, тенденция – увеличение числа одиноко проживающих пожилых людей [2. с. 218].

Специфические нужды пожилых людей носят в основном гуманитарный характер. Вместе с тем некоторые общие проблемы отражают и специфические требования этой группы населения в части здоровья, питания, жилья, окружающей среды, семейного и социального благосостояния, обеспечение доходов и занятости, образования.

Основная задача государственных структур, ответственных за социальное благополучие пожилых людей, - не просто предоставить им требуемую поддержку и услуги, но и сделать процесс перехода к новому жизненному этапу более благоприятным, снизив до минимума негативные последствия утраты прежнего «социального лица».

Помогая пожилым гражданам в разрешении индивидуальных проблем, государство совместно с общественностью одновременно должно реагировать на весь комплекс проблем, вызываемых увеличением доли пожилых людей в составе населения [3. с. 53].

У пожилых людей возникает ряд жизненных затруднений, которые могут привести к необратимому ухудшению качества жизни, представляющего собой важный комплексный показатель. Он включает в себя такие составляющие, как физическое здоровье, духовное здоровье, удовлетворенность условиями жизни, демографическая сбалансированность и экологическая безопасность.

В настоящее время основная часть пенсионеров оказывается слабо адаптированной к жизненным обстоятельствам в силу неустойчивого материального положения, невозможности собственными силами изыскать способы его улучшения, существенно изменить стереотипы своего экономического и бытового поведения.

Перед государством стоит задача институциональными средствами гарантировать пожилым людям такой прожиточный минимум и доход, которые позволили бы им обеспечивать удовлетворение основных жизненных потребностей [5. с. 98].

Социальная защита пожилых людей и стариков включает в себя все правовые и практические действия в их интересах. Важнейшая задача системы социальной защиты населения в Российской Федерации в настоящее время – поддержание уровня жизни пожилых и старых людей в экстремальных условиях, содействие их адаптации в современных условиях.

Социальная помощь пожилым и старым людям – это обеспечение в денежной или натуральной форме, в виде услуг или льгот, предоставленных с учетом законодательно установленных государством социальных гарантий по социальному обеспечению.

Социальная помощь имеет характер периодических и единовременных доплат к пенсиям и пособиям, натуральных выдач и услуг в целях оказания адресной, дифференцированной поддержки нуждающимся категориям старых людей, ликвидации или нейтрализации критических жизненных ситуаций, вызываемых неблагоприятными социально-экономическими условиями.

Основными принципами социальной помощи на современном этапе являются:

- принцип адресности, предусматривающий предоставление социальной помощи конкретно нуждающимся лицам с учетом их индивидуальных способностей;
- принцип гарантированности, предполагающий обязательное оказание помощи старым людям, обратившимся в местные органы;
- принцип дифференцированного подхода при определении размеров и видов помощи в зависимости от места проживания и специфики условий;
- принцип комплексности, предполагающий возможность предоставления одновременно нескольких видов помощи (денежной, натуральной, в виде услуг, льгот и т.п.);
- принцип самостоятельности местных органов власти и социальной защиты в деле организации и проведения мероприятий по оказанию социальной помощи в сочетании с централизованными мероприятиями;
- принцип социального реагирования, предусматривающий пересмотр социальных нормативов в связи с ростом стоимости жизни, повышением минимального размера оплаты труда и прожиточного минимума.

Система социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов в Российской Федерации представляет собой многокомпонентную структуру, в которую входят социальные учреждения и их подразделения, предоставляющие услуги пожилым людям.

В настоящее время принято выделять такие формы социального обслуживания, как стационарное, полустационарное, нестационарное социальное обслуживание и срочная социальная помощь.

Одна из важнейших форм социальной защиты пожилых людей и инвалидов – социальное обслуживание, которое представляет собой деятельность специальных служб по оказанию социальных услуг и материальной помощи, проведение социальной адаптации и реабилитации пожилых граждан [4. с. 79].

Опыт зарубежных стран свидетельствует о правомерности использования в целях обеспечения полноценного социального функционирования стареющего населения системы нестационарных социальных служб, приближенных к месту постоянного расположения привычных для пожилых людей социальных сетей и способствующих сохранению активности и здоровому долголетию старшего поколения.

По мнению социальных геронтологов, одним из основных факторов социальной адаптации пожилых людей является сохранение их потребности в социальной активности, в выработке курса позитивной старости.

В решении задачи по созданию условий для реализации личностного потенциала пожилых россиян важная роль отводится развитию инфраструктуры нестационарных учреждений социального обслуживания, которые наряду с оказанием медико-социальной, психологической, экономической и другой помощи, должны обеспечивать поддержку досуговой и иной посильной общественно ориентированной деятельности граждан старшего возраста, способствовать проведению образовательно-просветительской работы в их среде.

Комплексность социального обслуживания, использование технологий и подходов, которые необходимы конкретному человеку и доступны в имеющихся социальных условиях, стали характерными чертами формирующейся системы социального обслуживания лиц старшего возраста.

Все новые службы и их структурные подразделения создавались как максимально (в организационном и территориальном отношении) приближенные к пожилым людям. В отличие от прежних стационарных служб, относящихся к ведению региональных органов социальной защиты, центры социального обслуживания имеют как региональную, так и муниципальную принадлежность [2. с. 223].

В настоящее время в развитых странах и в нашем государстве важным средством повышения качества жизни пожилых людей выступает социализация.

Под социализацией пожилых людей понимается освоение ими знаний и навыков, усвоение стереотипов поведения, ценностных ориентиров, обеспечивающих адекватное участие в формах социального взаимодействия, общепринятых для данного периода социально-экономического развития общества.

Социальная ситуация должна сопровождаться формированием в обществе гуманистических ценностных ориентиров и установок по отношению к пожилым людям.

Ликвидация дискриминации, отчуждения поколений, формирование толерантности и взаимопонимания в обществе помогают преодолевать у пожилых людей дестабилизацию психического состояния, многочисленные кризисы и стрессы, повышать уровень социально-психологической адаптации [5. с. 99].

Для решения проблемы социальной защиты лиц пожилого и старческого возраста необходимо разрабатывать и внедрять инновационные технологии, позволяющие обеспечить достойный уровень жизни старшего поколения.

Одной из таких инноваций является служба экстренного реагирования «Тревожная кнопка», которая внедрена с целью обеспечения безопасности одиноким и одиноко проживающим гражданам и инвалидам.

Для этого им выдаются устройства для круглосуточной связи с социальной службой в случае возникновения проблем (плохого самочувствия, страха, депрессии и т.д.). Такой подход к решению проблемы придает человеку ощущение безопасности в собственном жилье, на прогулке, при посещении учреждений и т.д., обеспечивает доступность неотложных медицинских и социальных услуг [6. с.79].

Задачи службы:

- оказания услуг по дистанционному патронажу на дому граждан пожилого возраста и инвалидам;
- удовлетворения потребностей населения в наиболее доступном и качественном социальном обслуживании;
- обеспечения круглосуточного приема и обработки информации о текущем физическом (состоянии здоровья) и социальном статусе гражданина.

Деятельность Службы преимущественно направлена на осуществление экстренного реагирования (в случае угрозы здоровья и (или) жизни) и включает в себя принятие решения о вызове:

1. Скорой медицинской помощи;
2. Полиции;
3. МЧС;
4. Мобильной социальной службы;
5. Других необходимых служб, в том числе служб жизнеобеспечения по адресу проживания гражданина или адресу фактического местонахождения, а также незамедлительное оповещение доверенных лиц.
6. Осуществление консультативно-информационной помощи по вопросам социального обслуживания населения.

Нажав одну кнопку мобильного устройства с «тревожной кнопкой» получатель социальной услуги в любое время и в любом месте связывается с оператором, который:

- вызовет скорую помощь, полицию, другие экстренные службы с оповещением родственников и контролем вызова;
- окажет психологическую поддержку;

- организует уход на дому через сотрудников социальной службы;
- расскажет о льготах, медицинских и социальных учреждениях;
- поможет найти нужную информацию.

Таким образом, пожилым и нуждающимся в заботе людям обеспечивается ощущение спокойствия и защищённости в любое время дня и ночи. Спокойствие также обеспечивается родственникам и близким людям, которые вынуждены волноваться и переживать за состояние близких им людей.

Служба экстренного реагирования «Тревожная кнопка» - это эффективный механизм решения задач, изложенных в ФЗ № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации»:

- Социальное сопровождение (гл. 6, ст. 22);
- Применение стационарозамещающих технологий (гл. 1, ст. 4, п. 4);
- Стимулирование рынка социальных услуг;
- Независимый мониторинг социальной помощи и анализ востребованности услуг (гл. 7, ст. 29);
- Обеспечение информационной доступности услуги (гл. 3, ст. 9, п. 2).

К результатам работы Службы экстренного реагирования «Тревожная кнопка» можно отнести:

1. Социальные результаты:
  - Улучшения качества обслуживания;
  - Получение актуальных данных о потребностях подопечных;
  - Снижение социальной напряженности;
  - Внедрение инновационной системы помощи социально-незащищенным слоям населения;
  - Увеличение информационной доступности социальных, медицинских и правовых услуг.
2. Экономические результаты:
  - Уменьшение бюджетных затрат на стационарное обслуживание;
  - Снижение количества немотивированных вызовов социальных и медицинских работников.

В связи с быстрым ростом численности населения пожилого и старческого возраста в нашей стране актуальность рассмотренной в статье темы приобретает все большее значение.

### **Литература**

1. Социально-психологическая работа с пожилыми людьми: опыт Кузбасса: Сб. учебно-методических статей / Под ред. О.В. Красновой. М.: МГПУ, 2002.
2. Система социального обслуживания населения: исторический экскурс и современный взгляд: Монография / Е.И. Холостова, И.В. Малофеев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашко и К», 2016. – 368 с.
3. Социальная работа с пожилыми людьми: Учебное пособие / Е. И. Холостова. – 6-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>О</sup>», 2010. – 344с.
4. Социальная работа с людьми пожилого возраста: учеб. пособие / Н.Ф. Басов. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 346, [1] с. – (Высшее образование).
5. Социальная работа с пожилыми и инвалидами: учебник для студ. сред. проф. образования / Г.Ф. Нестерова, С. С. Лебедева, С. В. Васильев. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 288с.
6. Технология социальной работы: Учебник для бакалавров / Под редакцией Е. И. Холостовой, Л. И. Кононовой. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013. – 478 с.

**О.М. Ким**  
**соискатель**

Нижегородский государственный  
педагогический  
университет им. К. Минина,  
старший преподаватель  
кафедры профессиональной  
иноязычной коммуникации  
г. Нижний Новгород  
0.kim@bk.ru

## **Технология формирования компетенции межкультурного делового спора предпринимателя**

*Дополнено содержание иноязычного образования предпринимателей в курсе «Деловой английский язык». Внешнеэкономическая деятельность имеет вероятность возникновения международных деловых споров. Учитывалась законодательно закреплённая возможность урегулировать споры с помощью медиации. Современный предприниматель должен быть готов к участию в процедуре медиации с оппонентами, носителями иной деловой культуры, ведущейся на английском языке согласно юридическому документу «Регламент дружественного регулирования споров» международной Торгово-промышленной палаты. Освоение лексики, речевого поведения, процедур медиации и ее документационного сопровождения способствуют развитию договороспособности как условия ответственного участия в урегулировании межкультурного делового спора*

Ключевые слова: деловой английский язык; межкультурный деловой спор, коммерческая медиация

### *Введение*

Международный деловой спор предпринимателей получил статус объекта досудебного урегулирования коммерческих споров и активно урегулируется способом медиации в практике международных Торгово-промышленных палат. В целях подготовки к процедуре медиации курс делового английского языка целесообразно дополнить дидактическим компонентом «Иноязычная коммерческая медиация».

На основе методологии целостного подхода в педагогике и личностно-развивающего профессионального образования проектируется технология формирования компетенции межкультурного делового спора. Гарантированность достижения педагогической цели обеспечивается алгоритмом овладения личностным опытом в значимой ситуации профессионально-личностного развития обучающегося.

Цели дополнительного образования направлены на совершенствование или получение новой компетенции, которая необходима в профессиональной деятельности или повышения профессионального уровня в рамках квалификации. Традиционно новые компетенции для профессионала связаны с трудностями реализации профессии.

К таким трудностям относятся конфликтные ситуации, объединённые понятием «профессиональный конфликт» (Н.В. Самсонова, Т.А. Садовская). Введение в педагогику профессионального образования понятия «профессиональный конфликт» расширяет границы исследования личности профессионала в аспекте проблемных и кризисных моментов его профессионального становления, а также обогащает содержание профессионального образования дидактическими направлениями формирования готовности (компетенции, компетентности, культура) будущего специалиста к взаимодействию с конфликтной профессиональной средой, раскрывающейся специалисту в типологии профессиональных конфликтов [4, с. 10].

Проведенный нами анализ содержания образовательных программ дополнительного иноязычного образования по деловому английскому языку на основе

компонентов структуры профессиональной среды позволил установить, что *потенциально конфликтная межкультурная деловая среда* предпринимателя представлена в *предметной подструктуре деловой среды* такими позициями, как «этический бизнес», «международный бизнес: конференции и встречи, организация бизнес-поездки», «расширение бизнеса на европейском рынке, «культурные различия», «бизнес в межкультурной деловой среде»; в *социальной подструктуре* – «работа с неудовлетворенными клиентами», «обсуждение сделки», «обсуждение культурных различий в международной бизнес-среде», «дипломатичное выражение несогласия», «общение с клиентами, ответ на жалобы и претензии».

Как видно, традиционное дополнительное иноязычное образование по деловому английскому языку формирует у обучающихся лишь некоторые аспекты деловой иноязычной медиации: развиваются такие умения, как «работа с неудовлетворенными клиентами», «обсуждение сделки», «обсуждение культурных различий в международной бизнес-среде», «дипломатичное выражение несогласия», «общение с клиентами, ответ на жалобы и претензии», что очевидно не соответствует современным требованиям к предпринимателю, ведущему международный бизнес, и не готовит его к разрешению международных предпринимательских споров в соответствии с нормативной практикой медиации. Данный вывод подтверждает необходимость разработки дополнительного модуля «Деловая иноязычная медиация».

Значимым положением для разработки технологии формирования компетенции межкультурного делового спора и *основания для дополнения* дидактическим модулем «Деловая иноязычная медиация» выступает этика современного бизнеса.

В частности *институциональная стратегия урегулирования этических конфликтов* в контексте новой этики бизнеса, ориентированной на предпринимательский успех, справедливость и демократию (Т. Мишаткина, В. Порус [2, с. 111-123]).

Для «... Этические конфликты можно разрешить благодаря действиям *социальных институтов*, которые призваны направлять действия индивидов, вовлеченных в ситуации моральных конфликтов. ... В них должно произойти *соединения морали и права*, которое носило бы сущностный, а не внешний характер. ...

Под эгидой социальных институтов происходит демократически организованное рациональное обсуждение моральных коллизий и выносятся решения, обеспечивающие необходимый компромисс» [2, с. 119-120]. Именно таким институтом является медиация в международном праве.

Согласно материалам Ресурсного центра медиации, международное право регулирует процедуру медиации с 2002 года следующими нормативно-правовыми актами: «Типовой закон комиссии Организации Объединенных наций по праву международной торговли. О международной коммерческой согласительной процедуре (19 ноября 2002 года)», «Руководство по принятию и применению Типового закона ЮНСИТРАЛ. О международной коммерческой согласительной процедуре (2002 год)»; «Директива Европейского Парламента и Совета от 21 мая 2008 г. №2008/52.м.

Относительно некоторых аспектов медиации в гражданских и коммерческих делах»; «Европейский кодекс медиаторов (European Code of Conduct for Mediators). Принят на конференции в Брюсселе 02.06.04 г.»; «Конвенция об урегулировании инвестиционных споров между государствами и физическими или юридическими лицами других государств. International Centre for Settlement of Investment Disputes (ICSID) (Вашингтон, 18 марта 1965 г.) [1].

Очевидно, что вероятность урегулирования международных деловых споров предпринимателями в соответствии с данными документами возрастает в связи с тенденциями глобализации и увеличении доли предпринимателей в мировой экономике.

*Формирование* компетенции межкультурного делового спора предпринимателя –



это целостный педагогический процесс, реализующий специально создаваемые условия для развития качеств личности обучающегося, определяющих его способность урегулировать международный предпринимательский спор в нормативно-регламентированных процедурах медиации.

В концепции личностно-развивающего образования главными понятиями выступают «личностный опыт» и «ситуация развития личности, которые отражают содержание и процесс образования».

Н.К. Сергеев и В.В. Сериков выделяют основные понятия теории образовательного процесса: целевой, содержательный, процессуальный и критериальный блоки. Разрабатываемый процесс формирования компетенции межкультурного делового спора предпринимателя раскрывается в соответствии с данными блоками [5, с. 16].

*Целевой блок* – описание сформированности личности через способность вырабатывать свои жизненные принципы, свою позицию, делать выбор, осуществлять рефлекссию, формировать рамки поведения, иерархию смыслов, что в совокупности обозначается понятием «личностные функции», описывающие назначение личности как целостности.

*Содержательный блок* – описание состояний личностного опыта: переживаемое событие, которое оформлено как вербальный вывод из собственных переживаний, выработка оценки события и норма дальнейшего поведения; опыт выполнения и принятия ценностной нормы.

*Процессуальный блок* – педагогические средства направлены на освоение элементов нового культурного опыта, который осознается через выбор и диалог с его носителем; «освоение личностного опыта – это своеобразное вхождение в значимую для себя роль, предъявление другим своих ценностей».

*Критериальный блок* – измерение и оценка личностных функций обучающегося, специфики формируемого качества, которое проявляется «в форме субъектной активности, жизне- и смыслов творчества, поступка, которое не может оцениваться «универсальными», «объективными» критериями, вне индивидуальной меры (ситуации, субъективной реальности) бытия человека» [5, с. 17].

Применительно к сущности формируемого качества – компетенция межкультурного делового спора – данные положения реализуются в событиях/ситуациях стандартных процедур международного документа «Регламент дружеского регулирования споров

Международной торгово-промышленной палаты»: соглашение о процедуре медиации; выбор медиатора; предмедиация и уточнение предмета разногласия, составление протокола разногласий; процедура урегулирования спора с участием медиатора; реализация тактик конфликтного взаимодействия, в том числе, коалиции, фиксирование позиции, дружелюбия и компромисса; завершение медиации и заключение мирового соглашения; оформление документации; оплата медиации.

Педагогические средства формирования компетенции межкультурного делового спора воспроизводят требование ситуации личностного развития, что достигается при использовании технологий личностно-ориентированного профессионального образования (И.С. Якиманская, Э.Ф. Зеер).

К таким технологиям относятся: тренинговые технологии (коммуникативный, рефлексивный, профессионально-поведенческий виды тренинга), диалоговые методы обучения (споры, дискуссии, диспуты, дебаты), метод деловой игры, интегративные личностно ориентированные технологии (проектирование или реструктуризация сценариев событий/ситуаций профессиональной жизни [3, с. 26].

Технология формирования компетенции межкультурного делового спора включает следующие этапы.

**I этап** - развитие личностной функции ориентировки в ситуации международного предпринимательского спора:

*цели:* формирование представления о способах урегулирования протокола разногласий по предпринимательскому договору с учетом нормативно-правовых актов, регламентирующих процедуру медиации; развитие знаний о деловых культурах и национальных особенностях разрешения конфликтов;

*содержание: предметное знание:* международный предпринимательский спор по вопросам заключения, изменения, расторжения и исполнения международного предпринимательского контракта; особенности межкультурного делового спора между носителями разных деловых культур, имеющих национальные различия разрешения конфликтов; стратегии и тактики конфликтного взаимодействия, и разнообразные «нейтральные» и «мягкие» тактики разрешения конфликтов; особенности медиации в урегулировании международных предпринимательских споров; возможности мировой, национальной и региональной Торгово-промышленной палаты в урегулировании международных предпринимательских споров; *события/ситуации* «фабула спора»;

*методы:* лекция, коммуникативный тренинг, диалоговые технологии, картография, деловые игры;

*результат: образовательный результат:* целостное представление о межкультурном деловом споре; *фактический документ:* умение создавать документы, в том числе, «Протокол разногласий к международному предпринимательскому контракту», «Письменное соглашение сторон о медиации».

**II этап** – ответственный выбор медиации в урегулирования споров и выбор медиатора:

*цели-* развитие конструктивного отношения к МДС; принятие ценностей медиации как мирного способа урегулирования разногласий; развитие оптимального владения стилями и тактиками конфликтного взаимодействия

*содержание: предметное знание,* включающее международные нормативно-правовые документы, регулирующие международные предпринимательские споры); «Регламент дружественного регулирования споров МТП»; стороны деловой иноязычной медиации: деловой партнер, арбитр, нейтральное лицо (медиатор); требования к квалификации медиатора; принципы медиации: справедливость, беспристрастность, добросовестно сотрудничать с медиатором, ответственность, конфиденциальность; принудительное исполнение мирового соглашения; *событие/ситуация* «соглашение о передаче спора на медиацию»;

*методы:* дискуссия, конструктивный спор, деловые игры, рефлексивный тренинг;

*результат: образовательный результат:* владение стилями и тактиками конфликтного взаимодействия; *фактический документ:* «Заявление о дружеском урегулировании спора в Торгово-промышленную палату», «Соглашение всех сторон о требованиях к квалификации Нейтрального лица, которое подлежит назначению МТП», «Заявление медиатора о независимости», «Автобиография медиатора», «Уведомление о возражении против медиатора».

**III этап** – реализация договороспособности при заключении мирового соглашения:

*цели:* владение технологией медиации в урегулировании МДС: документационное сопровождение; формирование умений конфликтных тактик коалиции, фиксации собственной позиции, сделки и дружелюбия;

*содержание: предметное знание:* прояснение, отстаивание, коррекция и согласование интересов; заключение мирового соглашения; прекращение медиации; *события/ситуации* «участие в процедуре медиации»;

*методы:* интегративные личностно ориентированные технологии

(проектирование или реструктуризация сценариев событий/ситуаций профессиональной жизни), деловые игры,

*результат: образовательный результат:* овладение социальной ролью «участник межкультурной медиации»; *фактический документ:* «Мировое соглашение (соглашение об урегулировании спора), подписанное сторонами спора», «Уведомление о решении прекратить разбирательство ДРС, направленное медиатору», «Уведомление об окончании процедуры, направленное медиатору», «Уведомление медиатора о невозможности проведения медиации».

Таким образом, обучающиеся овладевают социально значимой ролью «участник коммерческой медиации с партнерами, носителями различных деловых культур и национальными особенностями разрешения конфликтов», последовательно реализуя личностные функции: ориентировка в ситуации международного предпринимательского спора на основе интегрированного знания о содержании разногласий по договору, особенностей оппонентов с учетом типа деловой культуры и национальных особенностей разрешения конфликтов; ответственный выбор медиации как институциональной формы урегулирования споров и медиатора; реализация оптимального сочетания тактик конфликтного взаимодействия на всех этапах медиации; реализация договороспособности при заключении мирового соглашения; проявление ответственности при заполнении документов и оплаты процедуры медиации.

#### Литература

1. Международное право. Ресурсный центр медиации. URL. [http://www.mediators.ru/rus/about\\_mediation/international\\_law/](http://www.mediators.ru/rus/about_mediation/international_law/) (дата обращения 15.09.2014).
2. Мишаткина Т., Порус В. Этика бизнеса: ориентация на успех, справедливость и демократию / Высшее образование в России. № 9, 2005. – С. 111 – 123.
3. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. / Э.Ф. Зеер // – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 43 с.
4. Самсонова Н.В., Садовская Т.А. Профессиональный конфликт как предмет педагогического исследования/ Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. – Вып. № 5, 2009. – С. 7 – 10.
5. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий. (К 85-летию со дня рождения В. С. Ильина / Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Вып. № 1, 2007. – С. 9-18.

**Т.Н. Резникова**  
аспирант

кафедры теории и  
методики профессионального образования  
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»,  
старший преподаватель  
кафедры русского языка  
ВУНЦ ВМФ "Военно-морская академия"  
г. Калининград  
faunashop1@rambler.ru

## **Учебно-коммуникативные задачи как средство формирования компетенции межкультурного диалога студентов**

*Рассматриваются актуальные вопросы современного высшего образования, задачный подход в педагогике, проблема формирования компетенции межкультурного диалога студентов*

Ключевые слова: межкультурный диалог, диалоговые педагогические технологии, учебно-коммуникативные задачи, межкультурная коммуникация

В последнее время развитие межкультурной коммуникации и компетенции стало междисциплинарной наукой и учебной дисциплиной.

«Содержание изучаемых дисциплин осваивается лишь в том случае, если оно распределено и структурировано в системе учебных задач и заданий» [1].

В связи с этим положением необходимо решить проблему «распредмечивания» и «структурирования» содержания обучения межкультурному диалогу в систему учебных задач и заданий: определить основания для разработки содержания типа учебно-коммуникативных задач для формирования компетенции межкультурного диалога.

Межкультурный диалог - это развивающийся, протекающий в рамках взаимного уважения процесс интерактивного обмена между индивидуумами, группами и организациями с различными культурными корнями и мировоззрениями.

Межкультурный диалог рассматривается как средство академической мобильности, средство реализации высшего образования.

Гарантированность достижения целей формирования компетенции межкультурного диалога студентов определяется не количеством заданий и задач, а совокупностью всего спектра видов деятельности, реализующихся в межкультурном диалоге.

Какие виды деятельности должны составлять содержание учебных заданий и задач межкультурного диалога?

Ответ на этот вопрос лежит в области диалоговых технологий, направленных на успешность межкультурной коммуникации.

Согласно инновационной стратегии обучения, представленной в сравнительных особенностях стратегий традиционного и инновационного обучения [1], организация учебно-познавательной деятельности межкультурного диалога должна отвечать следующим требованиям.

На первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, которые определяют смысл и мотивы выбора обучающимися тех или иных репродуктивных задач; «погружение» в целостную систему деятельности предшествует расчлененной ориентировке и отработке отдельных элементов и операций; формирование смыслов и целей познавательной деятельности опережает тренировку в способах достижения результатов; синтез предшествует анализу, облегчая осмысленность системы осваиваемых действий; задания следуют в логике возрастающих креативностей, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата; задания расширяют зону перспек-

тивного развития для всех обучаемых. Перечисленные положения ориентируют на разработку таксономии учебных задач по межкультурному диалогу.

При разработке таксономии учебных задач по межкультурному диалогу будем учитывать подход к проектированию учебных задач по конфликтологии Н.В. Самсонова. [2]

Автором обосновывается шесть групп учебных задач, где первые пять групп воспроизводят таксономию учебных задач Д. Толлингеровой (задачи воспроизведения знаний, простых и сложных мыслительных операций, обобщения знаний и сочинения, задачи продуктивного мышления) [3], последняя группа – рефлексивные задачи. Рефлексивные задачи обеспечивают переход к метапознавательной деятельности, т.е. осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа сложных открытых проблемных ситуаций.

Из приведенной номенклатуры рефлексивных задач в точки зрения конфликтологической подготовки специалиста представляют интерес учебные задачи типа «6.4 – задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения проблем»; «6.5 – задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач», выполнение которых, несомненно, обогатит опыт речевого поведения обучающихся в ситуациях межкультурного диалога.

Для того чтобы воспользоваться этой таксономией с целью проектирования учебных задач по компетенции межкультурного диалога, нужно выполнить особую технологическую процедуру – *таксацию*. Она предполагает выбор задач из всех групп на основании определения уровня требования учебной задачи к операционному составу познавательной деятельности обучающихся.

Таксация проводится на основе выделения слов-стимуляторов в лексическом оформлении задачи; каждому из шести типов задач соответствует лингвистическая характеристика – глаголы (скажите, покажите, перечислите и т.д.), наречия, местоимения (почему, какой, каким образом, что и др.)

Для упрощения использования таксации предполагается выделить четыре типа учебных ситуаций, которые в свою очередь образуют законченный цикл определенного этапа усвоения видов речевого поведения в межкультурном диалоге с выходом на уровень когнитивной рефлексии и саморегуляции.

Применительно к процессу формирования компетенции межкультурного диалога студентов классификация типов учебных ситуаций выглядит следующим образом.

Первый тип учебных ситуаций – перцептивно-мнемические – относятся задачи первых двух групп. Базой продвижения служат задачи на непосредственное наблюдение, ознакомление и построение на их основе репродуцируемых представлений о межкультурном диалоге и связанных с ним явлений.

Второй тип учебных ситуаций – продуктивно-эвристические – образуют задачи на освоение простых и сложных мыслительных операций на интерпретацию, аргументацию и оценку межкультурного диалога и связанных с ним явлений.

Учебные ситуации третьего типа – продуктивно-рефлексивные – образуют задачи на обобщение и систематизацию ранее освоенных способов анализа и опыта творческой деятельности, что в комплексе с рефлексивными задачами обеспечивают способность обучающихся к саморегуляции собственной учебной деятельности по освоению теории и практики межкультурного диалога.

В качестве примерной схемы отбора задач для указанного цикла проблемных ситуаций приведем алгоритм учебных ситуаций усвоения раздела «Типология собеседников в межкультурном диалоге» в факультативном курсе «Практикум по межкультурному диалогу».

Проблемные ситуации первого типа: наблюдение и анализ феноменов, эмпирических проявлений личностей в межкультурном диалоге.

1. Задачи используют шкалу типов собеседников (оппонент – соперник, оппонент – противник, оппонент – партнер, оппонент – руководитель, оппонент – подчиненный, оппонент – сотрудник, оппонент – субъект профессиональной деятельности).

2. Проблемные ситуации второго типа, вводящие в анализ и сопоставление классификаций типов собеседников межкультурного диалога, их использование для интерпретации различных индивидуальных и личностных свойств возможных собеседников.

3. Проблемные ситуации третьего типа связаны с рефлексивными процедурами: составление характеристик разных типов собеседников, выявление условий взаимодействия с ними, составление проектов развития ситуаций межкультурного диалога с собеседниками разных типов; составление программ эффективного взаимодействия с каждым типом собеседника.

Отметим, что решение этих задач может проводиться на всех учебных занятиях и в процессе производственной практики, и в непосредственной профессиональной деятельности.

Таким образом, содержание учебной, учебно-профессиональной деятельности в межкультурном взаимодействии может выступать в качестве педагогического средства формирования компетенции межкультурного диалога при соблюдении следующих условий: предварительного «распредмечивания» содержания обучения межкультурному диалогу в систему учебных задач и заданий; предварительной таксации учебных заданий и задач на основе управления учебной ситуацией межкультурного диалога.

Диалоговые технологии выступают педагогическим средством формирования компетенции межкультурного диалога, что позволяет выпускнику вуза адаптироваться к современным требованиям и реализовывать приобретенные компетенции.

#### **Литература**

1. Ляудис В.А. Методика преподавания психологии. Учебное пособие. -М., 2000.-128 с.
2. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования (монография).- Калининград: изд-во КГУ, 2002. – 307 с.
3. Толленгерова Д.,Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей.- Москва - Прага: "Роспедагенство", 1994.- 48 с.