

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№ 8/2

2010

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

Журнал зарегистрирован
Министерством РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуни-
каций от 15 мая 2002 г.
Свидетельство о регистрации ПИ № 10-4711

Учредитель – Южный федеральный университет
Главный редактор – член-корр. РАО, д.биол.наук,
профессор Ермаков П.Н.

Журнал издается с 1996 г., выходит 4 раза в год
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научно-практический журнал
2010 г ► № 8/2

Ответственный секретарь – Щербакова Л.В.
Компьютерная верстка – Кубеш И.В.

Редакционный совет

д.пед.наук, профессор Акопов Г.В.
д.пс.наук, профессор Асмолов А.Г.
д.пс.наук, профессор Аллахвердов В.М.
д.пс.наук, профессор Богоявленская Д.Б.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Бондырева С.К.
д.пс.наук, профессор Дебольский М.Г.
д.пс.наук, профессор Забродин Ю.М.
д.пс.наук, профессор Знаков В.В.
д.пс.наук, профессор Зинченко В.П.
д.пс.наук, профессор Карпов А.В.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Климов Е.А.
д.пс.наук, профессор Леонтьев Н.И.
д.пс.наук, профессор Малофеев Н.Н.

д.пс.наук, профессор Марьин М.И.
д.пс.наук, профессор Перелыгина Е.Б.
д.пс.наук, профессор Попов Л.М.
академик РАО, д.пед.наук, профессор Рубцов В.В.
член-корреспондент РАО, д.пс.наук, профессор Реан А.А.
д.пс.наук, профессор Рыбников В.Ю.
д.пс.наук, профессор Смирнов С.Д.
д.пс.наук, профессор Тхостов А.Ш.
канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.
д.пс.наук, профессор Черноризов А.М.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Шадриков В.Д.
д.пс.наук, профессор Шмелев А.Г.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Фельдштейн Д.И.

Редакционная коллегия

д.пс.наук, профессор Абакумова И.В.
д.биол.наук, профессор Бабенко В.В.
канд.пс.наук, профессор Васильева О.С.
д.пс.наук, профессор Воробьева Е.В.
д.пс.наук, профессор Джанерьян С.Т.
канд.пс.наук, доцент Дикая Л.А.
д.пс.наук, профессор Лабунская В.А.

д.пс.наук, профессор Рюмшина Л.И.
д.пс.наук, профессор Сидоренков А.В.
д.пс.наук, профессор Скрипкина Т.П.
д.пед.наук, профессор Федотова О.Д.
д.пед.наук, профессор Фоменко В.Т.
д.филос.наук, профессор Шкуратов В.А.

Адрес редакции:

344038, Ростов-на-Дону,
пр. Нагибина, 13, ком. 243.
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Подписано в печать 14.06.2010.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 6,47.
Заказ № 115/10. Тираж 1000 экз.

Подготовлено и отпечатано DSM group.
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Казахская, 35.
E-mail: dsmgroup@yandex.ru, dsmgroup@mail.ru

Перепечатка материалов только по согласованию с Редакцией.
© Северо-Кавказский психологический вестник

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Асланова Е.Д. Источники модернизации методик преподавания французского языка как иностранного	5
Зотова И.М. Обучение иностранному языку: развитие лингвосоциокультурной компетенции	9
Черноусенко Л.А. Методики преподавания и курсы обучения французскому языку как иностранному во Франции и в России.	13

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Мазняк Н.Я. Современные тенденции развития системы образования во Франции	17
Автандилова Е.М. Вхождение России в Болонский процесс	21
Родригес Э. Сравнительный анализ французской и испанской систем образования.	25
Тюрина О.В. Женское образование во Франции: история и перспективы	29
Масаева З.В. Развитие психологических возможностей в образовательном пространстве постконфликтного региона	33

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Шишковская А.В. Предпосылки исследования я-физического спортсменов в связи с особенностями саморегуляции	38
Шипитько О.Ю. Психологический анализ удовлетворенности профессиональной деятельностью менеджеров по продажам в связи с потребностью в саморазвитии	42

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сарелайнен А. Журнал «Les Archives d'anthropologie criminelle»: исследования личности преступника во Франции как истоки современной криминальной психологии	45
Осипян Н.Б. К вопросу об актуальности изучения социально-психологических детерминант групповой преступности несовершеннолетних	47

РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	50
---	----

НАШИ АВТОРЫ.	53
-----------------------------	----

ИСТОЧНИКИ МОДЕРНИЗАЦИИ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Асланова Е.Д.

Статья посвящена базовым вопросам политики продвижения французского языка. В ней рассматриваются основные научно-методические центры изучения французского языка как второго иностранного во Франции, позволяющие российским преподавателям творчески развивать их наработки для создания собственных инновационных методик преподавания

Ключевые слова: методики преподавания французского языка, аутентичные центры изучения французского языка, модернизация образовательных методик

Прежде чем обратиться к проблемам преподавания французского языка в России и за рубежом охарактеризовать ту ситуацию, в которой находится сейчас этот язык. На сегодняшний момент мы можем говорить о том, этот язык выполняет различные функции в современном обществе. Он является государственным языком, языком международного общения, одним из официальных языков ООН, рабочим языком ЮНЕСКО, МОТ, ВОЗ, ВПС и ряда других организации.

Французский язык – второй язык международного общения на пяти континентах, несмотря на то, что по числу говорящих на нем людей он только девятый. Сегодня в мире насчитывается более 180 млн. человек, для которых французский язык является родным или вторым языком, и еще около 82,5 млн. его изучают (http://www.ambafrance.ru/article.php3?id_article=1257).

Всеобщая тенденция к глобализации экономики и унификации культуры захватили и языковую сферу. В настоящий момент мы наблюдаем экспансию английского языка (причем американского его варианта). Это напрямую связано с утверждением США в качестве первого по могуществу государства. Повсеместное проникновение английского языка заставляет французский язык бороться за свой статус, традиции, распространение (Смирнова, Интернет). Сложившаяся ситуация способствует тому, что носители французского языка уделяют большое внимание распространению своего языка, качеству его преподавания и изучения.

Политика продвижения французского языка опирается на сеть, состоящую из 800 специализированных агентов (атташе по сотрудничеству в области образования, атташе по сотрудничеству в области французского языка, директора курсов, референты

педагогических представительств и т. д.), которые работают на местах и сотрудничают со многими местными и международными организациями. Во французских центрах и институтах культуры и центрах организации «Альянс франсез», которым оказывает поддержку Министерство иностранных дел, на курсах французского языка обучаются около 500 тыс. учащихся. 90 тыс. преподавателей французского языка за рубежом, которые в своем большинстве являются членами Международной федерации преподавателей французского языка, обучают французскому языку в системах образования своих стран (http://www.ambafrance.ru/article.php3?id_article=1257).

Пропаганда французского языка в мире осуществляется также благодаря деятельности ряда организаций и движений, среди которых можно назвать: Francophonie, SOUFFLE, CampusFrance, Агентство по обучению французскому языку за границей (AEFE) и ряд других. Политика и мероприятия проводимые данными организациями позволяют не только повысить статус французского языка как иностранного, но и дают возможность решить многие проблемы связанные с его преподаванием и изучением.

Альянс франсез – это некоммерческая общественная организация, имеющая цель распространение информации о Франции и её культуре через организацию курсов французского языка и цивилизации. В мире насчитывается 1081 Альянс в 135 странах. Альянс франсез регулярно проводит культурные мероприятия (театральная труппа, показывающая спектакли на французском и русском языках, лаборатория по совершенствованию дикции и художественной речи, лаборатория перевода, концерты французской музыки и лекции о Франции). Альянс франсез предлагает курсы французского

языка различных уровней и внедряет средства передачи знаний (http://www.amba.france.ru/article.php?id_article=189). Кроме того, данная организация проводит семинары и педагогические стажировки для преподавателей французского языка.

КампюсФранс – это Центр информации по вопросам получения высшего образования во Франции. 80 представительств КампюсФранс открыты в 30 странах мира. В России Центр создан в 2007 году на базе представительств французского государственного агентства ЭдюФранс (EduFrance), учреждённого в 1998 году по инициативе Министерства иностранных дел и Министерства образования Франции. В России на данный момент открыты и работают 6 представительств Edufrance.

Цель КампюсФранс – способствовать росту популярности французской системы высшего образования за границей, упрощать административные процедуры при поездке на учебу во Францию и гарантировать качество выбора учебных программ и организации пребывания в стране.

Представительства КампюсФранс в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Нижнем Новгороде, Екатеринбурге и Новосибирске позволяют студентам и в столицах, и в регионах напрямую обратиться к профессионалам и на месте получить необходимую информацию для правильного выбора программы обучения во Франции (<http://russie.campusfrance.org/ru/campusfrance-n-n/campusfrance-n-n-n-mu-o-on-116.html>).

Вопросы осуществления международных проектов традиционно возлагаются во Франции на Министерство иностранных дел, а значит, и на соответствующие службы Посольств Франции во всём мире. Решения в отношении этих проектов принимаются МИД Франции по согласованию с другими министерствами, в том числе, с Министерством национального образования, высшего образования и научных исследований.

В ответ на требования сегодняшнего дня, Министерство иностранных дел развивает политику в области межвузовского сотрудничества, ориентируя её на профессиональную подготовку молодой элиты рубежных стран и на интернационализацию профессиональной подготовки французских студентов.

Деятельность, проводимая отныне в рамках единого европейского образовательного пространства, к которому Россия присоединилась в 2003 г., направлена в основном на разработку включённых программ обучения для магистратуры и аспирантуры при совместном научном руководстве.

В условиях затронувшей мир глобализации профессиональная подготовка будущей элиты независимо от того, в какой сфере она найдёт себе

применение – на госслужбе, в бизнесе или науке, должна включать опыт межкультурного общения: именно это и несёт в себе европейская система, названная в России «Болонским процессом». Несмотря на то, что с подобной концепцией согласны очень многие, на практике на пути её реализации встают многочисленные трудности, если не сказать больше – предложения о присоединении к Болонскому процессу воспринимаются очень сдержанно, поскольку это влечёт за собой необходимость кардинального изменения существующих на национальном уровне традиций. Как принять в своё лоно иную традицию, не поступившись своей собственной? Наряду с теоретическими конференциями и двусторонней работой по приведению в соответствие законодательных баз, ответом на этот вопрос является совокупность франко-российских программ включённого обучения, которые начали внедряться сегодня: по сведениям Посольства, их уже более сорока.

В Санкт-Петербурге и прежде всего в Москве сконцентрированы франкоязычные отделения, предоставляющие самые широкие возможности для желающих учиться во Франции.

Для того, чтобы и все российские студенты смогли воспользоваться этими возможностями, сектор межвузовского сотрудничества за последние несколько лет многократно увеличил свою деятельность в российских регионах. 6 бюро и 35 информационных пунктов, представляющих Агентство EduFrance – Campusfrance, охватывающих территорию от Смоленска до Владивостока, распахнули свои двери для тех, кто хотел бы получить подробную информацию о предложениях Франции, касающихся получения высшего образования. Еще весной 2007 г. у студентов появилась возможность записаться в выбранный ими вуз во Франции в режиме on-line через сайт Агентства www.russie-campusfrance.org.

Если говорить об исследователях и научных работниках, то они активно сотрудничают в рамках Франко-российского научно-исследовательского центра общественных и гуманитарных наук в Москве, который играет роль посредника в отношениях между академическими сообществами наших стран и является одновременно местом для работы и научных встреч.

Благодаря этой разнообразной деятельности участники сотрудничества в области высшего образования между Францией и Россией достигают своей главной цели: обеспечить взаимодействие между изучением французского языка, получением высшего образования на французском и русском языках, с одной стороны, и востребованностью на рынке труда, с другой, будь то французские предприятия, обосновавшиеся на территории России, или российские предприятия, имеющие французских партнёров, сфера научных исследований или орга-

ны управления (http://www.ambafrance.ru/article.php?id_article=1999)

Франко-российские образовательные программы – это программа обучения, созданная в рамках договора о сотрудничестве двух вузов, один из которых – французский, другой – российский. Это программа, которая отвечает, как минимум, одному из двух критериев: преподавание на французском языке и получение французского диплома. Главное – это программа, основанная на взаимном признании пройденного обучения в вузе-партнере.

Школы и университеты, члены SOUFFLE (ВДОХНОВЕНИЕ), присоединяются к Декларации по Качеству, которая предоставляет стажерам наилучшие гарантии качества, что касается преподавания французского языка и приема стажеров. 19 школ и университетов SOUFFLE распределены по всей французской территории (<http://www.souffle.asso.fr/ru/acueil.htm>).

Агентство по обучению французскому языку за границей (AEFE). (http://www.aefe.diplomatie.fr/textes.php/Missions,_actions,_moyens)

Было создано в 1990 году под патронажем Министерства иностранных дел Франции. Оно призвано развивать и поддерживать сеть учебных заведений осуществляющих обучение французскому языку и на французском языке в 135 странах мира. На настоящий момент речь идет о 253 учебных заведениях.

Одной из главных целей Агентства (AEFE) является распространение французского языка и культуры в среде иностранных учащихся по всему миру, а также укрепление отношений между французскими и иностранными учебными учреждениями. Еще одной важной миссией Агентства является контроль расходования средств выделяемых на обучение. Система образования за рубежом имеет двойное финансирование: с одной стороны Министерство иностранных дел Франции выделяет 320 миллионов евро, а с другой семьи и государство принимающей стороны. AEFE оказывает финансовую и информационную поддержку в области образования многочисленным французским семьям, находящимся за пределами своей страны. На это выделяется 10 % бюджета данной организации.

Le Point du FLE Портал ФКИ (французского языка как иностранного) – портал, цель которого – обеспечить доступ к самым эффективным видам деятельности в области французского языка как иностранного, которые предлагаются в интернете, для использования во время занятий в классе или при самостоятельном изучении. Справочник сайтов, цель которого – обеспечить доступ к самым лучшим, предлагаемым в Интернете материалам для изучения французского языка как иностранного. Интерактивная грамматика, упражнения с автоматическим исправлением ошибок (<http://www.lepointdufle.net/>).

Франкофония (фр. Francophonie) – международная организация сотрудничества франкоязычных стран мира. Объединяет 55 членов, представляющих различные государства или части государств мира, а также 13 наблюдателей. Главным критерием для вступления в организацию считают не степень владения французским языком населением того или иного государства (хотя конечно, это приветствуется), а скорее культурные связи с Францией, сложившиеся на протяжении многих десятилетий и даже веков. Основопологающим актом институциональной франкофонии стало создание в 1970 году в Ниамее Агентства культурного и технического сотрудничества, ставшего впоследствии Международным агентством франкофонии (МАФ). Девизом организации служит французское изречение “Равенство, дополнение, солидарность” (фр. «égalité, complémentarité, solidarité»). Ежегодно во всем мире отмечается «День франкофонии».

Преподаватели всех стран получают больше информации о происходящих изменениях в языковом образовании и появлении новых возможностей благодаря существованию различных ассоциаций:

FIPF - Federation Internationale des Professeurs de Francais – www.fipf.org/. Этот сайт посвящён не только современному состоянию французского языка, он предлагает также различные источники для организации занятий, конкурсы.

SBPF – Societe Belge des profeseurs de francais – <http://www.abpf.be/pageSBPF.html>

Российская ассоциация преподавателей французского языка (Президент: Жанна Арутюнова) – <http://clubfr.narod.ru>

Российская ассоциация говорящих по-французски (Президент: Николай Гарбовский) – электронный адрес: ngarbovsky@ffl.msu.ru

Сайт ассоциаций Французского языка как иностранного – <http://fle.asso.free.fr/>. Этот сайт создан четырьмя профессионально-научными ассоциациями, работающими в области Французского языка как иностранного (FLE) (ADACEF, ANEFLE, ASDIFLE и SIHFLES) с целью оказания содействия в организации обменов между членами сообщества FLE «Французский язык как иностранный».

Hachette – www.fle.hachette-livre.fr

Didier – <http://www.didierfle.com/>

CLE International – www.cle-inter.com

Black cat – www.blackcat-cideb.com

Проблема выбора учебного комплекса (методики, пособия) связана с таким важным моментом как определение уровня изучающих язык, особенно когда речь идет о группе продолжающих. Для этих целей создана единая европейская система оценки (диагностики) уровня владения языком: DIALANG. Проект DIALANG был создан на базе 14 европейских языков. На сайте www.dialang.org можно бесплатно

пройти тестирование и определить сильные и слабые стороны языковой подготовки. Результат выдается по шкалам: A1, A2 – нижние уровни; B1, B2 – средние уровни; C1, C2 – высокие уровни. Тест состоит из 5 частей: чтение, восприятие на слух, умение писать, словарный запас и основы грамматики. По окончании теста даются рекомендации для дальнейшего саморазвития. Подробнее об этом можно прочесть в монографии: «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка», русский перевод которой издан Московским государственным лингвистическим университетом в 2003 году (<http://www.linguanet.ru/>).

Направление FLE (французский язык как иностранный) нашло свое отражение во многих современных пособиях адресованных преподавателям данной дисциплины.

Однако если преподавать иностранный язык не только как способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа – носителя изучаемого языка, в основу обучения кладется лингвострановедческий аспект.

Для современных исследователей в области преподавания французского языка как иностранного по-прежнему характерно настойчивое и последовательное стремление знакомить с современной действительностью Франции через посредство французского языка в процессе его изучения. Французская методическая школа характеризуется особым вниманием к социальной природе языка. Так, например, известное учебное пособие Гастона Може «Cours de la langue et de civilisation françaises» своим названием подчеркивают стремление авторов связать изучение французского языка с французской культурой (Mauger G. Cours de langue et de civilisation françaises. – Hachette – 1967).

Французские исследователи аргументируют необходимость использования лингвострановедческого подхода, так как знание реалий страны изучаемого языка помогает учащимся лучше понять многие факты изучаемого языка и повышает интерес к языку как учебному предмету. Так Ж. Мунэн подчеркивает, что знания культуры страны изучаемого языка способствует более точному и глубокому пониманию изучаемого языка. (Mounin G. Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues // Le Français dans le monde. – 1984. – № 188), а Ж. Куртийон отмечает роль лингвострановедческого подхода в повышении интереса, мотивации учащихся при изучении французского языка (Courtyon J. La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation // Le Français dans le monde. – 1984. – № 188).

В связи со стремлением основывать обучение на аутентичных материалах большой интерес для

преподавателей представляют учебные пособия (комплексы) созданные в рамках направления FLE (французский язык как иностранный) и в соответствии с европейской шкалой оценки.

Для старших подростков и взрослых в рамках направления FLE (французский как иностранный) разработаны:

- Belleville (F. Cuny, A.-M. Johnson, S. Lair, A. Ndata, A. Veillon-Leroux);
- Festival (S. Poisson-Quinton, M. Mahéo-Le Coadic, A. Sirieys, J.-N. Rey (vidéo));
- Métro Saint-Michel (A. Monnerie-Goarin, S. Schmitt, S. Saintenoy, B. Szarvas, E. Sirjols);
- Tout va bien! (H. Augé, C. Marlhens, D. Canada, L. Molinos);
- Campus (J. Girardet, J. Pécheur, E. Costanzo, M. Molinié, C. Garella, J.-N. Rey, J. Courtyon, Ch. Guyot-Clément, L. Duranton, C. Ganaud);
- Le Nouveau Sans Frontière (J. Girardet, P. Dominique, P. Et M. Verdelhan);
- Panorama (J. Girardet, J.-M. Cridlig, J.-L. Frérot);
- Champion (A. Monnerie-Goarin, E. Sirejols, M.-Ch. Kempf);
- Initial (S. Poisson-Quinton, M. Sala, Ch. Beaulieu, N. Vallejos);
- Trait d'union (H. Adami, L. Bringuier, C. Carlo, L. Charliac, M. De Ferrari, S. Etienne, N. Guiganti, Th. Iglésis, A.-C. Motron, L. Poinsot, C. Verdier);
- Escales (J. Blanc, P. Lederlin, J.-M. Cartier);
- Alter Ego (Berthet, Hugot, M. Kizirian, Sampsonis, Waendendries);
- Taxi! (Capelle, Menand, Hutchings);
- Forum (Baylon, Murillo, Tost-Planet, Campa, Mestreit);
- Reflets (Capelle, Gidon);
- Café Crème (Kaneman, Trevisi, beacco di Giura, Jennepin, Trevisi, Delasne, Beacco di Giura, Canelas).

Помимо учебно-методических комплексов в рамках FLE издается большое количество дополнительных пособий по фонетике, орфографии, грамматике, лексике, литературе, страноведению, а также пособия по французскому языку для специальных целей (экономика, право, туризм, гостиничный бизнес) и для сдачи экзаменов DELF, DALF, TCF.

ИСТОЧНИКИ

1. www.fle.hachette-livre.fr
2. <http://www.didierfle.com/>
3. www.cle-inter.com
4. www.blackcat-cideb.com
5. www.dialang.org
6. <http://www.linguanet.ru/>
7. <http://www.russie-campusfrance.org>

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: РАЗВИТИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Зотова И.М.

В статье анализируются различные методы и подходы при развитии лингвосоциокультурной компетенции в рамках изучения французского языка. Автор рассматривает как психологическую, так и лингвистическую стороны проблемы.

Ключевые слова: лингвосоциокультурная компетенция, лингвокультурный опыт, методы и технологии обучения иностранному языку.

Современные тенденции в развитии образования обуславливают поиск новых форм и методов организации учебного процесса. Все большее значение приобретает личностный подход к обучению, так как он позволяет максимально раскрыть всю многогранность и неповторимость индивидуальных особенностей студента, что, в свою очередь, предоставит ему в дальнейшем возможность самореализации в быстро меняющейся социальной среде. Ориентация на способности и склонности студента, на уровень его начальной подготовки, стремление научить его самостоятельно собирать информацию, анализировать ее и применять на практике, соотносить с реальным миром требуют от высшей школы неординарного творческого подхода к работе. В этой связи возникает необходимость поиска новых форм и методов обучения, обеспечивающих наиболее эффективное развитие личности.

Как известно, изучение иностранного языка представляет собой с психологической стороны очень сложную комплексную деятельность. Наиболее полное понимание смысла иноязычных текстов достигается тогда, когда все стороны значения слов – лексическая, синтаксическая и контекстная – сливаются в единый смысл фразы, представляющий собой сложную цепь объединенных друг с другом ассоциаций.

Это приводит к мысли о том, что лингвострановедческий, культурологический и социологический аспекты иноязычного общения приобретают особую актуальность для преподавания иностранных языков в вузе. Формирование лингвосоциокультурной компетенции является одной из конечных целей обучения иностранному языку. Под лингвосоциокультурной компетенцией понимается способность обучаемого осуществлять межкультурную коммуникацию, которая базируется на его вторичной аккультурации (термин Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова), то есть на страноведческих и фоновых знаниях о стране изучаемого языка, на лингвострановедческом минимуме словар-

ного запаса, на владении знаниями о фактах, нормах и ценностях национальной культуры и о специфике речевого поведения в данной этнокультуре.

Учебный предмет, в том числе и на уровне учебного материала, – это всегда модель фрагмента культуры (науки, практики, искусства и т.п.), переструктурированного для воспроизведения его в условиях образовательного процесса. Поэтому содержание образования, оформленное в виде учебной дисциплины, конкретного материала на занятии, неизбежно отражает иерархическую структуру и измерения культуры, а значит, всегда имеет такие кумулятивно накапливаемые компоненты, как: единичные сведения и факты; их структурно-логическое, научное оформление; обоснование бытия изучаемого в мире.

Следовательно, образование – это специфическая модель культуры, механизм ее поддержания и развития. Но нельзя освоить ценности культуры другой страны, не владея языком этой страны. Чем выше уровень знания языков, тем выше уровень культуры. Язык вводит образование в контекст культуры. Знание иностранного языка повышает профессиональную квалификацию, так как иностранные языки являются не только определенным объемом знаний, но способом и средством достижения и приобретения новых знаний, возможностью расширения культурных коммуникаций. Ведь сегодня перед молодыми людьми открываются широкие перспективы и возможности такие, как обучение, прохождение практики и работа за рубежом, туристические поездки и выезды на различные соревнования, общение по Интернету в режиме “on-line” и необходимость быть компетентными в профессиональных вопросах на уровне достижений мировой науки и многое другое, что приводит их к осознанию необходимости изучения и получения прочных знаний по иностранному языку.

Таким образом, языковая культура сегодня становится неотъемлемой и весьма существенной частью

культуры современного человека в целом, а владение хотя бы общими навыками межкультурного общения стало просто необходимым. Для того чтобы межнациональное общение было успешным, надо, чтобы человек обладал навыками элементарной межкультурной грамотности, что предполагает воспитание интереса и уважения к культурам разных народов и стран, при сохранении уважения к ценностям своей культуры, что невозможно без обучения иностранному языку.

С другой стороны, многонациональность нашего общества, вызванная географическим положением, историческим развитием, и, как результат, множественностью этнических культур России определили неизбежность возникновения в ней поликультурного образовательного пространства. Принимая также во внимание, что в российских вузах сегодня обучаются представители многих национальностей, культур, вероисповеданий не только нашей страны, но и других стран, можно сказать, что современные вузы являются своеобразными центрами поликультурности.

Как отмечает А.К. Маркова, «являясь самостоятельной формой общественной практики, образование пронизывает все остальные социальные сферы и обеспечивает целостность общественного организма. Оно также устанавливает межвременные связи, так как является универсальным способом трансляции исторического опыта, сохранения норм и моральных ценностей».

Поликультурное образовательное пространство, представленное базовыми ценностями многих культур, питает развитие молодого человека. Но высшее образование должно быть не только интеллектуализированным, но и личностно-ориентированным, поскольку технологическое обеспечение поликультурности в учебном процессе возможно лишь при условии его практического выведения на личностно-смысловой уровень, в разработке тех компонентов, которые непосредственно будут влиять на ценностно-смысловые установки студентов, из смысловые образования. Системно упорядоченные по смысловой насыщенности уровни образовательного пространства составляют ту часть национальной культуры, которая как раз и является катализатором гуманизации социальных процессов, обращенных к каждому конкретному студенту.

Аутентичные тексты, используемые в учебном процессе, призваны акцентировать внимание студентов на типичных сторонах действительности страны изучаемого языка с целью знакомства с бытовыми и культурными реалиями жизни и особенностями речевого поведения носителей изучаемого языка. Чтение аутентичных текстов способствует пониманию норм и ценностей, воплощенными средствами изучаемого языка, культуры народа – носителя изучаемого языка.

В современной лингвистике все больше внимания уделяется исследованию текстов (как отражения речевого общения) в плане их национальной специфики. Социальные нормы поведения, регулирующие социальное взаимодействие людей в процессе их практической деятельности и обуславливающие национальное своеобразие культуры, находят свое выражение как в устной, так и в письменной речи, т.е. в аутентичных текстах.

Аутентичный текст представляет собой культуру изучаемого языка в значениях своих единиц (лексика), в особой образности (фразеология), в специфических конструкциях понятийных категорий (грамматика). Различными в разных языках могут быть этимология и закономерности сочетания слов и значений. Мы можем рассматривать аутентичный текст как средство приобщения студентов к культуре носителей изучаемого языка, а также как средство актуализации национального смысла слов и словосочетаний с целью повышения уровня лингвосоциокультурной компетенции.

У разных народов коммуникативные акты регулируются определенными правилами и характеризуются специфическими особенностями. Чтение аутентичных текстов, отражающих национальную специфику структуры процесса общения, узуальное употребление вербальных средств в общении, национального своеобразие, соотношение вербальных и невербальных компонентов коммуникации способствуют усвоению студентами в процессе изучения иностранного языка языковых и культурных феноменов, не идентичных его лингвокультурному опыту.

Работа с аутентичным текстом обладает большим потенциалом с точки зрения расширения не только языковых знаний студентов, но и социокультурных знаний, определенных социумом изучаемого языка.

Несмотря на то, что понимание аутентичного текста студентами может быть затруднено в связи с насыщенностью текста языковыми средствами, отражающими особенности культуры и национальной ментальности, а также высказываниями, соответствующими национальным традициям и встречающимися в естественных ситуациях общения, опыт убеждает, что использование аутентичных текстов способствует более четкому представлению студентами специфики страны изучаемого языка. Методические аутентичный текст отвечает, прежде всего, принятым носителями языка нормам, а, следовательно, и конкретным задачам обучения.

В случае повышенной трудности допускается упрощение оригинальных аутентичных текстов при условии сохранения всех характеристик естественного речевого произведения.

Для определения специфики аутентичных текстов и для выяснения моментов, влияющих на понимание содержания текста, целесообразно ис-

пользовать метод установления лагун, разработанный Ю. Сорокиным. Идея этого метода заключается в сопоставлении понятийных языковых и эмотивных категорий двух конкретных культур.

По мнению Ю. Сорокина, обучаемый использует набор правил, присущих только его языку и культуре, поэтому все, что не совпадает с его лингвокультурным опытом, определяется им как непонятное, и даже ошибочное. Непонимание имеющихся в тексте языковых или культурных феноменов, не соответствующих лингвокультурному опыту обучаемого, объясняется несоответствием этих феноменов в разных языках. Такие несоответствия между языками называются лагунами. Лагуны больше, чем какое-либо другое явление, характеризуют особенности данного языка в сравнении с другими и являются продуктивным способом изучения национально-культурной специфики. То, что выражено на одном языке может быть передано на другом при условии знания и понимания лагун разного вида: языковых, культурных, этнографических, относительных и абсолютных.

Абсолютные лагуны включают устойчивые сочетания, выражающие понятия, не закрепленные в языковых нормах данного языка и требующие при передаче средствами иного языка использования пространственных перифраз, т.е. свободных сочетаний, создаваемых на уровне речи.

Относительные лагуны выделяются при сравнении частоты употребления слов с общим значением в двух языках.

Другие авторы предлагают более детальную классификацию абсолютных языковых лагун, учитывающую понятийные особенности, а также лексические, грамматические и стилистические.

Данная классификация включает:

- понятийные лагуны, характеризующиеся отсутствием в одном языке понятия, которым оперируют представители другой лингвокультурной среды;
- лексические лагуны, характеризующиеся отсутствием в одном языке конкретного слова для именованного вполне распространенного понятия или явления (например, именинник, однолюб);
- лексико-грамматические лагуны, характеризующиеся наличием в одном языке таких грамматических категорий, которые влияют на лексическое значение языковых единиц и делают их лагунами других языков;
- грамматические лагуны, характеризующиеся полным отсутствием определенных синтаксических конструкций и грамматических средств в одном языке при наличии их в другом;
- стилистические лагуны, характеризующиеся отсутствием в одном языке эквивалента слову или словосочетанию, имеющего соответствующую стилистическую или эмоциональную окраску;

– ассоциативные лагуны, носящие лингво-этнографический характер и проявляющиеся во внутренней форме слов;

– узуальные лагуны, характеризующиеся в одном языке устойчивых словоформ для передачи общих для обеих культур смыслов.

В практике преподавания иностранных языков детальная классификация несоответствий языковых и культурных феноменов, т.е. лагун, представляется полезной при отборе текстового материала, выстраивания его по степени трудности, прогнозирования возможных затруднений в понимании студентами аутентичного текста, который рассматривается как основное средство приобщения студентов к иноязычной культуре и более глубокого понимания и осмысления своей родной культуры.

Методы и технологии обучения иностранному языку должны также учитывать темперамент обучающихся, который зависит от типа нервной системы человека и, отражая скорость, темп, ритм и интенсивность психических процессов индивида, предопределяет динамику и способы овладения родным и иностранным языками. Б.С. Котик отмечает, что «среди студентов, выбравших билингвальную профессию, редко встречаются флегматики, т.е. лица с относительной инертностью психических процессов. Определенные природные предпосылки обуславливают не только успешность речевой деятельности, но и удовлетворение от занятий языком, что и способствует выбору профессий». Однако известно, что при соответствующих методах обучения, направленных на преодоление трудностей, обусловленных природными предпосылками, возможно формирование нового стиля или типа овладения иностранным языком. Это подтверждает положение Б.М. Теплова о том, что «способности не просто проявляются, но создаются в деятельности, что может относиться как к особенностям психологической структуры (стилю) деятельности, так и к развитию того мозгового базиса, который обеспечивает их реализацию».

Таким образом, овладение иностранным языком осуществляется на фундаменте общих способностей, которые в этой же деятельности и развиваются. Причем, если речевая способность высоко развита средствами родного языка, то она должна однозначно проявиться и иноязычной речевой деятельности. Иноязычные способности определяются качествами абстрактно-логического мышления.

В контексте учебно-познавательной деятельности, направленной на овладение иностранным языком, особое место занимают формирование и совершенствование иноязычных навыков и умений. Процесс овладения навыком представляет собой многократное выполнение действий, направленное на их автоматизацию. С определенной уверенностью

можно утверждать, что именно недостаточная интенсивность занятий является одним из важнейших факторов, объясняющих слабую эффективность массового обучения иностранным языкам.

Успешность в изучении иностранных языков зависит также от качества взаимодействия преподавателя и обучающегося. Изучение иностранного языка связано с решением ряда психологических проблем, как на уровне преподавателя, так и на уровне обучающегося: представлении иностранного языка как феномена иной культуры, актуализации внутренней мотивации учения, приближения двух языковых реальностей преподавателя и обучающегося, формирования индивидуального стиля освоения языка, актуализации когнитивных, эмоциональных и смысловых сфер, их направленности на освоение новой языковой реальности.

На психологическом уровне взаимодействие личности и изучаемого материала имеет место сложный системно-динамический характер, который определяется целым рядом ситуативных, вне-ситуативных и личностных факторов, включает различные психологические процессы, стадии (предкоммуникативная, коммуникативная и посткоммуникативная) и механизмы. Эффекты от этого взаимодействия могут быть различными в зависимости от типа восприятия личности и степени личностной вовлеченности, наличия или отсутствия значимости изучаемого материала и ценности самого предмета, т.е. иностранного языка, для обучающегося и т.д., и представляет собой целую серию возможных изменений: от ситуативного ощущения удовольствия от правильно выполненного задания, до измененного состояния сознания и трансформации смысловой сферы личности в результате активного неприятия изучаемого предмета. Таким образом, взаимодействие с учебным материалом затрагивает систему личностных смыслов обучающегося.

Система средств воплощения смыслов обуславливается спецификой языка. Один и тот же выразительный элемент языка может вносить вклад сразу в несколько слоев психики, а одно и то же выразительное средство может иметь неоднозначное воздействие на личность. Это различие можно объяснить различными способами внутреннего взаимодействия обучающегося с изучаемым материалом, которые во многом определяют его системой ценностей.

Таким образом, успешность в процессе изучения иностранных языков во многом зависит от различий в степени осмысленности, ценностной насыщенности и сбалансированности ценностно-мотивационной регуляции студентов. Специфика выбора, использования различных познавательных стратегий, их со-

четания, предпочтения или игнорирования во время изучения материала основана на системе ценностей обучающегося и отражает его индивидуальные особенности познавательной деятельности.

Минимум межкультурной компетенции должен включать в себя понимание того, что в разных языках вербальная категоризация действительности происходит по-разному. Он должен также включать выработку навыков инокультурного коммуникативного поведения, построения сообщения и выбора коммуникативной стратегии; осознание влияния иностранного языка на собственные поведенческие ориентировки и влияния собственного коммуникативного поведения как инокультурного на собеседника – иностранца.

Из вышеизложенного следует, что коммуникативная компетенция предполагает и межкультурную, что два понятия – коммуникация и культура – взаимопредполагаемы и способны действовать в рамках социально признанных образцов и интерактивно позиционировать себя как социальное существо. Иностраный язык как предмет представляет особую форму коммуникации, так как обучаемый должен, с одной стороны, познакомиться с иностранным языком и культурой, с другой – научиться выражать собственно себя и свое окружение.

Таким образом, аутентичный текст, интерпретируемый и многофункционально используемый, важнейший субъект формирования коммуникативной компетенции.

Ее составляющие (предметная, лингвистическая, интерактивная, культурологическая) преломляются в критериях отбора материала. На стратегическом, интерактивном и лингвистическом уровнях можно говорить об определенном параллелизме коммуникативной компетенции у разных реалий, что позволяет сделать вывод о наличии определенных универсалий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафурова Т.Н. Интерактивная компетенция в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения. – М., 1996.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
4. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл // Язык и человек. – М.: Изд-во МГУ, 1970.
5. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике: очередные проблемы языковедения. – Л.: Наука, 1958.

МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И КУРСЫ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ВО ФРАНЦИИ И В РОССИИ

Черноусенко Л.А.

Статья посвящена базовым вопросам политики продвижения французского языка. В ней рассматриваются основные методы преподавания французского языка как второго иностранного во Франции, позволяющие российским преподавателям творчески развивать их наработки для создания собственных инновационных методик преподавания.

Ключевые слова: аутентичные системы преподавания французского языка, методики преподавания французского языка, модернизация образовательных методик.

Все методики преподавания языка в России делятся на традиционные и нетрадиционные. Можно сказать, что изучать язык традиционно – это «как учили в школе». Звуки, буквы, грамматика, сборка фраз по образцам из отдельных слов, чтение, перевод. При ссылке на общеобразовательную школу у многих читателей возникнет неприятное ощущение из-за уже обозначенной выше проблемы. «Все учили, и никто толком не выучил, – скажете вы, – Зачем же нам такая традиция?»

Во-первых, выучили, и очень многие. Ведь до перестройки (если папа, например, не работал в должности атташе) российская образовательная система не знала альтернативы. Подавляющее число сегодняшних спецшкол работает по программам, выдержанным в четком соответствии с традиционной подачей материала.

Во-вторых, учебники с советского времени сильно изменились в лучшую сторону. Авторы перестали быть политически подцензурными (связь с заграницей, все-таки) и получили свободу творчества.

Если вы хотите хорошо владеть языком, то лучше всего начинать с обучения языка классическим методом. Лучшее место для изучения иностранного языка по традиционной методике – спецшкола (или языковой вуз). Если вы уже вышли из школьного возраста, но вам дороги традиции, можно поступить на курсы при Лингвистическом университете, на Высшие курсы иностранных языков при Министерстве торговли РФ или, скажем, в Московскую международную школу переводчиков. Возможен вариант поступления в языковой вуз.

Отличительные черты традиционной методики – экстенсивность и основательность: курсы длятся не менее 1 года. В отличие от интенсива, студент не пытается погрузиться и начать думать на языке, а, наоборот, с холодным грамматическим расчетом переводит каждую свою фразу с русского на иностранный.

Традиционной методикой пользуются те, кому язык нужен не как средство, а как цель. То есть филологи-лингвисты, обреченные копаться в его структурах. И те, кто хочет владеть языком в совершенстве – письмом, переводом, общаться, читать. Правда, разговорная речь у этих людей иногда несколько анахронична.

Институт «Московская международная школа переводчиков»

Он известен, прежде всего, как высшее учебное заведение. Школа признана ЮНЕСКО, является членом Российского союза переводчиков, Международной федерации переводчиков и Межгосударственной ассоциации последипломного образования. Институт открыт в 1991 года и за это время выпустил свыше 400 специалистов. Пятьдесят из них работают в ООН в Швейцарии.

Высшие курсы иностранных языков при Министерстве торговли РФ

Имеют давние традиции. Они основаны в 1945 году. Уникальны тем, что здесь вам дадут полноценные знания языка с бизнес уклоном. Вы можете выучить не только основные европейские языки, но и шведский, финский, итальянский, португальский, испанский, чешский, польский, венгерский, сербохорватский, японский, китайский, турецкий, подготовиться к сдаче экзамена на сертификат Лондонской торговой-промышленной палаты.

На курсах Министерства торговли имеет смысл учить язык именно для коммерческих целей. Теоретический курс по бизнесу читается здесь сразу на иностранном языке. И вы тут же осваиваете нужную вам лексику и обороты деловой речи.

Авторские методики преподавания или обучения

Интенсив сегодня очень популярен. Это не обязательно краткосрочное обучение, но всегда напряжен-

ное. Интенсив предполагает активизацию резервных возможностей человека (памяти, восприятия, мышления, воображения). Цель его – научить быстро и легко общаться. Поэтому говорить вы начнете на первом же уроке. Запомнить огромный объем материала (2000–3000 слов за пару месяцев) помогут ролевые игры и другие специальные приемы. Ролевую игру не следует путать с игрой в мяч на занятиях в детском саду, когда снаряд бросают вам в лоб и требуют быстро произнести нужное слово. Вас погружают в реальную жизненную ситуацию, где вы должны сыграть свою роль на языке. Серьезных школ, которые исповедуют интенсив, в России всего три: Китайгородской, Шехтера и «Система-3» (по методике Шехтера).

Школа Китайгородской

Будет надежным вариантом выбрать ту языковую школу, которая подтвердила свою состоятельность многолетней и удачной работой на российском и зарубежном рынке. Такова, например, упомянутая выше Школа Китайгородской. Она существует уже более 25 лет и представляет собой систему обучающего общения.

В концепции интенсивного обучения рассматривается овладение иноязычным общением в его устной и письменной форме с социально-психологических позиций. Общение на изучаемом языке пронизывает процесс обучения, являясь одновременно целью этого обучения, основным средством и условием его достижения. Поэтому интенсивное обучение может быть определено как особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого происходит ускоренное усвоение материала (овладение предметом) и активное совершенствование, развитие личности (учащихся и преподавателя).

Школа Шехтера

Другая солидная авторская школа – эмоционально-смыслового освоения чужого языка по методу Игоря Шехтера – существует около 30 лет и имеет более 100 филиалов в России, странах СНГ и дальнего зарубежья. Один из постулатов метода гласит, что речь – это «не простое озвучивание текста, а средство для решения жизненных задач». Следовательно, для эффективного освоения чужого языка требуется не воспроизведение фразы и конструирование по образцам, а активное языковое творчество в зависимости от ситуационных потребностей человека, совершающего речевой акт.

Принимают в школу Шехтера «от 16 до бесконечности». У слушателей нет домашних заданий и письменных упражнений. Параллельно в школе Шехтера недавно открылись курсы переподготовки преподавателей. Прослушав теоретический курс, учителя в течение месяца ведут занятия у группы учеников. По результатам занятий выдается свидетельство с правом преподавания по эмоционально-смысловому методу.

Французский культурный центр

Здесь, разумеется, обучают только французскому языку. И, как это принято в структурах государственного статуса, по традиционной методике. А статус у Французского центра очень даже серьезный. Он подчинен Министерству иностранных дел Франции и тесно сотрудничает с посольством Франции в России. Преподавателей языка (как российских, так и французских) подбирает атташе по лингвистике посольства Франции.

На курсах во Французском культурном центре используются учебники «Le nouveau sans frontières. Méthode de Français» (всего учебников три, каждый идет в комплекте с тетрадью для упражнений). Один том соответствует двум уровням языковых курсов.

Кроме общего курса, в Центре предлагается 3-месячный курс (62 часа) подготовки к экзамену DALF (Diplome approfondi de langue française) и курс подготовки к экзамену на диплом торгово-промышленной палаты Парижа.

Метод Р. Вельдера

Известен еще один метод изучения иностранных языков – уникальный синергетический метод, впервые использованный в языкознании известным австрийским ученым в области психоанализа Робертом Вельдером.

Обучение предполагает последовательные стадии аудиовизуальной адаптации к языку, постановки правильной артикуляции с одновременной коррекцией интонационного фона, графологической фиксации и воспроизведения усвоенной информации на уровне осознанного восприятия и строится на материалах, используемых для подготовки иностранцев в языковых колледжах Великобритании, Швейцарии, Германии, Бельгии, Франции и Австрии.

Центр языковой психологии

Для каждого студента в Центре языковой психологии готовят индивидуальную программу обучения. Для этого студента тестируют и определяют особенности его памяти, внимания, восприятия и т.д., словом, того, что на научном языке называют «информативными особенностями личности». Потом все эти данные обрабатывают психолог-мнемотехник, педагог-психолог, психодиагност и преподаватель иностранного языка. Далее ваша индивидуальная программа начитывается на кассеты профессиональными дикторами – носителями языка. Собственно обучение может проходить двумя способами: заочно или заочно – очное. В первом случае вы занимаетесь самостоятельно, правда, всегда имея возможность проконсультироваться со специалистами центра. При заочно-очном варианте студент на определенном этапе может начать заниматься с преподавателем.

На руки слушатель получает набор аудиокассет, методические рекомендации, словарь и «Контрольный

дневник слушателя». Вот именно этот дневник и будет вас отличать от маленького ребенка, так как свой процесс обучения вам придется контролировать. Теперь от вас требуется ежедневно слушать кассеты в среднем по 45 минут в день. И все. Более того, позволительно во время прослушивания заниматься любой физической или даже умственной деятельностью, не вникая в звучащий текст. Специалисты утверждают, что можно даже читать: изучение языка все равно идет на уровне подсознания. Но почувствовать себя Юлием Цезарем можно только на начальном этапе обучения, когда вы пользуетесь «пассивным» блоком аудиокассет. Трудно себе представить, что можно заниматься посторонними делами, когда вы прослушиваете «навыковые» (формирующие первичные навыки иностранной речи и мыслительные процессы на иностранном языке) кассеты, которые предполагают мысленное повторение текста. Не говоря уже о работе с «активным» блоком кассет. Эти две стадии обучения по методу «Диалог» доказывают, что безоговорочных чудес не бывает, вам все равно придется заставить работать мозг. Но искусственно созданная языковая среда, регулярные повторения в индивидуальном режиме в конечном итоге научат вас слушать и понимать иностранный язык. Причем чтобы окончательно не сойти с ума (из-за обилия информации и нетрадиционных нагрузок), вам еще дадут кассету психологической поддержки для снятия стресса и для улучшения внимания и сосредоточенности. По большому счету, ни один специалист не может однозначно сказать, как отреагирует ваш мозг на подобное вмешательство на подсознательном уровне. Кстати, воспользоваться методом «Диалог» в свое время рискнули члены правительства и депутаты Государственной Думы.

VITA NOVA – МГУ

Это как раз тот случай, когда грамотно используются принципы оригинального и традиционного метода изучения иностранного языка. Создатели курсов (ведущих свою историю с 1989 года, под крышей МГУ – с 1993) начали с того, что изучили наиболее популярные и интересные авторские разработки, включая метод Шехтера и Китайгородской, и принципиально отказались от всего, что воздействует на подсознание. Они мотивировали это тем, что результаты абсолютно не просчитываются и могут аукнуться в будущем, а как – никому точно не известно. Создатели этой методики понимали, что акцент в изучении языка придется делать на развитии активных знаний, то есть разговорной речи, потому что именно этого многим не хватает. Но при этом учитывались и проблемы большинства интенсивных методик, выводящих на коммуникативный уровень, – слабость грамматической части, сложности обучения на более высоком уровне.

Основной принцип разговорных курсов – синтез (учат говорить) – анализ (объясняют) – синтез (учат говорить уже на новом уровне), который в какой-то степени моделирует детское обучение, но опирается на достаточно высокий уровень развития мозга, надо было удачно совместить с традиционными элементами обучения. Что и попытались сделать в Vita Nova.

Эта авторская разработка оказалась эффективной как для запущенных случаев (для тех, кто неоднократно пытался выучить язык), так и для тех, кто хочет усовершенствовать знания. За полтора года, изучая язык 3 раза в неделю по 4 часа, можно пройти все девять (традиционно принятая шкала) уровней от нулевого до уровня переводчика.

Международный университет Шехтера

Автор метода – Игорь Юрьевич Шехтер, член-корреспондент Академии гуманитарных исследований. Профессор, вице-президент Всемирного Информационно-Распределенного Университета (ВИРУ). Научный руководитель Авторской школы Шехтера.

Метод опирается на те возможности человека, которые обеспечивают его речевую деятельность независимо от знания системных особенностей языка. За основу берется положение о речевой деятельности человека, реализуемой единством процессов смыслообразования и порождения речи, а не сборкой по правилам, схемам и моделям грамматически структурированных предложений. Метод включает обучающихся в непосредственный акт общения между собой для решения жизненных задач, обусловленных динамикой общения в условиях

Это относится не только к говорению на родном языке, но, в равной степени, и к живой речи на иностранном языке. Сама эта возможность полагает известную независимость речепорождающих процессов от строго определенного набора заранее заготовленных слов, форм, структур и других характеристик речевых составляющих. Вербальная актуализация субъективна и выступает как одна из форм личностного бытия.

Эмоционально-смысловой метод рассматривает это положение как основу общечеловеческой характеристики устной речи. Речевой акт определяется как акт творческий, органически связанный с необратимыми во времени событиями. Таким образом, обеспечивается свобода личности говорящего оставаться самим собой с присущими ему показателями принятия решения (что и как сказать) в сложных условиях динамики межличностного общения.

Franc-Parler – <http://www.francparler.org/cgi/index.pl>

fle.fr. Этот портал поддерживается Университетским центром им. Альбера Камю в г.Монпелье и является настоящей «золотой жилой» для преподавателей

французского языка, а также для всех, кто изучает французский язык; Вашему вниманию предлагается снабжённая комментариями выборка лучших Интернет – сайтов для преподавателей и студентов отделений французского языка как иностранного (<http://www.fle.fr/>)

Le Point du FLE – портал французского языка как иностранного, цель которого – обеспечить доступ к самым эффективным видам деятельности в области французского языка как иностранного, которые предлагаются в интернете, для использования во время занятий в классе или при самостоятельном изучении. Справочник сайтов, цель которого – обеспечить доступ к самым лучшим предлагаемым в Интернете материалам для изучения французского языка как иностранного. Интерактивная грамматика, упражнения с автоматическим исправлением ошибок (<http://www.lepointdufle.net/>).

ClicNet. Французский язык как иностранный и как второй язык – это справочник, в котором опубликовано и размещено более 400 единиц методико-педагогических материалов, используемых для изучения французского языка. Кроме этого, в заданиях указан требуемый уровень подготовки. Этот превосходный сайт был создан преподавателем французского языка Университета Свартмора Кароль Неттер <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html>

На **сайте Тьерри Лебопена**, который работает в Центре прикладных языков в г. Безансоне предлагается регулярно обновляемая сайтография французского языка как иностранного, а также и в основном сайтография французского специализированного языка – <http://perso.wanadoo.fr/fle-sitographie/menu.html>.

На **Страницах французского языка как иностранного** предлагаются упражнения и различные виды деятельности в режиме он-лайн, возможность использования ситуаций и коммуникативных функций, имеются ссылки на сайты, сгруппированные по тематическому принципу, списки телематических проектов, а также советы преподавателям, желающим использовать предлагаемые в Интернете материалы – <http://www.xtec.es/%7Esgirona/index.htm>.

FLENET: Университет г. Леон в Испании прекрасно иллюстрирует богатство Интернета: занятия, уроки

и упражнения, методологический анализ, публикации, обмены <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fle.net/>

Методология: Портал методико-педагогической документации и материалов, предназначенный для студентов и преподавателей французского языка как иностранного <http://perso.wanadoo.fr/methodologis/>

Дидактические ресурсы в Интернете (ресурсы, сгруппированные по различным областям: астрономия и спряжение глаголов, кулинария и математика, а также мифология, грамматика и многое другое). <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recursosfrances.htm>

Франкофил (Francofil) – центр материалов академического, научного и культурного характера, посвящённых франкоязычным странам. http://www.francofil.net/fr/fle_fr.html

Французский язык.com предлагает самый полный каталог методико-педагогических материалов для учащихся и преподавателей французского языка как иностранного и французского специализированного языка <http://www.lefrancais.com/>

Канал TV5 предлагает педагогические материалы для изучения и преподавания французского языка: педагогические заметки, письма преподавателям, аннотации к передачам канала, различные учебные циклы... TV5Site/enseignants/apprendre_francais.php

На педагогической страничке «интернавтов» в режиме он-лайн представлен практический, снабжённый комментариями обзор французского языка как иностранного. Обзор сгруппирован по шести рубрикам: общие сайты, посвящённые преподаванию французского языка, Иностраный язык и практика речи, Сайты для моделирования и Мультимедийные сайты. <http://home.sandiego.edu/%7Emmagnin/SitesPeda.html>

Французский квартал во вселенской деревне: «Паутина» всей Франции! <http://www.richmond.edu/~jpaulesn/gvfrench.html>

ИСТОЧНИКИ

1. <http://www.fle.fr/>
2. <http://www.francparler.org/cgi/index.pl>
3. <http://www.lefrancais.com/>
4. <http://www.lepointdufle.net/>

Мазняк Н.Я.

Статья посвящена историческому аспекту возникновения образовательной системы во Франции. Автор последовательно анализирует этапы развития системы образования во Франции и констатирует его современное состояние.

Ключевые слова: система образования во Франции, этапы образования во Франции, современные тенденции французского образования

Современная система образования во Франции основывается на законах, принципах и традициях, восходящих к давним временам. Мы не можем с уверенностью указать даты, определяющие время возникновения системы образования.

789 год... Начало возрождения Каролингов... Император Карл Великий предписывает своим указом «создать школы для детей, дабы обучать их чтению... во всех епископствах должны учить псалмы, обучать нотной грамоте и грамматике». Сеть таких школ была предназначена для подготовки будущих священников и чиновников. Подобное образование не было ни светским, ни обязательным, но уже бесплатным.

1215 год... Робер де Сорбон основывает первый парижский университет, который по имени создателя назван Сорбонна. Папа Иннокентий III признает за университетом почти полную автономию, возможно со ссылкой на значение латинского слова *universitas*, обозначающее *корпорация, ассоциация*.

XVII век... Период упадка университетов, характеризующийся расхождением в подготовке, осуществляемой ими и потребностями нарождающегося общественного класса: буржуазии. Иезуиты же, напротив разнообразят и усиливают подготовку в своих колледжах, так, что число обучающихся там не перестает увеличиваться.

Революция разрушила систему образования, созданную церковью. Маркиз де Кондорсе, математик, депутат Конвента, разрабатывает обширный план создания системы общественного образования. Схватенный жирондистами, он умирает, так и не сумев воплотить свой план в жизнь.

С 1802 по 1808 годы император Наполеон основывает лицеи и Императорский университет. Последний, организованный идентичным образом в различных областях Франции, и явился основой национального единства.

1833 год... Каждой коммуне вменяют в обязанность открыть начальные школы для мальчиков. Во всех департаментах создаются Учительские институты для подготовки учителей, а затем и учительниц.

1881 год... Министр общественного образования Жюль Ферри учреждает принцип бесплатности, светскости и обязательности образования.

Пройдя сквозь превратности многочисленных последующих реформ, французская система образования продолжает опираться на ряд основополагающих принципов:

- бесплатность образования в школах и государственных учреждениях;
- светскость: общественное образование должно соблюдать нейтралитет в сфере религии, философии и политики;
- свобода: Республика допускает сосуществование государственных и частных учебных заведений;
- обязательность образования, распространяющаяся на детей в возрасте от 6 до 16 лет;
- монополия государства в организации экзаменов, выдаче сертификатов и дипломов и присвоении университетских степеней.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Франция входит в число стран, где продолжительность дошкольного образования самая большая – 3 или 4 года. Кроме того, это страна, где степень охвата обучением детей соответствующего возраста наиболее высока. Особая роль в приеме детей в дошкольные учреждения принадлежит во Франции государственным учебным заведениям.

Детские сады (*Ecole maternelle*) считается высшим достижением французской образовательной системы. По степени одобрения у заинтересованных лиц она может быть сопоставима с подготовительными классами в Высшие школы (*Grandes Ecoles*).

В детские сады ходят дети в возрасте от 2 до 6 лет. Посещение детского сада не является обязательным, но более трети детей двухлетнего возраста и практически все дети, начиная с трех лет, ходят в детский сад. Дети распределены по группам в соответствии с их возрастом: младшая, средняя, старшая. Директор детского сада в праве принять или отказать в приеме ребенка в возрасте до трех лет. Однако дети младше трех лет из неблагополучных семей принимаются в обязательном порядке.

Дошкольное образование имеет целью развить у ребенка навыки ручного труда, его чувство прекрасного, привить умение жить в коллективе, подготовить к занятиям в школе. Соответственно, младшая группа (дети от двух до четырех лет) посвящена в основном игре, средняя группа (дети четырех-пяти лет) сориентирована на развитие речи, деятельность, развивающую руки и тело, а старшая группа (дети пяти-шести лет) на обучение чтению, письму и счету.

Детский сад живет в том же ритме, что и начальная школа: как в плане распорядка дня, так и в календарном плане. Воспитатели детского сада имеют ту же подготовку и получают такую же заработную плату, что и учителя начальной школы.

Посещение детского сада входит в систему школьного образования, так как старшая группа детского сада вместе с первым и вторым классами начальной школы входят в «основной образовательный цикл».

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Дети поступают в начальную школу в шесть лет. Государственные школы являются муниципальными: с 1833 года именно местные органы власти занимаются строительством, содержанием и оборудованием государственных учебных заведений. С момента принятия закона, предложенного Жюлем Ферри (1881–1882) начальное образование является обязательным, а государственные школы светскими и бесплатными.

Продолжительность обучения в начальной школе пять лет. Классы – смешанные: девочки обучаются вместе с мальчиками. В начальной школе ребенок проводит пять лет. Школьники учатся 5 дней в неделю: среда и воскресенье – свободны. Задавать уроки на дом запрещено.

В начальной школе пять классов: подготовительный, два начальных и два средних. Главная цель начальной школы – освоение и закрепление навыков чтения, счета, устной и письменной речи. Один учитель преподает все предметы: французский, математику, историю, географию, физическое воспитание, художественные дисциплины.

В настоящее время число учащихся начальной школы во Франции составляет 6,3 миллиона детей,

а количество учителей – 300 000. За последние 30 лет численность педагогов значительно сократилась (с 900 тысяч человек). Особенно заметно это проявилось в начале 90-х годов, в связи со снижением рождаемости в 1981–1982 годах. Эти изменения повлекли за собой не только сокращение количества учеников, но и количества классов, вплоть до закрытия школ в слабо заселенных районах, что в свою очередь, еще больше обострило угрозу сокращения сельского населения.

В последние годы местные органы власти столкнулись с проблемой языкового и культурного разнообразия, явившегося следствием иммиграции: дети иностранцев составляют 10 % общего количества учащихся.

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Среднее образование включает два цикла: колледж и лицей.

Во Франции насчитывается около 7000 колледжей. Колледж является основным звеном системы образования. Ежегодно три миллиона детей становятся учащимися колледжа. Обучение длится четыре года: шестой класс (цикл адаптации), пятый и четвертый классы (основной цикл), и третий класс (цикл ориентации). С 1975 года в колледж принимаются все дети, независимо от их уровня. По этой причине за последние тридцать лет число учащихся колледжа выросло на 1 миллион. Большинство детей успешно осваивают этот первый этап среднего образования. Учащиеся, достигшие шестнадцати лет на момент окончания третьего класса, могут завершить учебу. Однако 94 % учеников получают дипломы колледжа: Диплом о профессиональном образовании (BEP) или Сертификат о профессиональной подготовке (CAPES), или же переходят на вторую ступень среднего образования, то есть в лицей.

Лицей: цель – 80 % выпускники-бакалавры

Большинство учеников учатся в лицеях, находящихся в ведении Министерства народного образования. Таким образом, 78 % подростков являются учащимися государственных лицеев. Существует два типа лицеев:

Лицеи общего образования (LEG), куда ежегодно поступают 1,5 миллиона учеников. После трех лет учебы (классы второй, первый и выпускной) лицеисты получают диплом бакалавра. Экзамен на степень бакалавра общего образования является государственным экзаменом, успешная сдача которого считается первым этапом учебы в университете. Этот экзамен ориентирован на три основные дисциплины: литература (L), естественные науки (S), экономика (ES).

Бакалавриат технического профиля включает несколько специализаций: науки о природе и техно-

логии сферы обслуживания (STT), науки о природе и промышленные технологии (STI), науки о природе и лабораторные технологии (STL), а также медицинские и общественные науки (SMS).

Лицеи профессионального образования (LEP) выпускают 700 тысяч специалистов для промышленности и сферы обслуживания. Естественно, что самые большие трудности связаны необходимостью адаптировать эти лицеи к потребностям предприятий. Поэтому Министерство народного образования старается совмещать обучение в лицее со стажировкой на предприятиях.

Усилия, предпринимаемые в области среднего образования, и получаемые результаты впечатляют. Однако, проблем не становится меньше.

К началу нового тысячелетия общее количество учащихся средней и высшей школ Франции достигло 15 миллионов человек и составило приблизительно 25 % населения страны (от 60 млн. жителей). Два миллиона из них являются студентами.

Хорошо структурированная система средней школы (начальная школа – колледж – лицей) характеризуется сегодня большей преемственностью между начальным и средним уровнем, сильно отличавшимися до этого. Уже на этапе *école maternelle*, куда дети начинают ходить с двухлетнего возраста, закладываются основные тенденции, свойственные всей системе образования: увеличение срока обучения и «расширение» охвата обучаемых.

Средняя школа (1) включает в себя два цикла. Почти все дети (от 11 до 15 лет) проходят четыре класса в *колледже*, организация обучения в котором унифицирована с 1975 г. В конце 3 класса ученик выбирает одно из трех направлений обучения в *лицее* – общее, техническое или профессионально-ориентированное.

Существует два типа лицеев:

– *общеобразовательные*, которые выводят на общеобразовательный бакалаврский диплом или технический (*technologique*) после обучения во втором, первом и выпускном классах. На данный момент общеобразовательный диплом бакалавра включает три серии: филологическая (L – *des lettres*), естественных наук (S – *sciences*), экономическая (ES – *économie et sciences*).

Технический бакалаврский диплом имеет также несколько серий: сфера обслуживания (STT – *sciences et technologies tertiaires*), промышленные технологии (STI – *sciences et technologie industrielles*), естественно-научная (STL – *sciences et technologies de laboratoires*), медицина и социальные науки (SMS – *sciences médicales et sociales*);

– *лицей профессионального обучения с выходом на дипломы о профессиональной подготовке* (CAP – *Certificat d'aptitude professionnelle*) за три

года и дипломы о профессиональном обучении (BEP – *Brevet d'enseignement professionnel*) за два года (именно они привлекают все большее число лицеистов).

Для французской школы сегодня характерно обязательное включение учащегося в профессиональную деятельность. К началу нового тысячелетия только 10 % учеников средней школы заканчивают ее, не имея какой-нибудь ремесленной специальности (для сравнения: в 60-е годы их число достигало 30 %).

Другой тенденцией развития системы среднего образования, законодательно закрепленной на государственном уровне, является получение диплома бакалавра наибольшим количеством лицеистов. В законе об образовании 1989 года называлась цифра 80 % – количество выпускников школы, сдавших бакалаврский экзамен.

Что касается высшего образования, то число французских студентов за последние 20 лет почти удвоилось и составляет сегодня 2,14 миллиона человек.

Тенденцией последних лет стало сближение содержания образовательного процесса, его ориентации и конечной установки между университетами и Высшими школами (*Grandes écoles*). Если раньше университеты обвинялись в том, что они дают слишком общее образование, то теперь подобное утверждение не имеет под собой достаточных оснований. Внутри университетов образованы школы инженеров, технологические институты (IUT – *Institut universitaire de technologie*), институты преподавателей средней школы, открыты инженерные специальности и специализации по менеджменту, которые готовят инженеров, управленцев, экономистов.

Еще одна тенденция за последние пятнадцать лет заключается в растущей автономии университетов, что позволяет им стать равноправными партнерами государственной власти, с одной стороны, и местной администрацией – с другой. Эта свобода заключается в том, что университеты превращаются в собственников недвижимости, находящейся в их ведении. Кроме того, функции университетов при наборе, управлении и продвижении профессорско-преподавательского состава значительно расширены.

Вместе с тем остаются нерешенными проблемы качества университетского образования, связанные с тем, что во французские университеты нет конкурсного экзамена (прием происходит путем записи). Поступление бакалавра в университет зависит от его желания, а также от репутации университета, которые и определяют выбор поступающего. При выборе же высшего учебного заведения, в котором существует конкурс, абитуриент сам решает, сможет ли он сдать вступительный экзамен. Таким образом, в университеты не всегда поступают лучшие. Поэтому законо-

мерны растущие требования к качеству обучения на первом университетском цикле (DEUG – Диплом общеуниверситетской подготовки – через два года учебы). В настоящее время только 45 % студентов получают DEUG за два года, тогда как 70 % – за три-пять лет. Чтобы улучшить результаты, в последние годы предприняты определенные меры: уменьшение количества студентов в группах, наставничество (tutorat), введение должности учебного консультанта (directeur d'études), разделение на семестры, наблюдательные советы и т.д. В этом же направлении действуют вновь создаваемые пособия / стипендии, призванные помочь материально тем, кто намерен продолжить учиться: социальные стипендии (выделяемые по социальным показателям), уменьшение стоимости питания и проживания, некоторые меры в области налогообложения. На сегодня новыми мерами охвачены 30 % студентов.

Тем не менее, анализ показывает, что самые престижные учебные заведения (подготовительные классы, Высшие школы, медицинские факультеты) остаются практически недоступными для бедных и даже средних слоев, а количество стипендиатов значительно уменьшается при переходе на третий цикл.

Необходимо отметить, что если изначально наиболее «почитаемые» Высшие школы были предназначены для удовлетворения потребностей страны в государственных служащих, то сегодня они расширили список специальностей, а их выпускники не обязательно работают в государственном секторе. Тем не менее, такие школы, как Ecole normale, выпускающая преподавателей, Политехническая и Сен-Сир, готовящие военные кадры, Архивная школа, формирующая архивистов и хранителей национально-культурного наследия, Высшая школа управления для подготовки административных служащих страны, сохраняют ведущие позиции.

Одновременно укрепляют свое положение экономические, инженерные школы и школы менеджмента, такие, как Высшая экономическая школа (Hautes Etudes de commerce) или Высшая инженерная школа (Ecole nationale supérieure d'ingénieurs). Привлекательность для студентов таких школ заключается в том, что современные формы учебных программ облегчают выпускнику поиски работы. Он почти всегда уверен, что будет востребован в той или иной области хозяйственной деятельности страны.

С другой стороны, растет соперничество между школами в борьбе за студентов, откуда – поиск все новых форм обучения и организации внеучебного времени, а также всего, что могло бы заинтересовать и привлечь новых кандидатов.

Последняя реформа Высшей школы относится к 1987 году. Она ввела деление учебного года на семестры, накопительный модуль (unité d'enseignement capitale), блок профессиональной специализации / обязательную практику (unité d'expérience professionnelle), институт наставников (tutorat).

В начале третьего тысячелетия Высшую школу ожидают дальнейшие изменения, поскольку Франция считает обязательным свое участие в Болонском процессе (1999). Изначальная идея, к которой уже присоединились 32 европейских государства (Россия – в сентябре 2003 г.), заключается в создании единого европейского образовательного пространства при сохранении лучшего из национального опыта. Эта основополагающая идея находит свое развитие в таких конкретных положениях, как единая структура высшего образования: licence – 3 года обучения; mastère – 5 лет обучения; doctorat – 8 лет обучения; организация обучения по семестрам и учебным модулям (unité); введение общей системы кредитов: crédits européens (crédit – своего рода оценка, балл, равен 10 академическим часам), которые позволили бы найти единый критерий оценки знаний, полученных в разных национальных вузах (300 crédits = mastère); гармонизация / унификация дипломов. На основе новых требований, выработанных участниками Болонского процесса, европейское пространство должно быть открыто для современного студента как в плане познавательном, так и в профессиональном. А это значит, что в современной школе Франции зреют и получают практическое воплощение предпосылки для подготовки нового типа учащегося, профессиональная деятельность которого должна вписываться в реалии нового третьего тысячелетия.

ИСТОЧНИКИ

1. Решение Совета Европы об основных направлениях политики занятости населения стран-членов ЕС. 10.07.2007.
2. http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_6569/enseignement-superieur
3. www.education.gouv.fr
4. www.touteleurope.fr

Автандилова Е.М.

Статья рассматривает проблемы, связанные с вхождением России в Болонский процесс, определяет требования к реформированию высшего образования, обрисовывает перспективы его модернизации в соответствии с евр. стандартами.

Ключевые слова: Болонский процесс, модернизация образования, унификация дипломов, система кредитов.

Процесс создания общеевропейского пространства высшего образования по праву носит название Болонского по имени первого в Европе университета, созданного в г.Болонье в 1088 г.

Болонскую декларацию ныне отождествляют с документом «Зона европейского высшего образования», принятого в 1998 г. Но с таким же правом можно говорить о Болонской декларации и по отношению ко «Всеобщей хартии университетов», провозглашенной в г. Болонье 18 сентября 1988 г. во время празднования 900-летия университета. Основанием для этого являются заявления о приверженности ее принципам практически во всех документах Болонского процесса. Наиболее полно это проявляется в совместном заявлении «Зона европейского высшего образования», в котором прямо указывается, что:

- 1) в третьем тысячелетии будущее человечества в большой мере зависит от культурного и научно-технического развития, которое происходит в тех центрах знаний, исследований и культуры, коими являются университеты;
- 2) задача распространения знаний среди новых поколений, которая стоит перед университетами, означает, что в сегодняшнем мире они обязаны служить всему обществу, чье культурное, социальное и экономическое будущее требует, том числе, серьезных инвестиций в систему образования;
- 3) университеты должны обеспечить будущим поколениям такие образование и воспитание, которые научили бы с уважением относиться к великой гармонии окружающего мира и самой жизнью.

Подписавшиеся ректоры университетов Европы провозгласили перед государствами и народами основные принципы, которые отныне и всегда, по их мнению, должны руководствоваться университеты.

1. Университет представляет собой автономный институт, который действует внутри обществ организованных по-разному, из-за различия географических и исторических условий и создает, критически осмысливает и распространяет культуру путем исследования и преподавания.

Чтобы отвечать требованиям современного мира, в своей преподавательской и исследовательской деятельности университет должен быть морально и интеллектуально независим от экономической и политической власти.

2. Учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности с тем, чтобы преподавание отвечало изменяющимся потребностям общества и соответствовало уровню развития научных знаний.

3. Поскольку свобода исследований, обучения и преподавания является основополагающим принципом университетской жизни, государства и университеты должны в рамках своей компетенции гарантировать соблюдение этого приоритетного требования.

Отвергая нетерпимость и будучи постоянно открытым для диалога, университет является идеальным местом встречи для преподавателей, обладающих способностью передавать знания и готовых углублять их через исследования и поиски нового, и студентов, имеющих право, способности и желание обогатить себя этими знаниями.

4. Являясь хранителем традиций европейского гуманизма и в постоянном стремлении к достижению универсальных знаний, университет, выполняя свою функцию, преодолевает политические и географические границы и утверждает насущную необходимость взаимного познания и влияния различных культур.

Во «Всеобщей хартии университетов» отмечается, что реализация задач и целей, стоящих перед уни-

верситетами в свете вышеизложенных принципов, требует наличия эффективных средств, отвечающих современным условиям.

1. Для обеспечения свободы исследований и преподавания всем членам университетского сообщества должны быть предоставлены необходимые средства для достижения этой цели.

2. Подбор преподавателей и регламентирование их статуса должны соответствовать принципу неразделимости преподавательской и исследовательской работы.

3. Каждый университет должен, с учетом конкретных обстоятельств, обеспечить своим студентам гарантии их свободы и создать необходимые условия для достижения ими того культурного и образовательного уровня, обладание которым является их целью.

4. Университеты, особенно европейские, рассматривают взаимный обмен информацией и документами, а также увеличение числа совместных проектов в качестве основы постоянного прогресса знаний.

Поэтому, как и в ранние годы своей истории, университеты поощряют мобильность преподавателей и студентов, так как считают, что всеобщая политика предоставления стипендий и равнозначности статуса, знаний и экзаменов (без предвзятого мнения о национальных дипломах) является необходимым условием их миссии в нынешних условиях.

В Болонской декларации, как уже отмечалось, подчеркивается приверженность принципам «Всеобщей хартии университетов». Развивая эти принципы, декларация обратила внимание на необходимость увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования, исходя из уверенности, что она приобретет всемирный уровень притяжения, соответствующий экстраординарным культурным и научным традициям Европы.

Государства, подписавшие Болонскую декларацию, приняли обязательство – координировать свою политику с тем, чтобы достичь в ближайшей перспективе следующих целей, которые рассматриваются как первостепенные для создания Зоны европейского высшего образования и продвижения европейской системы высшего образования по всему миру.

1. Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение Приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

2. Принятие системы, основанной, по существу, на двух основных циклах – постепенном и постепенном. Доступ ко второму циклу требует успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая

после первого цикла, должна быть востребована на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

3. Внедрение системы кредитов по типу ECTS-европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, как надлежущего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами.

4. Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее: учащимся должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовке. А также к сопутствующим услугам; преподавателям, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе, без внесения ущерба их правам, установленным законом.

5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

6. Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

В декларации подчеркивается, что в основе достижения этих целей лежит полное уважение «к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии».

Этот основополагающий принцип прослеживается во всех последующих документах, развивающих и дополняющих Болонскую декларацию. В частности, было подчеркнуто, что европейское высшее образование всегда было разнообразным в отношении языков, национальных систем, типов институтов, ориентации профилей подготовки и учебных планов. В тоже время его будущее зависит от способности организовать это ценное разнообразие так эффективно, чтобы получить положительные результаты, а не трудности, гибкость, а не непрозрачность. Высшие учебные заведения хотят пользоваться конвергенцией – в частности, в общих понятиях, общедоступных в дано предметной области вне границ – иметь дело с разнообразием как с активом, а не с причиной для непризнания или исключения.

Указывая на свою приверженность «Всеобщей хартии университетов», представители европейских вузов заявили о том, что «университеты должны иметь право формировать свою стратегию, выбирать свои приоритеты в обучении и проведении научных исследований, расходовать свои ресурсы, профилировать свои программы и устанавливать свои критерии для приема профессоров и учащихся. Европейские высшие учебные заведения готовы к конкуренции дома, в Европе и мире, но для этого они нуждаются в необходимой организационной свободе, ясных и благожелательных рамках регулирования и достаточном финансировании. В противном случае они не будут иметь возможности сотрудничать и соревноваться. Планы завершения создания Зоны европейского высшего образования останутся невыполненными или приведут к неравной конкуренции, если во многих странах будут осуществляться непосредственное регулирование, детальный административный и финансовый контроль, касающийся высшего образования».

В связи с принятием Болонской декларации конфедерацией Союза европейских университетов и ассоциацией ректоров Евросоюза (CRE), были подготовлены пояснения, которые заслуживают отдельного внимания. В них отмечается, что в основе программ действий, предложенной в декларации лежат:

- четко определенная общая цель: создать в Европе пространство высшего образования с целью улучшения мобильности граждан, расширения возможностей их трудоустройства, а также повышения международной конкурентоспособности европейского высшего образования;
- сроки: создание европейского пространства высшего образования должно быть завершено в 2010 году;
- поставленные задачи:
- принятие единой структуры точно определенных и сопоставимых степеней, в том числе «через выдачу дипломов»;
- введение во всех странах базового и последипломного уровней образования, с продолжительностью первого этапа обучения не менее трех лет и с учетом потребностей рынка труда;
- совместные с ECTS системы кредитных часов, в том числе и для непрерывного образования и обучения;
- европейский аспект контроля качества с использованием совместных критериев и методов;
- устранение остающихся препятствий к свободному перемещению студентов, аспирантов и преподавателей.

Вместе с тем отмечается: «каждая из стран участниц декларации добровольно приняла обязательство реформировать собственную систему или системы высшего образования с целью их сближения на

европейском уровне. Болонская декларация не является реформой, навязываемой правительствам или учреждениям высшего образования. Любое давление, ощущаемое отдельными странами или учреждениями высшего образования, является единственно следствием того, что они игнорируют общие тенденции сближения или остаются в стороне от основных перемен».

Болонский процесс направлен на сближение, а не на «стандартизацию» или «унификацию» высшего образования в Европе. Проявляется глубокое уважение к основополагающим принципам автономности и многообразия.

Следовательно, Россия может и должна входить в Болонский процесс, не разрушая своего образования, а развивая его, учитывая свою самобытность. Как говорил на VII съезде ректоров России В.А. Садовничий, «противников интеграции системы образования России в международное образовательное пространство нет. Но есть разница в подходах к ее осуществлению. Далее следует ключевая фраза, с которой, по нашему мнению нельзя не согласиться: «Это процесс двусторонний. Мы можем не менее настойчиво предлагать партнерам на вооружение наш опыт. Мы должны защищать интересы системы образования России».

Можно сказать, что эти слова В.А. Садовничего являются своего рода продолжением мысли К.Д. Ушинского, что «нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив он не был».

Вхождение России в единое образовательное пространство является не только очередным шагом в процессе общеевропейской интеграции, но также отвечает внутренней потребности российского рынка образовательных услуг. В связи с подписанием Болонской декларации России предстоит решить ряд важных задач, которые потребуют значительных изменений и модернизации российского образования.

Первой из таких задач является создание многоуровневой системы высшего образования: «Бакалавриат – магистратура». В российской высшей школе внедрение двухступенчатой подготовки специалистов, началось в 1992 году и по сравнению с некоторыми другими странами Болонского процесса Россия находится значительно ближе к ее полной реализации. Сегодня перед Россией стоит вопрос о развитии системы образования, о ее распространении на все формы подготовки, о ее введении для всех специальностей. Принятый в конце октября 2007 года закон о двухуровневом образовании является ключевым этапом в данном сложном процессе, недостатки юридического характера и ряд других проблем удастся устранить, надеются в правительстве, так как предусмотрен переходный период на новую систему обучения до 1 сентября 2009 года.

Одна из первоочередных задач,- внедрение системы зачетных единиц «credit system», разработка и внедрение «Приложения к диплому» (Diplome Supplement), создание системы аттестации и контроля качества обучения. Следует отметить, что в настоящее время проводится эксперимент по внедрению системы зачетных единиц в ряде вузов России, но повсеместно ввести систему «Кредитов» в российской высшей школе и изменить российский диплом о высшем образовании, пока не представляется возможным, по ряду объективных причин. Прежде всего, должна быть выработана модель, совместимая с европейской системой кредитных единиц, при этом учитывающая традиционные особенности российского образования.

Одной из проблем в окончательном освоении двухступенчатой системы подготовки специалистов является поиск и принятие соответствующих решений относительно признания квалификации бакалавра, после четырех лет обучения, на рынке труда. Другая проблема связана с разработкой нового поколения государственных стандартов и их внедрение, которое запланировано на 2006–2008 годы.

В связи с этим было предложено обратить внимание на совмещение программ обучения по содержанию и количеству часов, разработки методического инструментария по дистанционным формам обучения.

Проблема признания иностранных документов об образовании в Российской Федерации и российских документов в государствах, участниках Болонской декларации непосредственно связана с разработкой системы оценки и признания качества образования, которую предстоит создать до 2010 года. В ее основу положены ряд общих принципов, признанных в других странах европейского сообщества, но предстоит также выработать собственную систему сопоставимых показателей.

Россия, дав свое согласие на вступление в Болонский процесс, должна принимать активное участие в этом общеевропейском процессе и развивать российское законодательство в направлении как сохранения фундаментального характера образовательных программ российской высшей школы, так и создания новой системы контроля и качества в сфере высшего образования.

Оценки современной системы многоциклового подготовки далеко не однозначны. Но, тем не менее, по мнению большинства деятелей высшего образования, введение в России многоуровневой системы правомерно. Она дает возможность студенту более верно определить траекторию своего последующего образования, тем более, что в настоящее время первое высшее образование все более становится той базой, которая дает возможность человеку определиться в своем видении мира, в своих профессиональных интересах.

Одним из основных выводов, который неоднократно выявлялся в процессе дискуссий за последние годы, это то, что процесс интеграции России в единое образовательное пространство должен проходить не только на уровне государств и менталитетов. Чтобы стать успешным, он должен быть поддержан всеми российскими образовательными услугами. В него должны включиться все научно-образовательное сообщество – студенты, аспиранты, преподаватели и ученые в России. Членство России в Болонском клубе будет содействовать развитию российского высшего образования, что позволит повысить конкурентоспособность отечественного образования, а также может оказаться одним из факторов вступления Российской Федерации в во Всемирную торговую организацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апкаррова Е.Б. Реформирование системы высшего образования Франции в рамках Болонского процесса // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – 2007. – № 12. – С. 1–54.
2. Аржанова И.В. Россия в Болонском процессе и Болонский процесс в России // Аккредитация в образовании. – 2007. – № 18. – С. 20–22.
3. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 102.
4. Миронов В. Болонский процесс и национальная система образования // Ученый совет. – 2007. – № 2. – С. 17–19.
5. Шаронова С. Болонский процесс: взгляд из Европы // Высшее образование в России. – 2005. – № 12. – С. 142–146.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКОЙ И ИСПАНСКОЙ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Родригес Э.

Статья посвящена количественному и качественному анализу процесса развития высшего образования в Испании. Автор рассматривает доминирующие идеи и проекты в современном испанском высшем образовании.

Ключевые слова: история высшего образования в Испании, университеты и высшие школы в Испании, испанские образовательные программы.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ИСПАНИИ

Согласно статье 27 Конституции Испании:

1. Все имеют право на образование. Признается свобода образования.
2. Основное общее образование обязательно и бесплатно.
3. Признается автономия университетов в соответствии с законом.
4. Юридические и физические лица могут создавать образовательные учреждения.

Из всех стран Европейского Союза в Испании самое большое количество университетов. 21 % населения страны получает высшее образование. 23 % населения имеет среднее образование. 95 % испанцев владеют, по крайней мере, одним иностранным языком.

Количество учащихся по различным циклам образования распределяется следующим образом:

- образование для детей до 6 лет (состоит из 2 циклов) – посещают 1 200 000 детей;
- начальная школа (состоит из 3 циклов) – 2 470 000 учащихся;
- средняя школа – 1 906 000 учащихся;
- бакалавриат (состоит из 2 циклов) – 720 400 учащихся;
- профессиональная подготовка – 6 900 000 учащихся;
- университет – 1 500 000 учащихся.

По окончании бакалавриата выдается диплом бакалавра по направлениям: естественные науки, технические науки, гуманитарные и социальные науки, искусство. Для продолжения обучения лица, имеющие диплом бакалавра, должны сдать вступительный экзамен для поступления в университет (*Selectividad*). Средняя оценка, полученная на экзамене, суммируется со средним баллом бакалавриата, и образует сумму баллов, которая учитывается при поступлении в университет.

Действующая в Испании система образования предполагает сдачу вступительного экзамена и состоит из трех циклов – первый цикл продолжается три года, после чего выпускник получает степень дипломированного специалиста, для которого необходимо набрать 150 кредитов. Второй цикл продолжается два года, и после его окончания выпускник получает степень лицензиата, для чего необходимо набрать 300 кредитов. После окончания третьего цикла выпускник получает степень доктора.

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИСПАНИИ

История испанских университетов берет свое начало в 13 веке. Первое учебным заведением университетского типа было основано в Паленсии в 1209 году королем Альфонсом VII.

Позже, в 1218 году король Альфонсо IX основал учреждение, которое считается первым испанским университетом – университет Саламанки, который превратился впоследствии в ключевой центр высшего образования как средневековой, так и современной Испании. Также, 1499 кардиналом Сиснеросом был основан университет Алькала де Энарес. Оба университета стали центрами испанского гуманизма. Позднее часть университета Алькала де Энарес была перемещена в Мадрид под названием Комплютенсе (от римского названия университета Алькала де Энарес).

В 14 веке были основаны университеты в Севилье, Вальядолиде, Лериде, и Уэске, в 15 веке – университеты Жироны, Барселоны, Террагоны, Сарагосы и Пальма-де-Майорки и в 16 веке – университеты Валенсии, Баэсы, Гранады, в Латинской Америке – университеты Санто Доминго, Сан Маркос (в Лиме) и университет в Мехико.

В 1254 году король Альфонсо IX дает средства на открытие 12 кафедр в университете Саламанки

и в этом же году римский папа Александр четвертый присуждает университету Саламанки категорию «Общее образование», которой также были удостоены университеты Болоньи, Парижа и Оксфорда.

Римские папы Бенедикт XIII и Мартин V предоставляют новые привилегии университету Саламанки. Также привилегии предоставляли университету и Католические короли – Фердинанд и Изабелла.

В эпоху средневековья можно выделить знаменитых теологов Лопе де Баррьентоса и Педро де Осма; в период Возрождения – Хуана де Эзиму и Фрая Диего де Деса, которые также поддерживали университет.

В 16 веке Саламанка становится одним из важнейших центров образования в мире. Планы Христофора Колумба относительно путешествия в Индию, и позже – открытия Нового мира, были воплощены благодаря ученым Саламанки.

Университет Саламанки сыграл важную роль в защите прав индейцев в Америке. Большинство известных теологов Собора в Тренте были учениками П. Франсиско де Виктория. Международное право было представлено теологическим движением Доминго де Сото, Мельхора Кано и других.

Ключевые представители испанского гуманизма учились или преподавали в Университете Саламанки. Одной из выдающихся фигур эпохи расцвета Университета Саламанки, были Фрай Луис де Леон, который перевел на кастильский язык Песнь Песней, что привело к его пятилетнему заключению по приговору испанской инквизиции. После освобождения, он стал руководить в университете кафедрой теологии. На своей первой лекции после назначения, он произнес свою знаменитую фразу «Как мы говорили вчера...». Аудитория, в которой он вел занятия, сохранилась в том же виде спустя около четырех веков.

В университете Саламанки учились те, кто позже внес значительный вклад в испанскую культуру, среди них можем назвать Сан Хуана де ла Крус, Игнасио де Лойолу, Хуана Руиса де Аларкона, Кальдерона де ля Барка, Гонгора, Медрано, Сааведра, Эрнана Кортеса и других. Также выпускниками университета Саламанки были математик Педро де Нуньес и известный ботаник Гарсия де Орта, баскский писатель Педро де Асуляр.

После открытия Америки, в период с 1538 по 1792 год, были основаны 23 университета в Испано-америке, из них до настоящего времени функционируют 6 университетов: в Перу (Лима, Куско), Аргентине, Боливии, Гватемале, на Кубе. Все они были основаны по указам испанских королев, подтвержденным папскими буллами. В академической деятельности университетов были восприняты нормы, которые действовали в Испании, и как основа любого высшего образования, были восприняты свободы, пожало-

ванные университету Саламанки, согласно которым, среди прочих привилегий, ректору предоставлялось право гражданской и уголовной юрисдикции над членами ученого совета. Миссией университетов, основанных в Америке, было обратить жителей этих земель в христианскую веру и подчинить королю. Изучались, в первую очередь, теология и искусства, позже – также право и медицина.

Первыми университетами, основанными в Америке, были Королевский и Папский университет города королев в Лиме, в настоящее время – Национальный Высший университет Святого Марка. Он был основан в 1551 году Декретом Императора Карлоса V, который позже был ратифицирован папской буллой.

УНИВЕРСИТЕТ САЛАМАНКИ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

В настоящее время Автономный университет Саламанки состоит из нескольких факультетов и школ:

- Политехническая школа в Авиле;
 - Политехническая школа в Саморе;
 - Высшая политехническая школа промышленной инженерии в Бехаре;
 - Университетская школа образования и туризма в Авиле;
 - Университетская школа сестринского дела и физиотерапии;
 - Университетская школа преподавательского мастерства в Саморе.
- В университете Саламанки 16 факультетов:
- Факультет изящных искусств;
 - Факультет биологии;
 - Факультет наук;
 - Факультет сельскохозяйственных наук и окружающей среды;
 - Факультет химических наук;
 - Факультет социальных наук;
 - Факультет права;
 - Факультет экономики и предпринимательства;
 - Факультет педагогики;
 - Фармацевтический факультет;
 - Филологический факультет;
 - Философский факультет;
 - Факультет географии и истории;
 - Факультет медицины;
 - Факультет психологии;
 - Факультет перевода и документирования.

Центры, прикрепленные к Университету Саламанки:

- Университетская школа медсестер в Авиле;
- Школа медсестер в Авиле;
- Школа трудовых отношений в Саморе.

В структуре каждого факультета имеются кафедры. Всего в университете более 150 кафедр.

В структуре университета Саламанки насчитывается 10 исследовательских институтов, 9 технологических центров и 7 образовательных и культурных центров. Университет активно участвует в образовательных и культурных программах Евросоюза, таких, как Эразмус, Темпус, ЭФЕС – европейские программы высшего образования. В европейских программах образования студент становится центром образовательной системы.

ПЛАН ГАЛИЛЕО

План Галилео – это план, учрежденный в университете Саламанки для развития инноваций, предпринимательского духа и создания предприятий в университетской среде.

План Галилео развивался в университете между 2001 и 2005 годами. Общей целью этого плана было развитие призвания к предпринимательству у членов университетского сообщества, путем поддержки инициатив, которые могут привести к созданию новых предприятий.

Второй этап плана Галилео охватывает период с 2007–2008 по 2010–2011 годы. Им будет руководить Аппарат проректора по планированию, стратегии и качеству. Он будет также поддерживаться следующими службами: Фонд научного парка, где планируется создание бизнес-инкубатора, Служба студенческой практики, Офис по передаче результатов исследований и Общий фонд. Все эти подразделения будут разрабатывать годовой план мероприятий по реализации Плана, таких, как поиск источников внешнего финансирования, необходимого для запуска плана.

Европейский союз, осознавая дефицит предпринимательской активности в Европе по сравнению с Соединенными Штатами Америки, считает, что развитие предпринимательского духа – ключевой момент в вопросах создания рабочих мест, роста конкуренции, экономического роста. Поэтому государствам-членам Евросоюза было предписано развивать предпринимательскую активность через свои системы образования, и инициировать продвижение предпринимательской культуры в рамках образовательной среды.

С этой целью университет должен обеспечивать овладение студентами навыками и способностями, необходимыми для создания и развития предприятия.

Кроме того, передача университетских знаний и их использование в процессе внедрения рыночных инноваций, призвано развивать процесс создания технологических предприятий в университетской среде.

План Галилео адресован членам университетского сообщества, желающим заниматься предпринимательством: студентам, выпускникам, административному и служебному персоналу, докторантам,

профессорам и исследователям.

Управление проектом осуществляется вице-ректором по стратегическому планированию и качеству, который координирует глобальные вопросы плана. Наряду с этим в проекте работает мультидисциплинарная команда, сформированная из представителей следующих служб:

- Фонд Научного парка;
- Служба практики студентов;
- Офис по передаче результатов исследований;
- Общий фонд университета.

В плане Галилео участвует научный парк университета Саламанки.

План Галилео предлагает участникам информацию о возможностях создания предприятия на базе университета Саламанки. В рамках проекта действуют мастерские по развитию компетенций, связанных с изучением специальных дисциплин по предпринимательству, обеспечивается поддержка и помощь в реализации бизнес-планов, сопровождение на этапе развития бизнес-проекта. Университет располагает помещением, полностью оборудованным для начала предпринимательской деятельности (бизнес-инкубатор).

Для стимулирования развития инноваций университет предлагает стипендии начинающим предпринимателям от 10 до 30 тысяч евро, а также возможность участия в программе стратегического консультирования, совместной с университетом Камбризе.

ПРОЕКТ SPINNOVA

Целью данного проекта является разработка новой методологии стимулирования академических исследований в сфере создания spin-off и развитие инноваций путем передачи технологий.

Данный проект является плодом сотрудничества шести европейских университетов и составляет часть Программы продвижения инноваций. В рамках этой программы проект Spinnova участвует в числе 24 проектов, которые выбрала Европейская комиссия, сочтя их содержащими лучшие методологии создания и развития инновационных предприятий.

Университет Саламанки также участвует в Проекте GLOBALSNART.

Программа UNIEMPREDIA – программа, созданная для испанских университетов в целях создания технологических предприятий. В рамках Программы первое место занимает университет Саламанки (25 проектов).

В Университете Саламанки существует кафедра семейного предпринимательства (создана в 1996 году), целью которой является помощь в развитии собственного дела.

Цель ее создания – дать необходимые знания в области управления семейными предприятиями для обеспечения их конкурентоспособности на рынке.

Школу начинающего предпринимателя с 2006 по 2009 год посетили 139 женщин и 64 мужчины в возрасте от 20 до 55 лет, которые прошли индивидуальное обучение. Занятия в Школе проходят в форме семинаров (12 семинаров по 25 часов) в группах по 15 человек. Ее посещают как обучающиеся в университете, так и те, кто желает участвовать в проекте.

ИСТОЧНИКИ

1. Revista de la Universidad de Salamanca.es
2. Revista de la Universidad de San Marcos- Perú – Lima
3. www.fundación.usal.es/galileo
4. www.plangalileo.usal.es
5. www.planificacion@usal.es

**ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВО ФРАНЦИИ:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ****Тюрина О.В.**

Статья посвящена гендерным проблемам в области образования. Автор последовательно анализирует этапы развития женского образования во Франции и констатирует его современное состояние.

Ключевые слова: право женщин на образование, гендерное соотношение в образовании и науке, образование и карьера женщины.

Сколько препятствий должны были преодолеть французские женщины, чтобы за ними признали право на учебу. Однако сегодня они добиваются лучших результатов в школе, в университетах их больше, чем мужчин, но по-прежнему они не занимают в обществе того места, которого заслуживают.

«Любое образование для женщин должно считаться сомнительным». Этот принцип, выражающий пренебрежительное отношение к женщине, выдвинутый Герсоном, великим канцлером Парижского университета, в XV веке, ярко отображал общественное мнение, которое преобладало в эпоху Ренессанса. Даже среди зажиточных слоев населения обучение девочек рассматривалось как неуместное и даже опасное. И если мальчиков отправляли в колледж, то их сестры были обречены оставаться в заточении дома или в религиозных заведениях. Все образование, получаемое ими, сводилось к освоению навыков ведения домашнего хозяйства, которых требовала их будущая роль жены и матери.

Уже во времена Герсона Кристина де Пизан, писательница и поэтесса, заявила о необходимости обучать женщин чтению и письму. Но только в 1574 году религиозным орденом Урсулинок была создана одна из первых школ для женщин во Франции

Великие гуманисты, такие как Эразм Роттердамский, интересовались проблемой образования девочек. В XVIII веке эта проблема обсуждалась в ходе философских дебатов о равенстве. В своих теориях Кондорсе и Дидро утверждали, что подчинение женщины мужчине является тиранией, а непризнание данного факта само формирует это рабство. Этому противостоял Руссо со своей теорией антифеминизма, по которой женский пол не может претендовать на равенство с мужчинами, особенно в том, что касается образования.

Французская революция, несмотря на многочисленные обещания, четко проявила свою анти-

феминистскую направленность: одним из своих декретов она предписывала закрепить место женщин у домашнего очага. Но другая революция – промышленная – изменила ход событий...

В XIX веке соотнесли, наконец, уровень цивилизованности общества и вопрос об обучении девочек в школе. Государство начинает инвестировать в женское образование, которое до тех пор поддерживалось частными инициативами, в основном религиозными. В 1850 году закон Фаллу предписывает коммуна, имеющим более 800 жителей, открывать школу для девочек. В 1880 году создается система государственного среднего образования для женщин. А закон Ферри от 1882 года признает равенство полов в образовании.

Женское движение, которое начинает себя проявлять в конце XIX века, оказало существенное влияние не только на политическую систему общества, но и на место женщин в системе образования. Женщинам удалось добиться не только права избирать и быть избранными. Но от декларативных заявлений о важности участия женщин в общественной жизни, они перешли к поощрению женщин к подобной деятельности.

Однако борьба за права женщин на образование на этом не остановилась. Битва еще предстояла: битва за доступ к высшему образованию, а следовательно, за доступ к карьерам, предназначенным изначально только для мужчин, что ставило под угрозу роль мужчины в обществе. Это не проходило безболезненно. В 1871 г. Жюли Добле стала первой женщиной, получившей степень бакалавра, и ей удалось записаться на получение лицензиата в области филологии.

Век спустя, в 1971 г. году, как и в наше время, в университетах насчитывается больше студенток, чем студентов. Их число составляет 56 % процентов от всего количества обучающихся. Таким образом, Франция является одной из немногих стран, где

проявился этот феномен, являющийся ярким показателем экономического развития.

Долгое время считавшиеся неспособными, сегодня девушки удивляют своими результатами. В начальной школе (6–11 лет) они реже остаются на второй год; в колледже (11–14 лет) они менее ориентированы на короткие секции; в лицее (15–18 лет) у них лучшие результаты бакалавриата (57 % бакалавров – девушки); в университете процент поступающих девушек более высокий.

Однако тяжелая битва за равенство прав на доступ к знаниям так и не привела к равенству в профессиональной сфере. При равных успехах, девушки по-прежнему далеки от того, чтобы получить от общества то, что им по праву принадлежит в области заработной платы, занятости и самого позиционирования.

Принцип смешанного обучения, обязательный в государственных учебных заведениях с 1975 года, позволяет обоим полам знакомиться друг с другом и испытывать одинаковое к себе отношение. По словам французского социолога Кристиана Бодле, этот принцип показывает девочкам, что «с первых лет, начиная с детского сада, они могут быть равными с мальчиками и даже выше их».

Однако тот же принцип смешанного обучения может быть неблагоприятным для успешности девочек. «В смешанной школе динамика класса чаще всего организована вокруг доминирования группы мальчиков», – отмечает сотрудник университета Николь Москони. Последние имеют тенденцию монополизировать пространство: первыми поднимать руку при ответе, проявлять недисциплинированность, насмехаться над девочками, которые реагируют на их поведение отступлением. Такое доминирование было отмечено социологом Клодом Зайдманом, который считает, что мальчики более непринужденно относятся к публичным выступлениям, при том, что ответы девочек чаще всего бывают лучше.

Это происходит под влиянием неосознанного поведения преподавателей. Так было доказано, что они больше общаются с мальчиками, хотя даже в начальной школе количество преподавателей-женщин доходит до 77 % – явный дисбаланс среди тех, кто обучает детей, о чем можно только сожалеть. Если прямо говорить, преподаватели чаще опрашивают мальчиков, уделяют им больше времени, больше поощряют их, чаще дают им советы.

«В результате, – замечает Николь Москони, – они (мальчики) учатся самовыражаться, самоутверждаться, отстаивать свою позицию, а девочки приучаются ограничивать себя в своем общении с преподавателями, занимать меньше места физически и интеллектуально, довольствоваться более низкими оценками».

Так, девочки теряют уверенность в себе, и убеждают себя, что их успешность менее важна.

Такой образ поддерживается сексистскими стереотипами в семье, на телевидении, и даже в школьных учебниках, в которых качества женщин часто не ценятся или оцениваются очень низко, тем самым ее не побуждают участвовать ни в общественной жизни, ни в истории своей страны. Эта культура подчинения влияет на девушек негативно, тогда как, чтобы быть успешной нужно следовать соревновательной логике, начиная уже с лицея, и далее – в течение всей карьеры. Кроме того, считает Мари Дуру-Белла, сотрудник Национального Центра Научных Исследований, «некий образ женственности приводит девушек к отказу от «блеска», чтобы не соревноваться с мужчинами».

Математика, физика, технология – символы школьной соревновательности – привлекают больше мальчиков. «Девочки, – продолжает Дуру-Белла, – имеют тенденцию недооценивать свою компетентность в этих областях, традиционно считающихся мужскими».

Подобное неприятие девушками естественнонаучных специальностей выявляет культурные черты модели, предлагаемой женщинам: более ограниченный интерес к рациональному познанию природы, меньшую интериоризацию соревновательных ценностей, большую неуверенность в профессиональном инвестировании.

Так у учеников развивается отношение к категоризации дисциплин и профессий. Отсюда массовая ориентация девушек на гуманитарные дисциплины, и их слабое представительство в естественнонаучных областях.

В январе-марте 2005 года группой сотрудников Национального Центра Научных Исследований был проведен социологический анализ по проблеме «Социализация студентов высшей школы».

Результаты анализа полученных данных позволили выявить некоторые особенности социализации студентов высших учебных заведений Франции. Исследователи отметили, что в сфере высшей школы продолжается процесс дальнейшей феминизации контингента обучаемых. В классических, медицинских и педагогических ВУЗах процентное соотношение женщин от общего числа учащихся составляет 61–73 %. В учебных заведениях инженерно-технического профиля соотношение мужчин и женщин примерно равное. При этом следует отметить, что еще двадцать лет назад в технических ВУЗах из каждых десяти студентов семь являлись мужчинами и только три – женщинами. Данные исследования показали, что становится все более типичным наличие все большего числа чисто женских учебных групп или же вхождение в женские группы двух-трех юношей. Это, по мнению исследователей, отражает тенденцию

последних десятилетий на все более активное вхождение женщин в общественную жизнь, на замещение женщинами традиционно мужских профессий.

Сегодня девушки проявляют большую самостоятельность в выборе своей специальности. Они рассматривают будущую профессию как потребность и возможность самореализации именно в данной сфере профессиональной деятельности. Этот критерий полностью соответствует и академической активности студенток почти 60 % женщин показывают более высокие академические результаты – то есть учатся на «хорошо» и «отлично».

Девушки более мотивированы и профессионально ориентированы на полезность изучаемых социально-гуманитарных наук, и они отдают явное предпочтение философии, экономике и психологии.

Теперь обратимся к месту женщин в научно-исследовательской работе.

Группой европейских исследователей был подготовлен доклад о положении женщин в науке. Это первое совместное исследование, осуществленное группой экспертов, среди которых была француженка Клодин Эрман, национальный представитель в Хельсинской группе, ответственная за досье «Женщины и наука» на европейском уровне. Одной из самых больших сложностей при подготовке доклада стал сбор статистических данных и распределение их по аспектам: эти сведения очень редки, мало доступны, не систематизированы ни между странами, ни внутри конкретной страны, и Франция не явилась исключением.

Перед экспертами стояла задача определить, какое место занимают женщины-исследователи в рамках национальной науки. В ходе этой работы были изучены сведения на 47000 университетских профессоров и доцентов, имеющих статус преподавателя-исследователя, и на 16000 штатных исследователей государственных учреждений научного и технологического профиля, таких как Национальный Центр Научных Исследований (НЦНИ), Национальный Институт Агрономических Исследований (НИАИ), Национальный Институт Здоровья и Медицинских Исследований (НИЗМИ) и другие.

Подобные исследования были осуществлены впервые, и доклад, подготовленный на их основе, позволил проанализировать и сравнить позиционирование женщин в сфере науки и технологии. Был выявлен «эффект ножниц»: если в начале учебы в университете количество женщин практически такое же, как и мужчин, то в ходе этапов, посвященных научной карьере, число мужчин не перестает расти. В конечном итоге женщины занимают лишь 7 % постов профессоров в университетах.

Исходя из полученных данных, мы видим, что женщины составляют лишь третью часть всей изучен-

ной группы (47000 университетских сотрудников и 16000 сотрудников исследовательских центров). Пропорции меняются от одного учреждения к другому, от одной дисциплины к другой.

Больше всего женщин в НЦЗМИ (медицина) – 50,1 %, в то время как в других институтах их количество не превышает 20 %. В сфере высшего образования средний национальный показатель – 29,1 %. Если в математике, физике, инженерных науках и науках о Вселенной количество женщин составляет менее 20 %, то в гуманитарных и общественных науках – их на порядок больше – 41 %. Химия и медицина-одонтология – на средних позициях – 22 %. Эти цифры близки к показателям по частным научным заведениям, данные по которым менее изучены, и цифры в области медицины, и в частности, одонтологии составляют порядка 18 %.

Налицо признаки изменений, происходящих в последние годы. Это видно из данных по соотношению женщин и мужчин в возрасте менее 35 лет. Паритет «мужчины – женщины» практически достигнут в медицине, одонтологии, гуманитарных и общественных науках. И напротив, женщины в меньшинстве (25 %) в математике, физике, инженерных науках. В то же время в науках о Вселенной женщины – на средних позициях – 32 %.

Эти данные практически совпадают с цифрами, касающимися соотношения женщин и мужчин по вышеуказанным аспектам, в области высшего образования – в университетах и высших школах. Только в биологии и медицине количество женщин – докторов наук немного выше 50 %. В математике, физике, инженерных науках этот индекс составляет в среднем 22 %. Интересно отметить, что и количество выпускниц высших учебных заведений по инженерным специальностям тоже порядка 22 %.

Эти результаты позволяют сделать вывод, что начальная ориентация женщин и девушек при выборе будущей специальности является ключевым вопросом.

Если рассмотреть, как разворачивается научная карьера, следует отметить, что при получении научных должностей Франция не избежала «узких мест», которые были отмечены и на европейском уровне.

Как же объяснить масштаб феномена неравенства женщин и мужчин в области научных исследований? Сенсационные данные исследования, проведенного в 2003 году, показали, что существует перекося в пользу мужчин в самой процедуре научной оценки. Было изучено соотношение женщин, работающих в научных комитетах, занимающихся непосредственно оценкой кандидатов в процессе пополнения кадров и назначения на должность. По данным вышеупомянутого исследования представительство женщин в Национальном Комитете Университетов

(НКУ) близко к соотношению «преподаватели – исследователи» – немногим более 10 %. Таково же представительство женщин и в научных комитетах изученных учебных и научных заведений, то есть оно гораздо ниже среднего соотношения женщин среди научных работников: примерно в два раза ниже в НИЗМИ, и в три раза ниже – в НЦАИ.

Поскольку эти комитеты состоят из избираемых и назначаемых членов, интересно отметить, что за исключением Национального Комитета Университетов и Исследовательского Института Развития, соотношение женщин всегда более значительно среди избираемых членов, чем среди назначаемых.

Таким образом, данные о положении женщин в науке позволяют сделать вывод о том, что научная карьера продолжает ставить «слабый пол» в невыгодные условия, что существуют значительные различия

в представительстве женщин в разных институтах и по разным дисциплинам, и что можно даже говорить о дискриминации женщин в ходе научной карьеры, и при участии их в инстанциях, принимающих решения. Налицо некоторый прогресс, но эти изменения не всегда находят поддержку на высшем уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. France cite. – 2006. – № 9.
2. Label France. – 2001. – № 6.
3. Борисов Ю.В. Новейшая история Франции. – М., Просвещение, 1966.
4. Смирнов В.П. Франция: страна, люди, традиции. – М., Мысль, 1988.
5. Франция. Новое издание. La documentation française et le Ministère des affaires étrangères, январь 1999.

**РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА****Масаева З.В.**

В статье поднимаются очень актуальные вопросы развития психологических возможностей в образовательном пространстве постконфликтного региона. Рассматриваются научно-прикладные и практические способы решения множества задач, существующих в образовательном пространстве Чеченской республики. Проводится анализ исследовательской деятельности особенностей педагогов благополучных и неблагополучных регионов постконфликтного региона, раскрываются закономерности и особенности их смысложизненных и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: *постконфликтный регион, развитие психологических возможностей, образовательное пространство, благополучные и неблагополучные регионы, смысложизненные и ценностные ориентации.*

Система образования в Чеченской Республике не только учит и воспитывает, но и занимается реабилитацией детей, организацией их лечения, питания и отдыха, оказанием помощи всем участникам образовательного процесса в решении сложных жизненных проблем.

Такая система образования Чеченской Республики обеспечивает восполнение пробелов в образовании детей, пострадавших из-за военных действий, организует процесс социокультурной реабилитации с целью преодоления морально-нравственного кризиса.

Создана полноценная автономно работающая система образования республики, встроенная в общегосударственную систему образования, имеющая разносторонние социальные связи.

В 2007 году Российский университет дружбы народов был рекомендован Министерством образования и науки РФ в качестве исполнителя для реализации проекта «Создание потенциала в сфере психологической, педагогической и медико-социальной реабилитации школьников и работников образования» в рамках реализации совместного проекта ЮНЕСКО и Российской Федерации «Содействие в восстановлении и развитии системы образования Чеченской республики».

Специалисты РУДН разработали ряд концепций:

- концепцию психологического здоровья учащихся и работников системы образования Чеченской Республики;
- концепцию потребностей в обучении специалистов для создания системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей и учителей в Чеченской Республике.

Данные концепции положены в основу методических материалов для выявления уровня психологического здоровья, школьников и учителей Чеченской республики; материалов для оценки потребностей в обучении педагогов и психологов республики и лекционных курсов, разработанных и апробированных программ обучения, методических материалов для осуществления практической деятельности специалистов – Центра ППРиК г. Грозного. Полученные данные определили тематику, основные направления и содержание семинаров, которые проводились в период 2007–2008 г. В рамках семинара повысили квалификацию и получили удостоверения государственного образца педагога и психолога Чеченской Республики.

Чрезвычайно актуальной являлась проблема оценки психологического здоровья чеченских школьников и педагогов. На основе проведенной оценки психологического здоровья и потребностей в обучении специалистов Чеченской Республики, были определены содержание и направление последующих проектных мероприятий, включая разработку методических материалов и организацию тренингов. Так основного внимания заслуживали:

- состояние мотивационно-потребностной сферы детей (снижение уровня самооценки практически по всем параметрам, преобладание примитивных, защитных механизмов, депрессивности и высокий уровень агрессивных реакций);
- развитие личности школьников, страдающих от посттравматических стрессовых расстройств;
- психологическое состояние чеченских учителей (сформировавшиеся стадии эмоционального вы-

горания, низкий уровень нервно-психологической устойчивости к стрессу, высокий уровень алекситимии и ригидности психической деятельности); –недостаточно разработанные пути решения проблемы нарастающих девиаций личностного развития школьников и учителей, подвергшихся психотравмирующему воздействию военных действий.

Качественный анализ полученного объективного материала помог разработать адекватные программы психолого-педагогической коррекции и социально-психологической реабилитации наиболее уязвимого контингента гражданского населения Чеченской Республики.

Для решения вышеперечисленных проблем была разработана региональная целевая программа развития психологической службы в Чеченской Республике, которая позволила организовать и развивать деятельность регионального ППРиК центра и 10 школ лабораторий.

В 2009 году проводились семинары в г. Кисловодске с педагогами и психологами из Чеченской республики в количестве 18 человек из всех районов республики в рамках проекта «Расширение образовательных возможностей детей «группы риска» посредством повышения компетентности педагогов». Организаторами семинара являлись ГОУ ВПО «Ставропольский государственный университет» и региональная общественная организация «Стимул» (г. Грозный, руководитель Р. Яркийев). Спонсором проекта выступила общественная организация «Межкультурный диалог» (Венгрия, Будапешт).

Процесс обучения включал лекционные занятия по освоению теоретического материала практические занятия, тренинги, индивидуальное консультирование участников преподавателями, осуществляющими обучение, супервизия.

Занятия проводились по следующим направлениям:

- работа с детьми билингвами (психологические особенности детей-билингвов, их психолого-педагогическое сопровождение; проблемы связанные с двуязычием, родительское воспитание при двуязычии, поддержка ребенка в образовательном учреждении, формы и методы работы с детьми билингвами; психологические проблемы в адаптации и обучении детей мигрантов);
- овладение умениями и навыками эффективной профилактики употребления молодежью психоактивных веществ (табакокурение, алкоголизм, наркомания);
- формирование толерантности у молодежи (познакомилась с проблемами этнокультурной толерантности, формирования этнической идентичности, преодоление этнических стереотипов

и предрассудков, формирование общегрупповой надэтнической идентичности.

– формирование умений и навыков эффективного преодоления стрессовых ситуаций (участники отработали навыки проведения релаксационных занятий, аутотренинга и других форм психологической разгрузки).

После окончания семинара все участники получили свидетельство государственного образца.

Система образования Чеченской Республики, работая самостоятельно, выполняя свою основную функцию обучения, решает много и других задач, таких, как реабилитация детей, их лечение, питание, организация отдыха, психосоциальная поддержка и сопровождение. Такая система образования самостоятельно проводит подготовку, переподготовку специалистов всех уровней образования.

Очень важно, что тема образования педагогов-психологов является актуальной в постконфликтном регионе, развивается педагогическое сообщество и образовательная среда Чеченской Республики. Развивается научно-исследовательская деятельность, способствующая модернизации образования. Так, например, нами проводилось исследование психологических особенностей учителей из постконфликтного региона с разным уровнем психологической комфортности и безопасности. В задачи исследования входили: анализ ситуации, отражающей состояние психологической безопасности образовательной среды ряда общеобразовательных школ Чеченской Республики на основе результатов анкетирования; выявление специфических особенностей личности и факторов, оказывающих влияние на уровень психологической безопасности учителей общеобразовательных школ Чеченской республики.

В качестве объекта исследования выступили учителя начальных классов городских и сельских школ Чеченской республики в возрасте от 21 до 59 лет, средний возраст которых составляет 43 года, стаж педагогической деятельности 19,5 лет. Общий объём выборки составил 102 человека, из них – все женщины (100 %) и учителя начальных классов городских и сельских школ Ростовской области в количестве – 45 человек.

ГИПОТЕЗЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

1. Существует ряд специфических личностных и социальных факторов, оказывающих влияние на уровень психологической комфортности учителя.
2. Психологический профиль учителей, работающих в благоприятных психологических условиях или в неблагоприятных, имеет свою специфику.
3. Учителя, получившие опыт психотравмирующих переживаний отличаются от учителей других регионов.

В соответствии с выдвинутыми целями и гипотезами в ходе исследовательской работы решалась задача выявления взаимосвязи структуры ценностных и смысловых ориентаций с психологической комфортностью и субъективной безопасностью.

В рамках данного научно-практического исследования нами было проведено анкетирование, направленное на выявление общих тенденций, отражающих уровень представлений педагогов о положении современной школы в Чеченской Республике, ее социально-психологическом статусе, на определение имеющихся психологических проблем у учителей и учащихся, уровне психологической безопасности образовательной среды школы.

Анализ ситуации, отражающей состояние психологической безопасности образовательной среды ряда общеобразовательных школ Чеченской Республики, позволил выяснить общее и различное во взглядах на представленную проблему благополучных и неблагополучных школ. Деление исследуемой выборки на две группы проходило по объективным показателям: по критерию качества образования и результативности деятельности образовательного учреждения на республиканском уровне.

В группе школ условно отнесенных к «благополучным» численность педагогов с разным педагогическим стажем работы представлена достаточно широко от 0–5 лет до 36–40 лет. Процентное соотношение стажевых групп в пределах от 11–15, от 16–20 лет, от 26–30 лет от 31–35 лет варьируется в пределах от 22 % до 26,2 % респондентов. Наименьшую группу составляют педагоги со стажем педагогической деятельности от 36 до 40 лет – 7,6 %. Учитывая тот факт, что молодые специалисты в данной группе составляют 14%, а специалисты от 6 до 10 лет 18,8% можно констатировать что большую часть коллективов школ данной группы составляют педагоги, имеющие большой стаж педагогической работы. Тогда как, в группе школ условно отнесенных к «неблагополучным» наиболее представленной оказалась группа учителей со стажем от 1 до 5 лет – 30 %, на втором месте стоит группа от 16 до 20–27 %, затем следует от 11–15–25 %, от 21–25–23 %, наименее представленной оказалась группа от 26–30 лет педагогического стажа – 10 %.

Анализ структуры ценностных ориентаций проводился по группам. Индивидуальные ранговые значения терминальных ценностей в представленных группах имеет небольшие различия. Так в группе «благополучных», наиболее значимыми терминальными ценностями являются: здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь, материально-обеспеченная жизнь, жизненная мудрость. Наименее значимыми являются: развлечения, красота природы и искусства, свобода, творчество, счастье других.

В группе «неблагополучных» среди доминирующих терминальных ценностей находятся: здоровье, активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, материально-обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь. Среди незначимых ценностей в данной группе респондентов находятся: развлечения, красота природы и искусства, счастье других, свобода, творчество, что практически совпадает с группой «благополучных».

Сравнительный анализ иерархии ценностных ориентаций «благополучных» и «неблагополучных» групп учителей из Чеченской республики с группой учителей из ростовского региона показал, что явных различий в обозначенных группах не наблюдается. В группах чеченских учителей наблюдается больший разброс в выборе рангов. У учителей ростовского региона на первом месте стоит здоровье, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, интересная работа, активная деятельная жизнь (данные ценности в предыдущих выборках не получили высокого ранга). В данной группе низкие ранги получили ценности такие же как и в предыдущих группах. Такие ценности как развитие, познание, продуктивная жизнь не являются для учителей значимыми.

Среди инструментальных ценностей иерархическая структура ценностей у групп «благополучных» и «неблагополучных» наиболее предпочитаемыми являются: воспитанность (хорошие манеры), аккуратность, образованность, ответственность, исполнительность. В данных группах можно отметить, что в большей степени ранги ценностей совпадают, кроме ценности «высокие запросы», которая у «благополучных» респондентов стоит на 16 месте, против 11 у «неблагополучных».

Полученные в ходе исследования ответы испытуемых прошли стандартную процедуру статистического анализа в программе STATISTICA 6.0.

Таким образом, проведенный анализ данных позволяет сделать следующие выводы:

У первой и второй групп испытуемых наиболее представлены ценности личной и индивидуальной жизни. Это может свидетельствовать о наличии потребности в семейном благополучии и желании проявить себя, возможно, это является следствием пережитого в военных конфликтах и обострении именно этих базовых ценностей. В отличие от этих двух групп выборка учителей ростовского региона показала значимость ценности профессиональной самореализации и также ценности личной жизни.

Анализ зависимостей между терминальными и инструментальными ценностями показал на значительные различия в двух группах, несмотря на похожие структуры ценностных ориентаций (что было показано выше).

Так в группе «благополучные» выявлены корреляционные зависимости между следующими ценно-

стями. Ценность–цель – «активная деятельная жизнь» прямо пропорционально связана с ценностью- средством «высокие запросы» (0,49) и аккуратностью (0,31) и обратно пропорционально с «широтой взглядов» (-0,31). То есть, полнота и эмоциональная насыщенность жизни у данной группы респондентов зависит от наличия запросов и притязаний к жизни, при незначительной важности мнения других людей.

Достаточное количество связей имеет ценность «здоровье», которая в данной выборке является самой значимой. «Здоровье» имеет положительную прямую связь с «самоконтролем» (0,39), «смелостью в отстаивании своего мнения» (0,40), «эффективностью в делах» и обратную отрицательную связь с «аккуратностью» (-0,43) и «высокими запросами» (-0,40). Таким образом, здоровье зависит от самодисциплины человека, от его жизненной продуктивности и умения отстаивать свои жизненные позиции и в меньшей степени от уровня притязаний к жизни.

Наибольшее количество связей в данной выборке получила ценность «общественное признание» (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе). Общественное признание положительно коррелирует с такими ценностями как: жизнелюбие (0,55), воспитанность (0,31), аккуратность (0,32). Также выявлены отрицательные связи между «общественным признанием» и «уверенностью в себе» (-0,29), «образованностью» (-0,31), «ответственностью» (-0,36), и «терпимостью» (-0,32). Таким образом, можно сделать вывод, чем менее уверен человек в себе и своих силах, менее терпим к чужому мнению и ошибкам, менее образован тем больше у него желание получить общественное признание, уважение коллег и друзей.

Ценность «свобода» положительно коррелирует с «высокими запросами» (0,31) и отрицательно с самоконтролем (-0,44). Самостоятельность и независимость в суждениях и поступках проявляется чаще, чем выше у человека притязания и требования к себе и ниже сдержанность.

И наконец, ценность «счастливая семейная жизнь» имеет прямую положительную связь с «уверенностью в себе» (0,40) и «образованностью» (0,34). Получается так, что человек с более высоким уровнем образования и более уверенный более счастлив в семейной жизни или имеет представление, что это так.

Несколько иная картина корреляционных связей выявлена в группе «неблагополучных».

Выявлена обратно пропорциональная связь между «активной деятельной жизнью» и «терпимостью» (-0,27). Получается, что активная деятельная жизнь тем выше, чем ниже у человека терпимость к взглядам и мнениям других.

По данным учителей второй выборки продуктивная жизнь имеет отрицательную связь с «непри-

миримостью к недостаткам в себе и других» (-0,26) и «чуткостью» (-0,36). То есть, максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей учителя видят в том случае, если у них низкая непримиримость к недостаткам в себе и других и они не отличаются высокой чуткостью и заботливостью по отношению к другим.

Выявлена прямая положительная связь между ценностью «развитие» и «смелостью в отстаивании своего мнения» (0,28). И наоборот наблюдается некоторое противоречие – чем ниже запросы и уровень притязаний, тем выше ценность развития.

С целью изучения конвенционально-стереотипных социальных установок педагогов использовалась методика А. Эллиса. Обработка и анализ результатов диагностики показал, что баллы по всем шкалам имеют одинаковую степень выраженности у исследуемых групп учителей. Количественный анализ данных свидетельствует о выраженности иррациональных установок по всем изучаемым показателям. Такие иррациональные установки мышления как катастрофизация и долженствование в отношении себя имеют самые низкие показатели (23 балла), что свидетельствует о том, что человеку свойственно оценивать каждое неблагоприятное событие как ужасное и невыносимое, долженствование в отношении себя указывают на наличие чрезмерно высоких требований к себе. Установка долженствования в отношении других имеет наиболее высокий балл среди полученных результатов и приближается к 30 баллам, однако и этот уровень характеризуется наличием иррациональных установок.

Таким образом, развитие психологических возможностей в образовательном пространстве постконфликтного региона в Чеченской Республике имеет ряд особенностей, а также раскрывается сразу в нескольких актуальных направлениях – образовательном, психокоррекционном, научно-исследовательском.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Психолого-дидактический подход. – Ростов-на-Дону: КРЕДО, 2003.
2. Абакумова И.В. Личностный смысл как компонент личностной модели образовательного процесса // Психология и практика. Ежегодник Российского психологического общества. – Ярославль, 1998. – Т. 4. – Вып. 2. – С. 3–5.
3. Баева И.А. Концептуальные основы и принципы создания психологической безопасности образовательной среды // Психология образования: региональный опыт (Москва, 13–15 декабря 2005 г.) Материалы Второй научно-практической

- конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2005. – С. 35–36.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992.
5. Юдина Е.Г. Проблемы психолого-педагогической диагностики в образовании // Психолого-педагогическая диагностика в образовании. Опыт гуманитарной экспертизы. – М.: Институт человека РАН, 2003. – С. 49–60.

ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ Я-ФИЗИЧЕСКОГО СПОРТСМЕНОВ В СВЯЗИ С ОСОБЕННОСТЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Шишковская А.В.

В современном спорте, когда показатели спортивных рекордов приближаются к биологическому пределу человеческих возможностей и возрастает напряженность борьбы на всех этапах соревнований конкуренция становится чрезвычайно обостренной. Подобные условия соревнований, которые мы могли наблюдать во время Зимней Олимпиады 2010 года в Ванкувере, ставят перед спортсменом и тренером все более сложные задачи в области совершенствования методов подготовки профессиональных спортсменов, чемпионов.

Ключевые слова: психическая саморегуляция, стиль произвольной саморегуляции, психологическое сопровождение спортсменов, я-физическое.

Успешность выступления в ответственных соревнованиях зависит от умения программировать цели и средства специальной подготовки, сознательно подчинять поведение и образ жизни принятым планам. Наряду с физической, силовой и тактической подготовкой спортсменов важную роль играет и психологическая подготовка, направленная на воспитание волевых качеств личности. Психологическая подготовка включает в себя 3 компонента: общую психологическую подготовку спортсменов, психологическую подготовку к соревнованиям и управление нервно-психическим восстановлением спортсмена после соревнования.

Тренеры спортивных сборных убеждены, что средства и методы психолого-педагогических воздействий должны быть включены во все этапы и периоды круглогодичной подготовки спортсмена, должны постоянно повторяться и совершенствоваться. Некоторые из них на том или ином этапе обучения и тренировки годовых циклов имеют преимущественное значение, особенно в связи с подготовкой к соревнованиям, участием в них и восстановлением после значительных тренировочных и соревновательных нагрузок.

Речь идет о наборе психологических «инструментов» саморегуляции, то есть навыка осознанного управления человеком функциями собственного организма. Причем функциями как произвольными, так и исходно произвольными, лишь в малой степени подвластными сознательному контролю. Среди стандартных «инструментов» перечислим методики релаксации, аутотренинга, идеомоторной и психомышечной тренировки.

1. Релаксация устраняет страх и может быть рекомендована для устранения эмоциональной напряженности, чувства тревоги, психогенного

беспокойства, волнения во время публичного выступления, в спорте.

2. Аутотренинг (АТ) помогает добиться снижения чувства тревоги, волнения, эмоциональной напряженности. Применение АТ позволяет ускорить обучение и повысить эффективность работы. При этом удается повысить скорость ответных реакций, установить внимание, улучшить оперирование данными, способность распознавать сигналы, а также стабилизирует эмоциональную устойчивость в экстремальных условиях. АТ способствует подготовке человека к пребыванию в экстремальной обстановке, понижает эмоциональную напряженность ситуационно обусловленную, повышает скорость адаптации. С помощью АТ можно также влиять на концентрацию внимания, объем памяти и влиять на биоритмы.

3. Идеомоторная тренировка (ИТ) состоит в сознательном представлении техники движений. Идеомоторная тренировка может применяться на всех этапах подготовки специалиста. Активное представление реально выполняемых двигательных навыков способствует овладению ими, их укреплению, корректированию, а также ускорению совершенствования.

4. Психомышечная тренировка (ПМТ) направлена на совершенствование двигательных представлений главным образом за счет сосредоточения внимания и обеспечения сознательного контроля движений. В ПМТ выделяют четыре ступени перехода расслаблению и от него к активизации: общая перестройка и гармонизация состояния, целенаправленная психомышечная регуляция, общее расслабление мышц тела и активизация, обусловленная характером деятельности.

Результаты обобщения опыта тренеров, систематически использующих эти психологические

«инструменты» при подготовке спортсменов к соревнованиям, свидетельствуют с одной стороны об их надежности и эффективности, а с другой – трудоемкости и монотонности освоения, неизменности на протяжении десятилетий и общедоступности. Очевидно противоречие между запросом общества и спорта на усовершенствование методов психологического сопровождения спортсменов и использованием на практике неизменного набора психотехник. Разрешение этого противоречия мы видим в углублении и расширении существующих представлений о саморегуляции в спорте.

В нашем исследовании мы опираемся на определение осознанной саморегуляции, предложенное О.А. Конопкиным, где саморегуляция понимается как «системно организованный процесс внутренней психической активности человека», направленный на инициирование, построение, поддержание и управление разными видами и формами целенаправленной произвольной активности человека [3]. У конкретного человека эта активность проявляется в особой форме «стиля произвольной саморегуляции». Это понятие описано В.И. Моросановой и характеризует индивидуальные особенности планирования и программирования целей, способы учета внешних и внутренних условий, оценивания результатов и коррекции собственной активности. В понятие «стиля» включается также степень развитости и осознанности субъектом процессов саморегуляции [4]. Иными словами, саморегуляция – это самостоятельное, целенаправленное и организованное изменение регуляторных механизмов сознания на уровне психических процессов, психофизических состояний и действия человека.

Многие исследователи подчеркивают решающую роль процессов и стилей саморегуляции в успешной спортивной деятельности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, М.Е. Сандомирский, А.Г. Кечеджан, Г.Б. Горская, Н.Б. Стамбулова, Л.Г. Уляева и др.). Победа в сложных, изменяющихся условиях соревнований зависит не только от подготовленности спортсмена физически, но и, в значительной мере, от его психологических навыков мобилизации, снижения тревожности и предстартового напряжения, преодоления стрессовой ситуации соревнований, управления текущим психоэмоциональным состоянием. Исследователи отмечают, что особое значение психологическая подготовка приобретает на завершающих этапах спортивного совершенствования. Иными словами, у спортсмена высокой квалификации, когда другие методы подготовки исчерпали свои возможности.

На практике тренеры спорта высших достижений стремятся повысить эффективность психологической

подготовки к соревнованиям, разграничивая в ней два раздела: общей психологической подготовки к соревнованиям, которая проводится в течение всего года, и специальной психологической подготовки к выступлению в конкретных соревнованиях. В ходе общей психологической подготовки к соревнованиям формируется высокий уровень соревновательной мотивации, соревновательные черты характера, предсоревновательная и соревновательная эмоциональная устойчивость, способность к самоконтролю и саморегуляции в соревновательной обстановке. В ходе психологической подготовки к конкретным соревнованиям формируется специальная (предсоревновательная) психическая боевая готовность спортсмена перед выступлением, которая характеризуется уверенностью в своих силах, стремлением к успеху, оптимальным уровнем эмоционального возбуждения, устойчивостью к влиянию внутренних и внешних помех, способностью управлять своими действиями, эмоциями и поведением, умением немедленно и эффективно выполнять во время выступления действия, необходимые для успеха [5]. На практике наблюдается дефицит конкретных методических рекомендаций на фоне существующей необходимости повысить эффективность и разнообразить существующие методы психологической подготовки спортсменов.

Анализ организации психологической подготовки спортсменов показал, что реально в нашей стране не существует единой, разработанной, спланированной, постоянно функционирующей системы психологической подготовки спортсменов. Постоянное комплексное психологическое сопровождение деятельности спортсменов практически отсутствует. В основном имеет место только локальное сопровождение спортивной деятельности. В преддверии соревнований к спортсменам обычно приглашают психологов для проведения психодиагностических и психофизиологических исследований. Однако, при отсутствии постоянного психологического сопровождения эффективность использования психологической информации, собранной в результате работы психологов, будет низкой. Приглашение психолога в команду накануне ответственных соревнований, как это происходит в большинстве случаев, не может решить всех задач психологической подготовки. Психологическая подготовка – это комплекс мероприятий по работе с психикой спортсмена. В связи с этим одной из задач нашей работы становится разработка практических рекомендаций для тренеров на основе выявленных особенностей саморегуляции спортсменов.

Среди факторов, существенных для формирования механизмов саморегуляции, одно из централь-

ных мест принадлежит телесному Я, определяющему направление, динамику и уровень активности субъекта (И.М. Быховская, Л.Г. Уляева). В общем виде телесное или физическое Я определяется в психологии как совокупность представлений личности о своих телесных параметрах, физиологических возможностях, внешней привлекательности. В современных исследованиях выделяются как минимум три уровня представления о своем теле: «схема тела», «образ тела» и «концепция тела». Под «схемой тела» обычно понимают функциональную модель тела, ответственную за ориентацию и перемещение тела в пространстве и положение частей тела относительно друг друга (например: «Я поскользнулась и теряю равновесие»). «Образ тела» выступает как результат психического отражения телесных и двигательных качеств, в которых выражается самооценка «телесного Я» и оценка окружающих («Я чрезмерно худой и сутулый»). «Концепция тела» определяется взаимодействием человека с обществом и отражает ценность своего тела, его частей отдельных физических качеств для личности («Моя фигура вызывает восхищение окружающих»). Она служит регулятором поведения, направленного на поддержание здоровья и достижение определенных жизненных целей и влияет на включение двигательной активности в индивидуальный образ жизни. Понятие «Я-физическое», как более широкое, включает в себя все перечисленные уровни.

Многочисленные клинические исследования показали, что:

- существует позитивная взаимосвязь схемы тела и представления о «Я», а также образа тела и образа «Я» (любящий свое тело легче утверждает себя в волевом отношении);
- психическое здоровье и социальная адаптация ассоциируются с чувством собственной ценности и положительной самооценкой;
- сокращение различия между «Я» и идеальным «Я» связано с улучшением адаптации. Используя эти общие положения в качестве отправной точки, исследователи предположили, что программа развития физической готовности приведет к улучшению схемы тела, образа тела и концепции тела, к снижению расхождения между реальным «Я» и идеальным «Я», приобретение необходимых навыков приведет к такому же результату.

Правильное представление о своем теле – важный компонент активной деятельности. Чем лучше человек представляет собственное физическое «Я», тем лучше он знает, как выглядит в глазах других. Поскольку Я-физическое представляет собой продукт самосознания одно из измерений Я-концепции человека, его психический механизм на системном

уровне оказывается связан с саморегуляцией, саморазвитием, самодвижением, самореализацией. Согласно И.М. Быховской, Л.Г. Уляевой Я-физическое определяет направление, динамику и уровень физической активности субъекта [1, 6]. Однако результаты анализа литературы и спортивной практики показывают, что проблеме формирования адекватного физического Я у спортсменов уделяется недостаточное внимание, его роль в механизмах произвольной саморегуляции явно недооценивается.

Известно, что любая регулятивная техника основывается на повышении осознанности схемы тела тренирующегося. Посредством фиксации внимания на телесных процессах достигается релаксация и трансное состояние, становится возможным контролировать уровень бодрствования, управлять тонусом мышц и функциями внутренних органов, которые не поддаются прямому волевому воздействию. Такое одностороннее представление о связи между физическим Я и процессами саморегуляции наиболее часто встречается в литературе. По нашему мнению оно является неполным, и необходимо исследовать свойства и содержание Я-физического в связи особенностями саморегуляции на глубинном личностном уровне.

Необходимость исследования проблемы образа физического Я в спортивной деятельности вызвана отсутствием в психологической подготовке спортсменов такого содержания и методов психического развития, которые включали бы преобразование, обусловленные формированием и встраиванием элементов Я-физического в структуру личности. Анализ учебно-методической литературы, психологического и спортивно-педагогического характера, показал недостаточность теоретического материала, отражающего иерархию и динамику структурных элементов Я-физического, а также возможность их включения в состав конкретной спортивной деятельности.

Между тем, построение и динамика физического Я теснейшим образом связана со спецификой конкретной деятельности (иерархии деятельностей, в которой участвует субъект). Спортивная деятельность вообще (и конкретный вид спорта в частности) служат источником формирования образа Я-физического в соответствии с канонами данного вида деятельности, в соответствии с его мотивами, целями и условиями.

Для начинающих спортсменов спортивная деятельность служит источником развития, актуализации и осознанности физического Я в соответствии с особенностями конкретного вида спорта. Их образ Я-физического, данный в представлениях и восприятии, отличается, прежде всего, отчетливостью

и точностью психического отражения, степенью осознанности. В этом смысле Я-физическое должно соответствовать их реальным двигательным способностям и физическим качествам [6]. Можно предположить, что у спортсменов высокой квалификации уже не особенности спортивной деятельности развивают образ физического Я, а напротив, сформированное, развернутое и осознанное физическое Я становится одним из факторов успешности в спортивных достижениях.

Таким образом, исследование содержания Я-физического профессиональных спортсменов в связи с особенностями стилевой саморегуляции позволит расширить существующие представления о возможностях психологической подготовки спортсменов к соревнованиям. Методические рекомендации, разработанные в ходе исследования, помогут повысить эффективность данной подготовки.

В качестве перспективы нашего исследования предполагается: провести диагностику спортсменов высокой квалификации; выявить симптомокомплекс свойств Я-физического спортсменов в сравнении с не спортсменами, разработать практические рекомендации для тренеров и спортсменов с целью повышения осознанности Я-физического и совершенствования механизмов саморегуляции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быховская И.М. «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени. – М., 1997. – 212 с.
2. Горская Г.Б. Психологические факторы самореализации профессионалов высокого класса: Дис. д. психол. н. – М., 1997. – 320 с.
3. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Психологический журнал. – 1987. – № 3. – С. 18–26.
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М., 1998. – 380 с.
5. Сандомирский М.Е. Психологическая саморегуляция (Ретри) в предстартовой подготовке спортсмена высокой квалификации // Медицина и спорт. – 2004. – Вып. 10. – С. 25–32.
6. Уляева Л.Г. Методы оценки сформированности образа Я-физического у занимающихся таэквондо // Юбилейный сборник научных трудов молодых ученых и студентов РГАФК. – М., 1998. – С. 192–197.
7. Физическая подготовка. Ч. II. Основы методики физической подготовки: Учеб.-метод. пособие. – М.: Воен. изд-во, 1993.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ В СВЯЗИ С ПОТРЕБНОСТЬЮ В САМОРАЗВИТИИ

Шипитько О.Ю.

Статья посвящена психологическому анализу удовлетворенности профессиональной деятельностью менеджеров по продажам, учитывая уровень потребности в саморазвитии. Рассматриваются условия развития личности в профессиональной сфере, принимаются во внимание критерии успешности менеджеров по продажам. Анализируется взаимосвязь удовлетворенности трудом и потребности в профессиональном саморазвитии. Приводятся выводы и практические рекомендации на основе проведенного исследования. В статье также намечаются перспективные направления, дальнейшего изучения проблемы профессиональной самореализации менеджеров по продажам.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, саморазвитие, успешность, удовлетворенность, менеджер, продажи.

На современном этапе развития общества, изучение особенностей удовлетворенности трудом является одной из значимых проблем в организационной психологии, где удовлетворенность рассматривается как важный показатель эффективности профессиональной деятельности, которая может и должна способствовать личностному саморазвитию. В связи с этим, коммерческие и государственные организации заинтересованы в повышении уровня удовлетворенности профессиональной деятельности сотрудников. Этим обусловлена необходимость изучения, различных аспектов трудовой деятельности специалистов широкого профиля. Успешному менеджеру свойственна способность, реалистично оценивать ситуацию, свои возможности и притязания, и идти при этом на смелый, но разумный риск. Современный преуспевающий менеджер по продажам ориентируется, прежде всего, на собственный анализ и оценку информации, мало подвержен конформистским влияниям и стремится прогнозировать развитие событий. Обладает обычно хорошим природным интеллектом, который дополняется высоким уровнем профессионализма, и широкой эрудицией. Необходимой чертой мышления менеджера является творческий характер, стремление к инновациям, умелое использование конструктивных идей. Это позволяет избегать стереотипных, стандартных решений и находить выходы из ситуаций неопределенности. Увлеченность менеджера своим делом позволяет некоторым западным специалистам утверждать, что данный род деятельности не просто профессия, а особый образ жизни [4]. В связи с этим удовлетворенность профессиональной деятельно-

стью менеджера по продажам является одним из условий самоактуализации и развития личности, а также успешного ведения бизнеса в различных направлениях.

Удовлетворенность трудом – эмоционально окрашенное оценочное представление субъекта деятельности о результате своей трудовой активности, о самом процессе работы и внешних условиях, в которых она осуществляется [1]. В условиях социально – экономического кризиса, анализ психологической взаимосвязи удовлетворенности трудом менеджеров по продажам и их потребности в саморазвитии является весьма актуальным. Важнейшим условием развития профессионального самосознания является удовлетворенность трудом, осознание себя в качестве признаваемого обществом эффективного работника по значимой для общества профессии, становится условием принятия этой профессии как основного дела своей жизни, следовательно, принятия человеком своей жизнедеятельности и самого себя [3]. Менеджеры – ключевые члены организации, осуществляющие управленческую деятельность и решающие управленческие задачи, которые направлены на достижение целей компании [2]. Следовательно, такие люди выполняют определенные функции, а именно обеспечивают выполнение организацией ее основного предназначения, несут формальную ответственность за результаты своей деятельности, устанавливают взаимодействие с внешней средой организации и т.д. Поэтому, личность занимаясь таким видом деятельности и при этом удовлетворенная условиями труда наиболее эффективно не только формирует имидж компании,

но и способствует ее конкуренции на специализированных рынках, развиваясь при этом лично и профессионально.

Известно, что большая часть менеджеров по продажам, испытывает удовлетворение от своего труда. Уровень удовлетворенности трудом находится в прямой зависимости от степени креативности и самостоятельности менеджера в труде: чем выше уровень креативности, тем выше уровень удовлетворения. Значительная часть каждого трудового коллектива стремится к карьерному росту. Поэтому ограничение возможностей в этой сфере может приводить к ярко выраженной неудовлетворенности профессиональной деятельности. Важно помнить, что успешные менеджеры обладают высоким уровнем притязаний в профессиональной деятельности, поэтому необходимо создать такие условия труда, которые положительно повлияют на уровень самореализации личности, а также на мотивацию к достижению успеха в профессиональной деятельности, в чем непосредственно заинтересованы руководители крупных компаний. Поэтому, для того чтобы менеджер по продажам успешно осуществлял свою деятельность, руководителю организации необходимо проводить мероприятия, направленные на успешную адаптацию человека к условиям профессиональной деятельности: улучшение условий и организация труда, осмысленно подходить к подбору кандидатов на должность менеджера по продажам, учитывая не только опыт работы, но и профессиональные склонности личности. Необходимо предоставлять менеджеру по продажам определенную свободу, с целью реализации его креативных способностей с потенциальными клиентами, таким образом, может проявляться и развиваться скрытый потенциал личности менеджера. При этом необходимо иметь в виду, что развитие способностей менеджера посредством творческого подхода не снимает с него ответственности за результат выполненной работы. Важно, способствовать повышению квалификации и переподготовке менеджеров по продажам посредством их включения в обучение специальным методам и техникам ведения деловых переговоров, включая телефонные переговоры. Руководителю компании необходимо знать критерии успешности, а также владеть техниками и технологиями оценки успешности менеджеров по продажам.

Актуальность проблемы связана также с научно – психологическим прогрессом. Важно, рационально сохранить в организации положительный социально-психологический климат и создать условия, которые не только поддержали бы удовлетворенность человека своим трудом, но и позволили самореализоваться в карьерном и личностном плане. Удовлетворенность

является психологическим результатом трудовой активности, который в тоже время стимулирует дальнейшее развитие личности в профессиональной деятельности (В.Н. Гордиенко, 2004). Таким образом, на степень удовлетворенности трудом работников предприятия воздействуют разнообразные факторы, связанные, с одной стороны, с элементами общественного труда, а с другой стороны, с потребностью в профессиональном саморазвитии.

В связи с этим интерес представляет, изучение реализации потребностей в саморазвитии личности и удовлетворенности трудом. Это стало предметом нашего исследования. Гипотеза исследования: Мы предполагаем, что удовлетворенность профессиональной деятельностью у менеджеров по продажам связана со стремлением к самореализации, а также развитием профессионально важных качеств.

В эмпирическом исследовании приняло участие 50 менеджеров, в возрасте от 30 до 40 лет. Нами диагностировались лица занимающие должность менеджера по продажам в коммерческих организациях, целью которых является расширение рынка товаров и услуг, а также извлечение прибыли. Поэтому в обязанности таких менеджеров входит не только продажа предполагаемого товара, но и ведение деловых, телефонных переговоров, а также составление и ведение клиентской базы.

В ходе исследования нами использовались методика В.А. Розановой, «Интегральная удовлетворенность трудом», где интегративный показатель это благополучие/неблагополучие личности в трудовом коллективе. Данная методика позволяет оценить не только общую удовлетворенность своим трудом, но и ее составляющие. Наряду с этим использовалась методика Н.П. Фетискина, позволяющая диагностировать уровень реализации потребностей в саморазвитии [5]. Методика предполагает оценку степени выраженности каждого утверждения, свидетельствующих, как об активной реализации потребностей, так и о низком уровне потребности в саморазвитии личности.

Нами было проведено пилотажное исследование, результаты которого обрабатывались с помощью r – критерия Пирсона, применяемого для измерения степени линейных связей между переменными. Результаты, полученные в ходе соответствующих статистических процедур, позволяют утверждать, что уровень потребностей в саморазвитии менеджеров по продажам взаимосвязан с их удовлетворенностью трудом ($r=0,6$). При анализе корреляционных связей для всей выборки обнаружены прямо пропорциональные зависимости между удовлетворенностью достижениями в профессиональной деятельности и потребностью в саморазвитии ($r=-0,3$), интерес к труду и потребность в саморазвитии ($r=0,4$), уровень

притязаний в деятельности и потребность в профессиональном саморазвитии ($r=0,5$). Данные эмпирического значения являются достоверными ($p=0,000001$). По другим показателям значимых взаимосвязей в группе обнаружить не удалось. Таким образом, менеджеры не получающие удовлетворение от своих достижений в деятельности обладают низким уровнем системы саморазвития личности. При этом повышенный интерес к управленческой деятельности свидетельствует об активной реализации потребностей в профессиональном развитии человека. Наряду с этим высокий уровень притязаний в деятельности позволяет личности активно реализовывать свои профессиональные потребности. Следовательно, менеджеры по продажам, деятельность которых является эффективной, в подавляющем большинстве реализуют свои потребности в профессиональной деятельности, осознавая важность своей работы, считая свою профессию востребованной, на рынке труда и соответственно удовлетворены своими профессиональными достижениями.

Успех любой деловой организации в большей степени зависит от ее сотрудников. Этот факт послужил развитию и широкому распространению знаний в области психологии управления. В развитых странах изучение дисциплины «Психологии менеджмента» давно стало важнейшей составной частью подготовки менеджеров всех уровней, и это является необходимым компонентом высшего образования в целом. На сегодняшний день профессия менеджера по продажам товаров является комплексной, потому как требует от человека владения столь многими и столь разными навыками. На наш взгляд исследование проблемы удовлетворенности профессиональной деятельностью менеджеров имеет многочисленные перспективы дальнейшего изучения. Изучение удо-

влетворенности трудом и ее составляющих позволит не только разработать практические рекомендации для менеджеров по продажам с целью реализации потребностей в саморазвитии личности, но и повысит эффективность конкретных организаций, занимающихся торговой деятельностью. Проведенное исследование, указывает на целесообразность разработки тренинговых программ личностно – профессионального развития менеджеров по продажам на основе оценки уровня их удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования могут стать психологические особенности самореализации менеджеров по продажам, учитывая сложившийся уровень удовлетворенности трудом, как один из факторов, влияющих на выбор копинг-стратегий, которые в свою очередь определяют успешность профессиональной деятельности менеджера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. – СПб., 2001.
2. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Учебное пособие для вузов / Под. общ. ред. О.И. Медведь. 3-е изд. – М.: Вильямс, 2008.
3. Пряжников Е.Ю. Пряжников Н.С. Профориентация. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения. 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2006.
4. Рощин С.К. Психология успешного предпринимательства в США // Психологический журнал. – 1993. – № 5. – С. 100–101.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Учебное пособие. – М.: Изд-е Института Психотерапии, 2002.

ЖУРНАЛ «LES ARCHIVES D'ANTHROPOLOGIE CRIMINELLE»: ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА ВО ФРАНЦИИ КАК ИСТОКИ СОВРЕМЕННОЙ КРИМИНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сарелайнен А.И.

В статье рассматривается история создания журнала «Архивы криминальной антропологии». Автор анализирует несколько статей из этого журнала и подчеркивает ту роль, которую издание сыграло в процессе развития криминологии и юридической психологии во Франции и во всем мире.

Ключевые слова: криминология, склонность к преступлению, криминальная психология.

Исследование личности преступника во Франции имеет длительную историю. Результаты некоторых ранних исследований в этой области изложены в журнале «Les Archives d'anthropologie criminelle».

Это был первый франкоязычный научный журнал, посвященный «криминологии» в широком смысле – «науке изучающей преступление и преступника» [1]. Мы проведем обзор нескольких статей этого журнала и опишем основные концепции, внесшие вклад в развитие криминологии во Франции.

Как отмечает Марк Ренневиль в своей статье, криминология, выделившаяся в отдельную отрасль только после второй мировой войны, казалось, не имела никакой специфической истории и источников. При этом в работе М. Фуко «Надзирать и наказывать», которая как казалось по названию, должна содержать криминологические постулаты, автор уделяет личности преступника только несколько строк. Эта работа, посвященная истории тюремной системы, не внесла в криминологическое исследование никаких принципиальных изменений. К тому же М. Фуко отзывался о криминологии как о прикладном инструменте юридической науки и главенствующей политической идеологии, не имеющем права на собственное существование.

Чтобы обозначить отправные точки развития криминологии как науки необходимо ответить на два вопроса: о предмете криминологии и о том времени, с которого правомерно говорить о ее самостоятельном статусе.

Существует общепринятое стремление считать предметом криминологии изучение преступления и преступника; но это определение слишком широко. Правильнее, по мнению М. Ренневилья, разделять предмет криминологии в соответствии с научной традицией, в которой она берет свои истоки. Если речь идет о французской криминологии – то пред-

метом будет изучение психологии преступников, а основоположниками Жорже или Эскироль. Если мы говорим о социологии отклонений, будем искать определение предмета в произведениях Э. Дюргейма. Если об антропологической традиции изучения преступника, будем опираться на работы Ч. Ломброзо.

Каждая из названных теорий с полным правом может считаться основой криминологии, однако в тоже время нет очевидных причин, по которым одна из них имеет преимущество перед другой. Как бы то ни было во Франции, первый Институт криминологии был создан в 1922 г. Несмотря на открытие такого учреждения, криминология оставалась в большей степени прикладной дисциплиной и ее самостоятельный статус зачастую не признавался.

Фактически, как указывает Альваро, существуют три основные точки зрения по этому вопросу [2]:

- для некоторых, криминология рождается во второй половине XVIII века и связана с трудами Беккариа, в которых не описано какой-то стройной научной теории;
- для других, она появляется в первой трети XIX века и опирается на первые статистические анализы преступности Гюрри, Дюкпети и Кетеле.
- для большинства, она рождается в последней трети XIX века и связана с триумvirатом «позитивистской итальянской школы» (Ломброзо, Ферри, Гаруфало).

По мнению Пинателя, существовал также донаучный период представлений о личности преступника и берет он свое начало с трудов Платона, Аристотеля, Эсхила, Эврипида и Софокла.

Как указывает Ф. Вергасов [3], в 1879 г. во Франции, антрополог Поль Топинард ввел в научный оборот термин «Криминология».

Во Франции в конце 19 века, проводятся исследования преступников – рецидивистов, а в 1886 году на-

чинает выходить журнал «Les Archives d'anthropologie criminelle» под руководством Лакассаня. Созданный в 1886 по инициативе доктора Александра Лакассаня журнал просуществовал сорок семь лет. За это время на посту главного редактора сменяли друг друга А. Лакассань, Рене Гарро (преподаватель уголовного права в юридическом факультете Лионского университета) и Анри Кутэйн (руководитель лаборатории судебной медицины на медицинском факультете Лионского университета). Авторы журнала в своих статьях освещали новейшие достижения на стыке уголовного права, судебной психиатрии, статистики преступлений. Статьи журнала разбиты на четыре основных раздела. Первый раздел посвящен ученым, сделавшим открытия в области криминологии и криминальной психологии. Второй раздел содержит статьи по таким темам как психиатрия, тело, сексуальность, врожденная склонность к преступлению. В третьем разделе публикуются материалы о связи криминологии с уголовным правом на примере судебной практики (смертной казни, медико-судебной экспертизы), а также сведения о новеллах в законодательстве касающихся вопросов исправления осужденных (ссылка, условное освобождение, отсрочка). В последнем разделе предлагается общий обзор развития научной криминологической ситуации в трех странах: Италии, Испании и Великобритании, освещаются достижения ученых, открытия и исследования личности преступника.

Несмотря на разнообразие разделов представленных в журнале, существовали несомненные лидеры среди тем по количеству материалов, им посвященных. Одной из таких тем является тема врожденной склонности к преступлению. В сознании многих этот феномен ассоциируется с итальянцем Чезаре Ломброзо и его учением о «преступных типах». У Ломброзо кроме анатомических черт такой тип имеет также психологические особенности (нечувствительность к боли и эмоциональная тупость). Однако есть в этой истории и французские страницы.

На открытии конгресса по преступной антропологии, проходившем в 1885 году в Риме доктор Александр Лакассань – главный редактор журнала «Les Archives d'anthropologie criminelle» сделал доклад. В своем докладе он привел в пример работы врача Ф. Галля (1858–1828), философа Огюста Конта основоположника социологии (1798–1857) и доктора Бенедикт-Огюстен Морэль (1809–1873), тем самым обосновывая точку зрения о, том что стремление выводить характерологические и поведенческие особенности основываясь на особенностях тела –

традиция французская, и существовавшая задолго до Ломброзо.

Необходимо несколько слов сказать о создателе и первом главном редакторе журнала А. Лакассане.

В 1880 году за несколько лет до создания журнала Лакассань – врач по образованию, возглавлял кафедру судебной медицины и токсикологии в Лионском университете. Интересовавшийся в начале своей карьеры вопросами городской гигиены, он главным образом стал известен как эксперт в анализе громких преступных делах. Благодаря этой его деятельности Лион становится в те годы французской столицей криминалистики.

В 1921 г. Лакассань передал библиотеке в Лионе свои архивы и свою личную коллекцию книг. Этот документальный фонд, который завещанный библиотеке Лиона, свидетельствует о многосторонней деятельности знаменитого профессора. Значительную часть коллекции составили труды по изучению преступления и преступника и материалы, связанные с его работой в журнале. Ему удалось создать одну из наиболее полных библиотек по судебной медицине в конце девятнадцатого века.

В 1895 г., в сотрудничестве с докторами из Флоренции, Лакассань публикует результаты исследования, посвященного экспертизе реликвии: куску ткани, от туники, принадлежавшей Христу. Однако результаты этой экспертизы были не приняты церковью.

Однако значительная часть работ А. Лакассаня была принята научным сообществом и легла в основу современной криминологии.

Таким образом, сложно переоценить вклад редакторов и авторов журнала «Les Archives d'anthropologie criminelle» в становление и развитие криминологии и криминальной психологии не только во Франции но и во всем мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. http://www.pseudology.org/Crim/Crim_Hronos.htm
2. Les Archives d'anthropologie criminelle: une revue pour une science // <http://www.criminocorpus.cnrs.fr/article116.html>
3. Pires A.P. «La criminologie d'hier et d'aujourd'hui» in Debuyst et al., Histoire des savoirs sur le crime et la peine, t. 1: Des savoirs diffus à la notion de criminel. – Bruxelles, De Boeck, 1995. – P. 35.
4. Эдмон Локар «Идентификация преступников по следам пор» // Архив криминальной антропологии. – 1913. – Т. 28. – № 235. – С. 528.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ ГРУППОВОЙ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Осипян Н.Б.

В статье проведен анализ количественных и качественных изменений преступности несовершеннолетних, акцентируется внимание на ее групповом характере. Приведены некоторые социально-психологические детерминанты подростковой криминальной активности.

Ключевые слова: преступность несовершеннолетних, групповая преступность, социально-психологические детерминанты, девиантное поведение.

Общий рост напряженности в стране, социальные и национальные конфликты, увеличение числа преступлений не могли не отразиться на самых незащищенных членах нашего общества, в первую очередь, на детях и подростках. Активизация и омоложение преступности вызывают обоснованную тревогу в российском обществе и привлекают повышенное внимание не только правоохранительных органов и академических кругов, но и широкой общественности.

По расчетам специалистов преступность несовершеннолетних в последние годы росла в семь раз быстрее, чем изменялось число несовершеннолетних в структуре населения России (Титова О.Н., Давыдова О.В., 2009).

По данным Генеральной прокуратуры Российской Федерации в стране 1,9 миллиона беспризорников, 1,6 миллиона детей нигде не учатся, 15 тысяч подростков находятся в следственных изоляторах и 23 тысячи в колониях для несовершеннолетних. Только в 2009 году в стране зарегистрировано 3064 тыс. преступлений, из которых 1917 – тяжкие, 201,3 тысячи преступлений совершены несовершеннолетними и при их участии.

При сопоставлении темпов роста преступности среди различных возрастных групп за последние 8–10 лет, оказывается, что по мере перехода к младшим возрастным группам они обнаруживают тенденцию к возрастанию (удельный вес преступлений, совершаемых 14–15-летними подростками растет примерно на 0,6–0,7 % ежегодно). Так, на сегодняшний день, согласно статистическим данным МВД РФ, более половины несовершеннолетних, совершивших преступления, относятся к возрастной категории 16–17 лет. Подростки 14–15 лет совершают 30–32 % преступлений. Среди несовершеннолетних преступников, преобладают лица мужского пола (примерно 90 %), хотя на настоящий момент отмечается значительный рост преступности девушек-несовершеннолетних.

Все чаще подростки совершают преступления агрессивного характера. По статистике основная масса тяжких преступлений (убийство, причинение тяжкого вреда здоровью, изнасилование) совершается лицами до 25 лет. Характерной чертой преступлений несовершеннолетних становится насилие и жестокость, при этом подростки зачастую преступают тот предел жестокости и насилия, который в конкретной ситуации мог бы быть вполне достаточен для достижения поставленной цели.

Также отмечается рост преступлений, совершенных несовершеннолетними на почве пьянства, наркомании и токсикомании. Выявлена тенденция омолаживания «пьяной» преступности (каждое пятое преступление совершается подростками в состоянии алкогольного или наркотического опьянения).

Повышается удельный вес заранее подготовляемых и технически оснащенных преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Как правило, такие преступления являются групповыми, а сами группы отличаются мобильностью, что существенно увеличивает их общественную опасность и криминальную активность (Орлова Ю.Р., 2006).

Возрастает криминальный профессионализм несовершеннолетних правонарушителей, проявляющийся в наличии универсальной специализации и приобретении уголовной квалификации. Сама преступная деятельность становится для некоторых групп несовершеннолетних основным способом проведения досуга.

Таким образом, тенденция криминализации поведения несовершеннолетних и молодежи актуализирует проблему профилактики и коррекции девиантного поведения, разработки и введения эффективных профилактических и коррекционных технологий, основанных на правильном и своевременном диагностировании социальных отклонений.

Не вызывает сомнения тот факт, что искоренить преступность как социальное явление невозможно, однако вполне реально снижение ее уровня. Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих в настоящий момент перед нашим обществом, безусловно, является поиск путей снижения роста преступлений среди молодежи, одним из которых является применение мер профилактического характера.

Являясь составной частью преступности в целом, как уже отмечалось, преступность несовершеннолетних имеет свои специфические особенности, что позволяет рассматривать ее в качестве самостоятельного объекта психолого-криминалистического изучения. На наш взгляд, все попытки объяснения противоправного поведения, раскрытие его источников, поиск эффективных средств корректирующих воздействий и профилактики возможны только при глубоком анализе всех характеристик личности преступника.

В свете обозначенной проблемы представляется актуальным проведение исследований, позволяющих изучить и выделить ряд личностных особенностей подростков, детерминирующих совершение преступлений и представляющих первостепенное значение при разработке диагностических и коррекционных программ, направленных на превенцию преступности несовершеннолетних, в частности, ее групповых форм.

К настоящему времени имеются несомненные успехи в исследовании проблем подростково-молодежной преступности: изучается структура индивидуального преступного поведения (Н.А. Алемаскин, А.И. Долгова, А.А. Кокуев, В.В. Королев, И.А. Кудрявцев, О.Ю. Михайлова, С.Б. Целиковский и др.), мотивация антиобщественного и преступного поведения (С.А. Беличева, З.И. Брижак, С.Н. Волочай, А.Е. Личко, Ю.Р. Орлова, О.А. Падун, Д.И. Фельдштейн и др.), особенности потребностно-ценностной сферы (Г.М. Бочкарева, Г.М. Миньковский, А.Р. Ратинов, А.А. Реан, А.М. Яковлев и др.) и т.д.

Важным аспектом в изучении преступности несовершеннолетних представляется исследование ее социально-психологических детерминант, поскольку, как уже отмечалось, отличительной чертой является ее групповой характер (доля подростков, совершающих преступления в составе групп, по данным разных авторов, составляет от 60 % до 80 %). Тем не менее, есть все основания утверждать, что механизмы преступного поведения несовершеннолетних в группе изучены еще недостаточно.

Между тем, степень проявления тех или иных свойств личности в значительной степени зависит от того, действует ли человек в условиях относительной изоляции или в атмосфере прямого контакта с другими людьми. Именно поэтому анализ одной только личности правонарушителя вне ее главных связей и отношений является недостаточным. Для составления полной объективной характеристики личности преступника необ-

ходимо выявить структуру отношений, существующих в рамках его ближайшей социальной группы.

На наш взгляд, анализ преступности несовершеннолетних невозможен в отрыве от уголовно-правового института соучастия, важность разработки которого объясняется, как минимум, двумя моментами. Во-первых, возникновение и развитие так называемых неформальных подростково-молодежных движений при определенных обстоятельствах может привести к трансформации их в более общественно опасные формы поведения, в том числе и в организованные преступные группы взрослых. Во-вторых, преступления, совершаемые группой, всегда представляли большую общественную опасность, нежели аналогичные деяния, совершаемые отдельными индивидами, поскольку влекут за собой, как правило, наступление более тяжелых последствий.

Кроме того, необходимым условием для обеспечения успешного предупреждения преступлений и перевоспитания правонарушителей, а также для лучшего понимания механизма совершения групповых противоправных деяний, является изучение субъективных факторов, определяющих преступное поведение. К настоящему времени имеются несомненные успехи в исследовании проблемы личности преступника, структуры индивидуального преступного поведения.

Социально-психологические аспекты изучения преступности несовершеннолетних тем более важны, что отличительной чертой является, как мы уже указывали, ее групповой характер (Бабаев М.М., 1968; Миньковский Г.М., 1965). Это объясняется целым рядом причин и, прежде всего, возрастными психологическими особенностями подростков.

Как отмечает Л.И. Божович (1968), подростковый возраст – это возраст становления личности. Существенным новообразованием в этом возрасте является формирование направленности личности, иерархической системы мотивов и потребностей, характер которой предопределяет все дальнейшее развитие личности.

Главным ведущим мотивом поведения и деятельности подростков является стремление к общению с товарищами, сверстниками. Как показывают многочисленные исследования, проведенные Я.Л. Коломинским, М.С. Неймарком, Л.С. Славным, В.А. Крутецким и др., в этом возрасте суждения и оценки товарищей приобретают для подростка особенно большое значение.

В этот период у подростков складываются весьма прочные личные взаимоотношения, обычно глубоко эмоционально окрашенные. Эти отношения приводят подростков к объединению в группы, которые имеют не меньшее, а то и большее, значение для формирования личности подростков, чем официальные группы.

По данным И.С. Полонского (1970), который исследовал стихийные группы подростков, через такие группы проходит не менее 80–85 % подростков. Общение в таких группах, по его мнению, является своеобразным этапом в их социализации. В стихийных группах находит удовлетворение потребность подростков в общении со сверстниками. Но те подростки, которые утратили нормальные связи и отношения в коллективе, и вышли из-под социального контроля, попадают под исключительное влияние таких стихийных групп. Стихийно возникшие группы становятся для таких подростков более привлекательными и близкими в силу того, что только в них они могут самоутвердиться, приобрести крайне необходимые им психологические эмоциональные контакты.

Подростковый возраст характеризуется недостаточной сформированностью моральных норм. В этот период у подростков возникает система своих собственных требований и норм. Причем при несовпадении этих норм с требованиями и нормами взрослых, подростки часто руководствуются моралью, принятой в их среде, а не моралью взрослых. Подростки чрезвычайно подвержены влиянию группы, и во время стремления быть принятым в группу они могут поступиться ранее сложившимися у них убеждениями. Подростки испытывают большое беспокойство, если подвергается опасности их популярность среди сверстников, в связи с чем, они избегают общения с теми товарищами, которые каким-то образом отклоняются в своих убеждениях от группы.

Объединение подростков в уличные или дворовые коллективы происходит отнюдь не для преступной деятельности. Первоначально такая группа может не иметь отрицательной направленности, но в результате социальной деформации или за счет влияния извне лица с уже сложившимися антиобщественными взглядами она легко превращается в преступную группу. Кроме того, совместная преступная деятельность подростков, как указывает Е.А. Харшак (1969), оказывает на соучастников значительно большее разлагающее влияние, чем преступление, совершенное в одиночку. В общей атмосфере преступной группы и влиянии наиболее деморализованных ее соучастников следует, по его мнению, искать ответ, почему подросток с приобщением к преступной группе подвергается быстрой деморализации.

Изучение преступных групп несовершеннолетних важно еще и потому, что анализ социально-психологических механизмов, действующих в этих группах с известной долей экстраполяции, поможет вскрыть и глубинные процессы, происходящие в преступных группах, изучение которых встречает целый ряд методических трудностей. Трудности эти многогранны: во-первых, недопустимость моделирования преступной группы как таковой в психологическом экс-

перименте; во-вторых, неосуществимость наблюдения за деятельностью такой группы в реальной ситуации; в-третьих, преступная группа в неизменном виде вообще не репрезентирована исследователю (становясь известной, она уже прекращает свое прежнее существование, будучи разоблачена и претерпев необратимые изменения) (Ратинов А.Р., Ефремова Г.Х., 1988).

Исходя из вышесказанного, представляется, что при изучении всего комплекса механизмов совершения преступлений несовершеннолетними весьма перспективным и актуальным в контексте превентивных мероприятий подростковой преступности является исследование проблем групповой преступности несовершеннолетних, в частности, ее социально-психологических аспектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
2. Брижак З.И., Волочай С.Н. Расследование преступлений, совершенных несовершеннолетними. Методическое пособие. – М.: КРЕДО, 2010.
3. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М.: Юрид. лит., 1981.
4. Михайлова О.Ю. Некоторые вопросы принятия решений в стихийных группах несовершеннолетних правонарушителей // Дальнейшее укрепление законности и правопорядка в свете решений XXVI съезда КПСС. Сб. науч. трудов. – М., 1982. – С. 81–86.
5. Михайлова О.Ю., Целиковский С.Б. Преступность несовершеннолетних: правовой и криминально-психологический анализ. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2005.
6. Орлова Ю.Р. Особенности расследования и предупреждения преступлений несовершеннолетних. – М., 2006.
7. Полонский И.С. Психологические особенности стихийных внешкольных групп подростков и юношей. Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1970. – С. 4–6.
8. Ратинов А.Р., Ефремова Г.Х. Правовая психология и преступное поведение. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988.
9. Титова О.Н., Давыдова О.В. Некоторые особенности расследования уголовных дел о преступлениях, совершенных несовершеннолетними // Консультант Плюс. – 2009.
10. Харшак Е.И. Особенности совместной преступной деятельности несовершеннолетних // Вопросы борьбы с преступностью. – М.: Юрид. лит. – 1969. – Вып. 9. – С. 130–139.
11. Яковлев А.М. Преступность и социальная психология. – М.: Юрид. лит., 1971.

Aslanova E.D.

Sources of modernization of teaching methodology in the field of teaching of French as a foreign language

The article is concerned with the framework subjects of the advancement policy of the French language. The basic scientific-methods centres of studying of French as a second foreign language in France are considered, allowing to the Russian teachers to inventively develop their groundworks and to create their own innovative teaching methodology

Keywords: *methods of teaching of the French language, authentic centres of studying of the French language, modernization of the educational methods.*

REFERENCES

1. www.fle.hachette-livre.fr
2. <http://www.didierfle.com/>
3. www.cle-inter.com
4. www.blackcat-cideb.com
5. www.dialang.org
6. <http://www.linguanet.ru/>
7. <http://www.russie-campusfrance.org>

Zotova I.M.

Foreign language teaching: development of linguosociocultural competence

In the article, the various methods and approaches at development of linguosociocultural competence within the framework of learning of the French language are analyzed. The author considers both psychological and linguistic sides of the problem.

Keywords: *linguosociocultural competence, linguocultural experience, methods and technologies of teaching of the foreign language.*

REFERENCES

1. Astafourova T.N. Interactive competence in the professionally significant situations of the intercultural communication. – M., 1996.
2. Vereshaguin E.M. Language and culture. Linguistic and cultural studies in teaching Russian as the foreign language. – M.: Russian language, 1990.
3. Vigotskii L.S. Pedagogical psychology. – M.: Pedagogics, 1991.
4. Zhinkin N.I. Grammar and context // Language and a man. – M.: Publishing house of MSU, 1970.
5. Sherba L.V. Selected works in linguistics and phonetics: the current problems of linguistics. – L., Science, 1958.

Tshernousenko L.A.

Teaching methodology and courses of study of French as a foreign language in France and in Russia

The article is concerned with the framework subjects of the advancement policy of the French language. The basic

scientific-methods centres of teaching of French as a second foreign language in France are considered, allowing to the Russian teachers to inventively develop their groundworks to create their own innovative teaching methodology

Keywords: *Authentic systems of teaching of the French language, methods of teaching of the French language, modernization of educational methods.*

REFERENCES

1. <http://www.fle.fr/>
2. <http://www.francparler.org/cgi/index.pl>
3. <http://www.lefrancais.com/>
4. <http://www.lepointdufle.net/>

Mazniak N.Y.

Actual tendencies to the development of education in France

The article is concerned with the historical aspect of generation of the educational system in France. The author successively analyzes the phases of development of the educational system in France and states its actual condition.

Keywords: *educational system in France, educational phases in France, actual tendencies of French education.*

REFERENCES

1. Resolution of Europe Council about the main directions of the working policies of EC member states. 10.07.2007
2. http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_6569/enseignement-superieur
3. www.education.gouv.fr
4. www.touteurope.fr

Avtandilova E.M.

Russia's entry to the Bologna process

The article considers the problems related to the Russia's entry to the Bologna process, specializes requirements to high education reforming, describes the prospects of its modernization according to European standards.

Keywords: *Bologna process, modernization of education, unification of diplomas, credit systems.*

REFERENCES

1. Apkarova E.B. Reforms of the high school system in France in the frame of Bologna process. // Analytical review of the main directions of the development of the high school education. – 2007. – № 12. – p. 1-54.
2. Arzhanova I.V. Russia in Bologna process in Russia. // Accreditation in the education. – 2007. – № 18. – p. 20-22.
3. Bermous A.G. Russian pedagogical education in the context of Bologna process. // Pedagogics. – 2005. – № 10. – p. 102.
4. Mironov V. Bologna process and national system of the education // Scientific board. – 2007. – № 2. – p. 17-19.

5. Sharonova S. Bologna process: Europe's outlook. // High School in Russia. – 2005. – № 12. – p. 142-146.

Rodriges E.
Comparative analysis of French and Spanish educational systems

The article is concerned with the quantitative and qualitative analysis of the process of development of high education in Spain. The author considers the dominant ideas and projects in modern Spanish high education

Keywords: high education history in Spain, universities and high schools in Spain, Spanish educational programmes.

REFERENCES

1. Revista de la Universidad de Salamanca.es
2. Revista de la Universidad de San Marcos- Perú – Lima
3. www.fundación.usal.es/galileo
4. www.plangalileo.usal.es
5. www.planificacion@usal.es

Turina O.V.
Female education in France: history and prospects

The article is concerned with the gender problems in the domain of education. The author successively analyzes the phases of development of the female education in France and states its actual condition.

Keywords: Female right to education, gender correlation in education and science, women education and career.

REFERENCES

1. France cite. – 2006. – № 9.
2. Label France. – 2001. – № 6.
3. Borissoff U.V. New history of France. – M., Prosveshenie, 1966.
4. Smirnov V.P. France: country, people, traditions. – M., Misl, 1988.
5. La documentation française et le Ministère des affaires étrangères, январь 1999.

Masaeva Z.V.
Development of psychological possibilities in educational space of postdisputed region

In article pressing questions to development of psychological possibilities in educational space of postdisputed region rise very much. Scientifically-applied and practical ways of the decision of set of the problems existing in educational space of the Chechen republic are considered. The analysis of research activity of features of teachers of safe and unsuccessful regions of postdisputed regionis carried out, laws and features they sense of lifes and valuable orientations reveal.

Keywords: postdisputed region, development of psychological possibilities, educational space, safe and unsuccessful regions, sense of lifes and valuable orientations.

REFERENCES

1. Abakumova I.V. Training and sense: formation of sense of in educational process. Psychologycal – didactic approach. – Rostov-on-Don, CREDO, 2003.
2. Abakumova I.V. Personal sense as a component of personal model of educational process // Psychology and practice. A year-book of the Russian psychological society. – Yaroslavl, 1998. – Т. 4. – Вып. 2.
3. Baeva I.A. Conceptual bases and principles of creation of psychological safety of educational // Environment formation Psychology: regional experience (Moscow, on December, 13–15th, 2005) Materials of the Second scientifically-practical conference. – M: the All-Russian public organisation «Federation of psychologists of formation of Russia», 2005. P. 35–36.
4. Leontev D.A. The Test of sense of lifes orientations (SGO). – M: Sense, 1992. – 17 p.
5. Yudin E.G. Problem psychology – pedagogical diagnostics in formation // Psychology-pedagogical diagnostics in formation. Experience of humanitarian examination. – M: Institute of the person of the Russian Academy of Sciences, 2003. – P. 49–60.

Shishkovskaya A.V.
Prerequisites study of athlete's body image in connection with features of self-regulation

Increased competition in today's sports, the approximation performance sport records to the biological limit of human capabilities force us to seek new ways of training professional athletes, champions. Opportunities for scaling up stand-by capacity of the organism, the qualitative improvement of many physiological processes are embedded in the well-known methods of psychic self-regulation: techniques of relaxation, meditating, ideomotor and psihomyshechnoy training, etc.

Keywords: psychological self-regulation, style of arbitrary self-regulation, psychological support to athletes, body image

REFERENCES

1. Bykhovskaya I. «The human physicality» in the social and cultural space and time. – M., 1997. – 212 p.
2. Gorskaya G. Psychological factors of self-realization of high level professionals. Thesis Doctor of Psychology. – M., 1997. – 320 p.
3. Konopkin O., Morosanova V. Stylistic features of self-regulation activities // Psychological Journal. – 1987. – № 3. – P. 18–26.
4. Morosanova V. Individual style of self-regulation: the phenomenon, the structure and function in any human activity. – M., 1998. – 380 p.
5. Sandomirsky M. Psychological Self-Regulation (retri) in prelaunch athlete qualifications // Medicine and Sports. – 2004. – Vol. 10. – P. 25–32.
6. Ulyaeva L. Evaluation methods of bodyimage formation in dealing with taekwondo // Jubilee collection of scientific works of young scientists and students RGAFK. – M., 1998. – P. 192–197.

7. Physical training. Part II. Basic methods of physical training: Ucheb. method, manual. – M.: Military Publishing House, 1993.

Shipitko O.U.

The psychological analysis of satisfaction professional work of managers on sales, in connection with requirement for self-development

Article is devoted the psychological analysis of satisfaction by professional work of managers on sales, considering level of requirement for self-development. Conditions of development of the person in professional sphere are considered, criteria of success of managers on sales are taken into consideration. The interrelation of satisfaction by work and requirements for professional self-development is analyzed. Conclusions and practical recommendations on the basis of the conducted research are resulted. Perspective directions also are outlined in article, the further studying of a problem of professional self-realization of managers on sales.

Keywords: professional work, self-development, success, satisfaction, the manager, sales.

REFERENCES

1. Djuell L. Industrially-organizational psychology. – SPb., 2001.
2. Meskon M.H. Osnovy of management. The manual for high schools // Under. O.I. Medved. 3lzd. – M.: Williams, 2008.
3. Prjazhnikova E.Ju. Vocational guidance of studies. – M: Academy, 2006.
4. Roschin S.K. Psihologija of successful business in the USA // Psychological magazine. – 1993. – № 5. – P. 100–101.
5. Fetiskin N.P. Socially diagnostics of development of the person and small groups. – M: Izd Institutes of Psychotherapy, 2002.

Sarelain A.I.

The magazine «Les Archives d'anthropologie criminelle»: the criminal character research in France as a origin of the modern criminal psychology

In the article, the history of creation of the magazine «Criminal anthropology files» is considered. The author analyzes some articles from this magazine and emphasizes the part which has been acted by the magazine in the course of the development of criminology and legal psychology in France and in the world.

Keywords: criminology, criminal disposition, criminal psychology.

REFERENCES

1. http://www.pseudology.org/Crim/Crim_Hronos.htm

2. Les Archives d'anthropologie criminelle: une revue pour une science // <http://www.criminocorpus.cnrs.fr/article116.html>
3. Pires A.P. «La criminologie d'hier et d'aujourd'hui» in Debuyst et al., Histoire des savoirs sur le crime et la peine, t. 1: Des savoirs diffus à la notion de criminel. – Bruxelles, De Boeck, 1995. – P. 35.
4. Edmon Lokar «Criminals identification by the pores» // Archives of the criminal anthropology. – 1913. – v. 28. – № 235. – p. 528.

Osipian N.B.

Current problems of the socio-psychological determinants of the minors' gang offence

The analysis of the qualitative and quantative changes of the minors' gang offence

was carried out, the attention is attracted to its group character. The author cites the socio-psychological determinants of the minors' criminal activity.

Keywords: minors' criminality, gang offence, socio-psychological determinants, delinquent behavior.

REFERENCES

1. Bozhovich L.I. Personality and its formation during the childhood. – M.: Prosveshenie, 1968.
2. Brizhak Z.I., Volochai S.N. Crimes investigation committed by несовершеннолетними. Teaching aids. – M.: Kredo, 2010.
3. Dolgova A.I. Socio-psychological aspects of the youth's crime. – M.: Legal Literature, 1981.
4. Mikhailova O.U. Some questions of the decisions taking in spontaneous groups of the minors' criminals. // Further reinforcement of the law and order in the light of the decisions of XXVI Communist Party Congress. Bulletin of scientific works. – M., 1982. – p. 81–86.
5. Mikhailova O.U., Tselikovskii S.B. Minors' criminality: legal and criminal and psychological analysis. – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2005.
6. Orlova U.R. Particularities of the investigation and youth crime prevention. – M., 2006.
7. Polonskii I.S. Psychological particularities of spontaneous out-of-school groups of the adolescents and youth. Abstract of the dissertation of Candidate of Psychological Sciences. – M., 1970. – p. 4–6.
8. Ratinov A.R., Efremova G.Kh. Legal psychology and criminal behavior. – Krasnoarsk: Publishing house of Krasnoarsk University, 1988.
9. Titova O.N., Davidova O.V. Some particularities of the offence investigation committed by minors // Consultant Plus. – 2009.
10. Kharshak E.I. Particularities of совместной of the criminal activity несовершеннолетних // Issues of fighting with criminality. – M.: Legal literature. – 1969. – Issue 9. – p. 130–139.
11. Yakovlev A.M. Criminality and social psychology. – M.: Legal literature.

Автандилова Елена Михайловна

старший преподаватель кафедры французского и испанского языков факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Асланова Елена Дмитриевна

преподаватель кафедры французского и испанского языков факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038.
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Зотова Ирина Михайловна

старший преподаватель кафедры французского и испанского языков факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Мазняк Наталья Яковлевна

преподаватель кафедры французского и испанского языков факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Масаева Зарема Вахаевна

преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии Чеченского государственного университета
Служебный адрес: ул. Шерипова, 32, г. Грозный, Чеченская Республика, 364907
Тел.: (8712) 21-20-04, 21-20-15;
e-mail: masaeva-2009@mail.ru

Осипян Наталья Борисовна

старший преподаватель кафедры юридической психологии и военной психологии факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-11; *e-mail:* natos@aaanet.ru

Родригес Алмейда Эмилия Мерседес Виктория

преподаватель кафедры французского и испанского языков факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Сарелайнен Александра Игоревна

аспирантка кафедры юридической и военной психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 229, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-11, *e-mail:* law@psuf.rsu.ru

Avtandilova Elena Mikhailovna

senior professor, department of French and Spanish languages faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Aslanova Elena Dmitrievna

senior professor, department of French and Spanish languages faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Zotova Irina Mikhailovna

senior professor, department of French and Spanish languages faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Mazniak Natalia Yakovlevna

senior professor, department of French and Spanish languages faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Massaeva Zarema Vakhaevna

senior teacher of department of pedagogics and psychology of Chechenskii state university
Official address: b. 33, Kievskaya street, Groznii, Chechenskaya Republic, 364051
Tel.: (8712) 21-20-04, 21-20-15;
e-mail: masaeva-2009@mail.ru

Osipian Natalia Borisovna

senior teacher of Juridical and military psychology department of the psychological faculty of the South Federal University, Candidate of Psychological Science
Official address: r. 229, b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-11; *e-mail:* natos@aaanet.ru

Rodrigues Emilia

professor, department of French and Spanish languages faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Sarelainen Alexandra Igorevna

PhD student, department of legal and military psychology faculty of psychology of the South Federal University
Office address: r. 229, b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-11; *e-mail:* law@psuf.rsu.ru

Тюрина Ольга Васильевна

старший преподаватель кафедры французского и испанского языков факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Turina Olga Vasilievna

senior professor, department of French and Spanish languages faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Черноусенко Людмила Анатольевна

старший преподаватель кафедры французского и испанского языков факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Tshernousenko Ludmila Anatolievna

senior professor, department of French and Spanish languages faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Шипитько Олеся Юрьевна

аспирантка кафедры психологии развития и акмеологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 230-32-47; *e-mail:* lavnes@mail.ru

Shipitko Olesya Urievna

the post-graduate student chair of psychology of development and acmeology, psychology faculty of the South Federal University
Official address: r. 239, b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-47; *e-mail:* lavnes@mail.ru

Шишковская Анна Викторовна

аспирантка кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 239, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 230-32-47; *e-mail:* annecia@yandex.ru

Shishkovskaya Anna Viktorovna

postgraduate student Department of General Psychology Faculty of Psychology of the Southern Federal University
Official address: r. 239, b. 13, M. Naguibin av., Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-47; *e-mail:* annecia@yandex.ru

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Требования к публикациям

Статьи принимаются в распечатанном и электронном вариантах в формате редактора Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую – цитируемых страниц (например, [42, с. 561]). Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PDF с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются **аннотация** объемом не более 0,5 стр. и **ключевые слова**, а также **сведения об авторе**:

- 1) фамилия, имя и отчество;
- 2) домашний почтовый адрес с индексом, телефон;
- 3) специальность, ученое звание;
- 4) место работы и должность, почтовый адрес места работы, с индексом, служебный телефон;
- 5) электронный адрес (email)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ, НАЗВАНИЕ СТАТЬИ, АННОТАЦИЮ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА СЛЕДУЕТ ПРЕДОСТАВИТЬ ТАКЖЕ И НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.

Статьи аспирантов печатаются бесплатно.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243, редакция
Зав. редакцией Щербакова Лариса Владимировна
Тел. (863) 243-15-17; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru, rpj@bk.ru
Часы работы
понедельник – пятница 13.00-18.00
суббота, воскресенье – выходной