

военных нужд, в нём был расположен мобилизационный пункт, а затем военный госпиталь. Получение этого здания существенно улучшило условия для организации всей работы института.

В военные годы одной из главных задач было обеспечение учебного процесса высококвалифицированными профессорско-преподавательскими кадрами. С целью повышения научной квалификации преподаватели Карагандинского Учительского института направлялись в КазПИ им. Абая в г. Алма-Ату. Положительную роль сыграли эвакуированные и высланные в Караганду крупные учёные Москвы, Ленинграда и других центральных городов страны. Так, на кафедре языка и литературы работал профессор, доктор филологических наук П.С.Богославский, кандидат филологических наук, доцент М. Старенков; на кафедре истории – кандидат исторических наук, доцент В.А.Романовский; на кафедре основ марксизма-ленинизма – кандидат философских наук, доцент А.А.Рубашевский; на кафедре педагогики – кандидаты педагогических наук, доценты А.Клепикова и И.Рах (работал в вузах с 1931 года, заслуженный деятель науки); на кафедре физики и математики – кандидат физико-математических наук, доцент Э.Реттер и другие [17]. Именно эти учёные составили основу научно-педагогического потенциала Карагандинского Учительского института. Всего в 1944/45 учебном году в институте работало 36 преподавателей [18].

С 1949 года в СССР стало осуществляться всеобщее обязательное семилетнее обучение. Учительские институты, выполнив свою историческую функцию, начали закрываться. Большая часть из них превращалась в педагогические училища, другая – в педагогические институты с 4-х летним сроком обучения. Дирекция Карагандинского Учительского института направила обращение в Министерство просвещения Казахской ССР о реорганизации его в педагогический институт, но просьба была отклонена по причине «недостатка высококвалифицированных кадров и малочисленности книжных фондов в библиотеке» [19].

Между тем, потребность в педагогических кадрах в регионе была очень актуальной. Это было связано с общим ростом населения Центрального Казахстана – к 1950 году оно превысило 607 тыс. человек. В мотивированном письме Карагандинского Учительского института Министерству просвещения Казахской ССР указывается на большую потребность региона в педагогических кадрах, и приводятся следующие данные: «В 40-е годы в школах Карагандинской области работали всего 233 учителя с высшим образованием, а 449 учителей не имели даже специального образования. На 1950/51 учебный год для Карагандинской области потребуется дополнительно 958 учителей для начальной и средней школы. Министерством просвещения Казахской ССР намечается выделить всего лишь 417 учителей... (поэтому, – авт.) вопрос о расширении учительского института и организации педагогического института является вполне назревшим вопросом» [20]. К этому времени и для региональных властей вопрос о реорганизации учительского института в педагогический также стал очевидным.

На основании распоряжений Совета Министров СССР от 5 июля 1952 года и постановления Совета Министров Казахской ССР от 4 августа 1952 года) Карагандинский Учительский институт был реорганизован в педагогический по документальным свидетельствам, «С целью удовлетворения потребности школ Центрального Казахстана в педагогических кадрах более высокой квалификации...». Ректором был назначен доцент С.Б. Баймурзин, руководивший коллективом института в течение 20 лет, вплоть до преобразования его в университет.

Таким образом, вторая половина 40-х – начало 50-х годов XX века стали временем становления высшего педагогического образования в Центральном Казахстане. Учительский институт внёс достойный вклад в обеспечение учебных учреждений Казахстана педагогическими кадрами и сыграл значимую роль в общественно-политической жизни региона в годы Великой Отечественной войны и первые послевоенные годы.

РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Копжасарова У.И., к.п.н., доцент;
Шипицына А.Ю., магистрант; Нуржанова А.А., магистрант
Карагандинский государственный университет им.Е.А. Букетова
г. Караганда, Республика Казахстан

В статье освещаются вопросы обучения межкультурной коммуникации в контексте культурологического подхода, дается характеристика современным культуроведческим подходам, акцентируется внимание на учете культурного компонента при работе с языковым материалом.

Ключевые слова: языковое образование, культурологический подход, межкультурная коммуникация, культуроведение

Языковое образование выступает в качестве важного инструмента успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей. В условиях глобализации и возрастающей роли международных связей в различных сферах жизни общества возросла потребность в специалистах, способных не только бегло и правильно изъясняться на иностранном языке, но и достигать взаимопонимания с представителями других культур. Цель обучения иностранным языкам, состоявшая в формировании и развитии навыков и умений, необходимых преимущественно для учебного общения и овладения образцовой речью на иностранном языке была расширена за счет необходимости формирования межкультурной компетенции как комплексной способности к осуществлению культурно обусловленной речевой деятельности в ситуациях межкультурного общения (В.В.Сафонова, В.П.Фурманова, Г.В. Елизарова).

В современном учебном процессе по овладению иностранным языком учащимся необходимо не только научиться общаться на этом языке, усвоив при этом определенную сумму знаний, составляющих культурное наследие народа, говорящего на изучаемом иностранном языке, но и формировать свой собственный социокультурный опыт в процессе иноязычного общения и развивать себя как поликультурную личность.

Стремительное развитие международных политических, геополитических, экономических, научных отношений, а также расширение личных контактов и сферы туризма между странами диктует новые требования к «участникам диалога культур в рамках мирового пространства» [1]. Профессиональное владение иностранным языком невозможно без культурного аспекта. Любой язык изучается в контексте определенных культур, национального менталитета, специфически национальной картины мира. Это обеспечивает эффективность межкультурного общения. Как справедливо отмечает Н.М.Андронкина, наряду с формированием творческих речевых умений в различных видах речевой деятельности и владением лингвистическим кодом необходимо и приобщение к национальной культуре, традициям и обычаям, социальной системе ценностей и реальностей, созданной другим народом, преодоление сложившихся стереотипов, готовность к социокультурному диалогу и компромиссу [2].

В 90-е годы происходит осознание необходимости актуализации личности обучаемого на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры. Появляются такие понятия как "социокультурный подход", "интегрированное страноведение", "лингвострановедческий подход".

Сегодня культура понимается как обобщенное цивилизованное пространство, то есть как продукт человеческой мысли и деятельности. Поэтому к культуре относятся опыт и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному. Следовательно, в учебном процессе по иностранному языку, имеющему ярко выраженную межкультурную доминанту, должен отражаться наряду с фактологическим и страноведческим аспектами также и ценностный. Таким образом, межкультурная составляющая диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методологических решений, направленных на формирование межкультурной коммуникативной культуры учащегося и "расширение" рамок учебного процесса за счет "выхода" учащегося в реальный межкультурный контекст общения.

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков в Республике Казахстан и за рубежом разрабатываются культурно-ориентированные подходы, предполагающие расширение границ коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам за счет введения культурного компонента его содержания.

Культуроведение, как справедливо отмечает В.В.Сафонова, является необходимым условием для подготовки к иноязычному межкультурному общению. Культуроведение, как теоретико-прикладная область языкового образования имеет ряд социально-педагогических и методических функций. Во-первых, оно изучает общетеоретические основы развития поликультурной языковой личности обучаемого в процессе соизучения языков, культур и цивилизаций. Во-вторых, оно сконцентрировано на ценностно-ориентационном содержании культуроведческого образования средствами соизучаемых языков и исследует уровень воздействия иноязычного учебного общения на обучаемых. В-третьих, оно призвано определять принципы культуроведческого образования средствами соизучаемых языков с учетом социокультурного контекста иностранных языков. В-

четвертых, в рамках данного направления рассматриваются проблемы отбора культуроведческого материала для учебных целей.

К задачам культуроведческого образования средствами иностранных языков относятся развитие культуры восприятия современного многоязычного мира, комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности обучаемых, развитие у обучаемых социокультурной компетенции, обучение технологиям защиты от культурного вандализма, культурной дискриминации, формирование уважительного и толерантного отношения учащихся к другим культурам [3]. Наибольшую известность в научных кругах получили следующие культуроведческие подходы: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г.Костомаров), социокультурный (В.В. Сафонова) и лингвокультурологический (В.В.Воробьев, В.П.Фурманова).

Особенностью культуры, ассоциируемой с преподаванием английского языка в современном мире, является ее поликультурный характер. В эпоху глобального английского языка обучение культуре требует обращения ко множественным проявлениям культуры больших и малых народов, говорящих на английском языке и толерантного отношения к их различиям. Обучение культуре в контексте преподавания иностранных языков, включает, прежде всего, информирование учащихся о своей и иной культуре, как примерах разнообразия форм коллективного бытия. Другой составляющей содержания обучения культуре является информация для учащихся о выдающихся образцах материальной и духовной деятельности представителей своей и иных культур как фонда мирового культурного наследия. Оценочная составляющая понятия «культура» также реализуется в учебном процессе в форме воспитания чувства гордости за свою культуру, интереса и уважения к иным культурным традициям, а также толерантного отношения к культурному разнообразию. Обучение культуре иных народов и стран позволяет полнее понять представителей других культур, предупредить и преодолеть состояние «культурного шока», лучше организовать межкультурный диалог в духе взаимной толерантности. Содержание обучения культуре средствами иностранного языка можно условно поделить на следующие компоненты: элементы культуры (артефакты, памятники, этнография); проявления культуры (эпизоды, случаи, события); индикаторы культуры (привычки, вкусы предпочтения); факты культуры (ценности, нормы, стереотипы); измерения культуры (коллективизм-индивидуализм, спонтанность-пунктуальность) [4].

Необходимость соизучения языка и культуры, зависимость целей иноязычного образования от социального заказа общества и социокультурного контекста обучения и изучения иностранных языков стали сегодня аксиоматическими положениями в современной методике обучения иностранным языкам [4]. Именно поэтому, представляется целесообразным рассмотреть современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам, в которых стратегия методического поиска ориентирована как раз на необходимость учета данных положений. К ним относятся следующие подходы:

- лингвострановедческий
- коммуникативно-этнографический
- социокультурный

Лингвострановедческий подход. Основоположниками данного подхода - Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым была развита и обоснована мысль, насчитывающая не одно десятилетие в прошлом, о необходимости одновременного изучения национальной культуры народа и его языка. Обращение к проблеме соизучения языка и культуры не случайно, как подчеркивает Г.Д. Томахин, это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью [5].

Таким образом, к традиционно выделяемым в методике обучения иностранным языкам аспектам основоположниками лингвострановедения был добавлен еще один - лингвострановедческий, который был определен авторами как аспект преподавания иностранных языков, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка (иначе - накопительная или культураносная, проявляющаяся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но и отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности) и проводится аккультурация адресата". Предметом лингвострановедения стало изучение языка с целью выявления в нем национально-культурной специфики. В рамках описываемого подхода главным источником лингвострановедческой информации был признан лексический состав языка. Поэтому основное внимание исследователей было уделено национально-культурной семантике слов, изучению эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, фоновой и терминологической

лексики, фразеологизмов и афоризмов, в которых, по мнению лингвистрановедов, и “скрыта” национально-специфическая информация. Знаменательным явилось разделение понятий без эквивалентной (не имеющей понятийных соответствий в других языках и не семантизируемой с помощью перевода) и фоновой лексики (неполной эквивалентной, частично совпадающей и частично расходящейся в фоновых долях значения с понятийным эквивалентом). При этом описание языковых единиц осуществлялось в общем комплексе с изучением представлений определенного народа об обозначаемом этой лексической единицей предмете на фоне всего культурно-исторического наследия данного культурного сообщества [6].

Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранным языкам. Данный подход получил развитие в современной зарубежной методике обучения ИЯ (М. Вурам, V. Esarte-Sarries, G. Zarate, C. Morgan, Cl. Kramsh, P. Doué). Сторонники данного подхода, также как и лингвистрановеды, утверждают, что “обучение языку всегда и неизбежно означало и означает в действительности обучение языку и культуре”. При этом, прежде всего, уточняют, что, во-первых, сам феномен культуры многомерен, так как включает в себя явления культуры, рассматриваемые не только в современном состоянии (синхронии), но и в развитии (диахронии), а также “продукты культуры” (философия, искусство, литература), стереотипы повседневной жизни и их проявления в различных субкультурах (связанных с возрастом, профессией, образовательным уровнем, поколением, расой, полом и пр.). Более того, подчеркивает К. Крэмш, в процессе иноязычного общения важную роль играют не только реальные культурные события, но и их отражение в общественном сознании (“культуроведческое воображение”), так как и оно может различаться в различных культурах.

Во-вторых, если до 80-х годов основной тенденцией во взаимодействии культур было стремление к созданию универсальной планетарной культуры, то в настоящее время речь идет о плюрализме культур, реальном многообразии культурно-исторических систем и о диалогических принципах их взаимодействия.

В-третьих, именно в процессе межкультурного взаимодействия, происходит понимание особенностей, национального своеобразия данных культур, в результате чего проявляется общечеловеческое и специфическое каждой культуры как системы. В процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода в зарубежной методике обучения иностранным языкам сказанное проявляется во все возрастающей интенсивной социологизации практики иноязычного речевого общения. Это означает, что в настоящее время в учебном процессе (независимо от концептуальных различий в системах обучения иностранным языкам) используются результаты исследований из смежных дисциплин, прежде всего из социологии, истории, этнографии, социальной антропологии и др.

Сторонники данного подхода обратили внимание на то, что, если в процессе иноязычного общения обучаемый вступает в межкультурную коммуникацию (intercultural communication), а это несомненно так, то, следовательно, он выступает в роли “межкультурного собеседника” (intercultural speaker), а не просто коммуникативного партнера. Другими словами, для успешного межкультурного общения у него должна быть сформирована не просто иноязычная коммуникативная компетенция, а дополненная межкультурным компонентом.

Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. Как теоретическое направление в языковой педагогике социокультурный подход интенсивно развивается с начала 90-х годов в России и в странах Западной Европы в рамках общеевропейского проекта “Изучение и преподавание иностранных языков для европейского гражданства” (A Common European Framework of Reference for Language Teaching and Learning) (Neuner G.) [7].

К основным положениям социокультурного подхода к обучению иностранным языкам В. В. Сафонова относит следующие:

- ❖ Социокультурное образование - обязательный компонент языковой подготовки в 21 веке
- ❖ Предполагается предварительное изучение социокультурного контекста использования неродных языков, социокультурного контекста обучения иностранному языку в конкретной стране и конкретной национальной среде.
- ❖ Требуется “глобализация”, гуманизация, экологизация и культуроведческая социологизация содержания языкового образования
- ❖ Результат социокультурного образования - социокультурная компетенция, обеспечивающая возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды

Социокультурная компетентность - это способность и готовность осуществить межкультурное общение посредством создания для коммуникантов общего значения происходящего и достижения положительного для обеих сторон результата общения.

Вышеизложенное позволяет резюмировать, что культурологический подход к обучению иностранным языкам дает возможность значительно расширить и углубить знания обучаемых ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, ментальности, моделей речевого и неречевого общения представителей родного и изучаемого языков, обеспечивает изучение не только национальных культур, но и социальных субкультур. Все сильнее осознается преподавателями, учителями роль культурного компонента в содержании обучения иностранным языкам, что предполагает его учет при работе с языковым материалом и дополнение лингвистических упражнений культурологическими, основанными на сопоставлении и интерпретации культурных явлений родной страны и страны изучаемого языка.

Литература:

- 1 Рахимова А.Э. Формирование социокультурной компетенции обучающихся в условиях Интернет-проектов // автореф. дисс. канд. пед. наук. – Казань, 2007. – 22 с.
- 2 Андронкина Н.М. Роль междисциплинарных исследований в обучении иностранному языку как специальности // Наука, культура, образование. – 2001. – № 8- 9. – С. 131- 133. языку в средней школе // Иностранные языки в школе.-2011.-№5.-С.30-35
- 3 Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе.-2001.-№3.-С.17-19
- 4 Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. Сб. науч. трудов под ред. В.В. Сафоновой. - Москва: Еврошкола, 1998. - С.27-35.
- 5 Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе - 1996. - №6. - С.22-27.
- 6 Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. - Москва: Рус. яз., 1990.-246с.
- 7 Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация.- 2001.- №2.- С.112

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПСИХОЛОГА - ПРАКТИКА В ХОДЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Корнеева Е.Н., доцент кафедры общей и социальной психологии
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
г. Ярославль, Российская Федерация

Выделены личностные компетенции психолога практика, обеспечивающие его профессиональную резистентность, профессиональный и карьерный рост. Обозначена в качестве проблемы важность личностных компетенций и отсутствие направленности в их формировании, создаваемое содержанием и структурой общей образовательной программы подготовки будущих психологов. Намечены возможные пути ее преодоления.

Ключевые слова: профессиональная подготовка психологов, задачи деятельности психологов практиков, компетентностный подход, личностные компетенции.

Профессиональные компетенции рассматриваются как условия и предпосылки успеха деятельности профессионала, в какой бы сфере он не трудился. Их формирование должно осуществляться на этапе профессиональной подготовки и контролироваться, оцениваться на выходе из учреждения профессионального образования.

Практический психолог, где бы он ни работал, в системе образования или любой иной сфере, имеет дело с людьми, чьи негативные переживания, проблемы и трудности, помощь в их преодолении и изживании составляют предмет профессиональной деятельности психолога. Отрицательные мысли, переживания, состояния, деструктивные, а порой и асоциальные модели поведения, с которыми соприкасается психолог по роду своей деятельности, необходимость их блокировать составляют зону профессионального риска в его работе. Кроме того работа психолога практика не редко осуществляется в учреждениях и организациях, где отношение к нему и выполняемым им обязанностям не вполне адекватное. Воздействие этих негативных факторов, которые составляют профессиональные риски в этой работе, могут привести к психическому выгоранию, ухудшению психического и физического здоровья, негативным профессиональным