



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
XXXII международной научно-практической конференции*

№ 9 (32)
Сентябрь 2013 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2013

УДК 37.01
ББК 74.00
Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна — д-р пед. наук, доцент Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, член-корреспондент Академии информатизации образования, профессор Европейской и международной Академий Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук (DOCTOR OF SCIENCE, HONORIS CAUSA) Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук, доцент кафедры «Физическое воспитание» ФГБОУ «Кемеровский технологический институт пищевой промышленности»;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук, доцент общепедagogической кафедры теории и истории педагогики, Институт педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Института гуманитарных наук МГПУ;

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии.

№ 9 (32) сборник статей по материалам XXXII международной заочной научно-практической конференции. — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — 94 с.

Учредитель: НП «СибАК»

«Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.1. Инновационные процессы в образовании	6
КОМПЕТЕНЦИИ, ФОРМИРУЕМЫЕ В ХОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Еникеева Наталья Константиновна	6
1.2. Информационные технологии в образовании	11
МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА Губарева Татьяна Александровна	11
1.3. Общая педагогика, история педагогики и образования	18
В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ КАК ВИДНЫЙ ДЕЯТЕЛЬ И ОРГАНИЗАТОР НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РОССИЙСКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ (БЕЛГРАДСКО-ПРАЖСКИЙ ПЕРИОД) Кирдяшова Евгения Васильевна	18
ВКЛАД ДЕТСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Куракина Елена Анатольевна	23
1.4. Педагогика высшей профессиональной школы	29
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ Владыкина Ирина Владимировна	29
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА КОНТЕКСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кобелева Елена Павловна Матвиенко Елена Николаевна	33

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ Хвалина Елена Александровна	38
КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ Шапран Юрий Петрович	44
1.5. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	54
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ПОНЯТИЯ В СВЕТЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА Колечкин Иван Сергеевич Середа Евгения Витальевна	54
1.6. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	61
МЕСТО КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ Масловская Светлана Викторовна	61
1.7. Технологии социально-культурной деятельности	67
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Кузнецова Ольга Игоревна Фодоря Анна Юрьевна	67
Секция 2. Психология	75
2.1. Социальная психология	75
СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ Долгов Юрий Николаевич	75
ФЕНОМЕН ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС Тигунцева Галина Николаевна	80

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ ЖЕНСКОГО
ПОЛА НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ
ПОВЕДЕНИЯ

87

Яковлев Владимир Александрович
Филатова Ирина Юрьевна

СЕКЦИЯ 1.
ПЕДАГОГИКА

**1.1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В ОБРАЗОВАНИИ**

**КОМПЕТЕНЦИИ, ФОРМИРУЕМЫЕ В ХОДЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Еникеева Наталья Константиновна
магистрант Дальневосточного федерального университета,
г. Уссурийск
E-mail: Natali141079@rambler.ru

**COMPETENCY DEVELOPED THROUGH
EDUCATIONAL ACTIVITIES**

Natalia Enikeeva
Undergraduate FAR EASTERN FEDERAL UNIVERSITY,
Ussuriisk

АННОТАЦИЯ

В статье автор дает определение понятию компетенция и раскрывает содержание образовательных компетенций.

ABSTRACT

The author defines the concept competency and describes the content of educational competencies.

Ключевые слова: компетенция, образовательные компетенции.
Keywords: competence, educational competence.

Современная педагогическая наука, исходя из требований закона «Об образовании в Российской Федерации», вырабатывает способы формирования компетенций у сегодняшнего ученика, завтрашнего студента, будущего специалиста. В статье будут рассмотрены основные направления деятельности учителя, работающего с учениками 5—11 классов.

Закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в п. 1 ст. 2 дает определение понятию «образование»:

образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [1, с. 2].

В наши дни учитель должен не только передать знания, сформировать умения и отработать навыки, но равно и научить ученика способам овладения различными видами деятельности (личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные действия).

Что же такое компетенция?

Приведем определение, предложенное А.В. Хуторским: Компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [3].

В своем докладе «Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов» А.В. Хуторской назвал 7 групп образовательных компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции.
2. Общекультурные компетенции.
3. Учебно-познавательные компетенции.
4. Информационные компетенции.
5. Коммуникативные компетенции.
6. Социально-трудовые компетенции
7. Компетенции личностного самосовершенствования [3].

Приведенная классификация на наш взгляд является оптимальной для дальнейшего рассмотрения содержания компетенций.

Проанализируем каждый из названных видов.

Первыми назовем ценностно-смысловые компетенции.

В ходе учебных занятий учитель формирует личность правопослушного гражданина, патриота, товарища, учит определять ценностные ориентиры, оценивать свои поступки, в соответствии с требованиями российского общества, принимать решения в различных ситуациях и коллективах (в условиях ограниченного времени, в ситуации со многими выборами, в школе, дома, на улице). От того, какие ценности будут сформированы у ученика, зависит его дальнейшая взрослая жизнь.

Далее рассмотрим группу общекультурных компетенций.

Какого человека можно назвать культурным? Знающего и свободно цитирующего классиков? Если бы речь шла о человеке, живущем в XVIII—XIX веке — возможно. Но молодому человеку XXI века необходимо иметь опыт деятельности в сферах национальной культуры, культуры народов, населяющих не только территорию Российской Федерации, но и всей Земли, по сохранению духовных, семейных и общечеловеческих традиций. Ему нужно осознать значимость науки для развития человечества, стать компетентным в организации внеурочного времени своих друзей, одноклассников, свободного времени членов семьи, передачи лучших традиций младшим.

Следующая группа компетенций — учебно-познавательные компетенции.

Сократ, беседуя со своими учениками, широко использовал метод майевтики, извлекая скрытое знание собеседника с помощью наводящих вопросов. Заканчивая диалог, наставляемый постигал истинный смысл тех понятий, которые он обсуждал с учителем. Спустя много веков, современный учитель ставит перед собой те же цели: научить ученика учиться и постигать истину самостоятельно. Порою ученик, изучая теоретический материал, не может его применить на практике. Запрос общества XXI века — не только применять на практике полученные знания, но и уметь добывать их самостоятельно, проводя весь комплекс мероприятий, начиная с целеполагания, через планирование, организацию собственной деятельности, приходиться к самооценке и рефлексии.

В последнее время особую значимость приобретают информационные компетенции.

В своей познавательной деятельности, ученику необходимо овладеть навыками поиска информации через разные каналы: телевидение, Интернет, печатные издания. Для того, чтобы информация превратилась в знание, молодой исследователь обработает ее, включит в свою деятельность, а при необходимости — распространит. Таким образом, осознав материал, он получит знание.

Школьник не только работает с учебной информацией, но насыщается к тому же и фактами, интересующими его в рамках занятия любимым делом, выполняя какие-либо общественные поручения, помогая нуждающимся.

Пятая группа компетенций — коммуникативные компетенции.

Все больше молодых людей включается в общение в рамках определенных социальных групп, участвуя в олимпиадах, конкурсах, не только всероссийских, но и международных. Составляя анкету, подавая заявку на участие в мероприятии, школьник должен уметь представить себя, свой проект, причем зачастую это ему приходится делать и на родном языке, и на иностранном (как правило, на английском). Знание иностранных языков продиктовано требованием времени. Для того чтобы эффективно общаться, школьник учит иностранные языки, а также язык позволяющий устанавливать контакты с людьми с ограниченными возможностями, распознавать невербальные сигналы личности. Особые сложности могут возникнуть в процессе общения с единомышленниками через сеть Интернет.

Не менее актуальны, на наш взгляд социально-трудовые компетенции.

Роль главы семьи, клиента, волонтера, руководителя, гражданина, ученика, сына, специалиста, наставника... Эти и множество других ролей играет молодой человек в обществе. Живя и творя в каждой из них, он научается, не нарушать рамки законов, установленных государством и нормы морали продиктованные обществом.

Седьмая группа компетенций — компетенции личностного самосовершенствования

Саморазвитие, самообучение, самокритика — это та работа, которую проводит ученик во имя своих собственных интересов. Самосовершенствование становится необходимым направлением деятельности любого успешного человека. Без знаний способов развития собственной интеллектуальной сферы, психологической готовности к выполнению тех или иных задач, стрессоустойчивости, все иные компетенции могут оказаться бесполезными.

К образованию сегодня предъявляются новые социальные требования, что в свою очередь влечет необходимость формирования

таких качеств личности ученика, которые позволят ему стать успешным молодым человеком.

Список литературы:

1. Закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 14.09.2013).
2. Столяренко А.М. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2006. — 479 с.
3. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Интернет-журнал «ЭЙДОС» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 15.09.2013).

1.2. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Губарева Татьяна Александровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков
Оренбургского государственного аграрного университета,
г. Оренбург
E-mail: gubareva2012@bk.ru*

A MODEL OF EDUCATION CULTURE OF TOLERANT COMMUNICATION OF UNIVERSITY'S STUDENTS

Gubareva Tatyana Aleksandrovna

*candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the department of foreign languages
of the Orenburg state agrarian University,
Orenburg*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена логика и результаты практической реализации модели воспитания культуры толерантного общения студентов вуза. Анализируются задачи, принципы и организационно-методические аспекты педагогического эксперимента, представлены критерии и показатели, позволяющие получить объективную информацию об эффективности проводимой работы. Статья предназначена для преподавателей вузов, аспирантов, студентов.

ABSTRACT

The article says about practical realization of education's model of tolerant communication's culture of the students. The tasks, principles and organizational-methodic aspects of the pedagogical experiment are analyzed and criteria and indicators that allow getting the objective information about the effectiveness of our work are presented. The article is for teachers of universities, postgraduate students, students.

Ключевые слова: толерантность, культура общения, терпимость, взаимодействие.

Keywords: tolerance, culture of dialogue, tolerance, interaction.

Основной целью опытно-экспериментальной работы явилась апробация структурно-функциональной модели воспитания культуры толерантного общения студентов в образовательном процессе вуза в контексте предлагаемых педагогических условий ее реализации.

В соответствии с целью были определены следующие задачи:

1. Определить уровень развития культуры толерантного общения студентов вуза.
2. Проверить образовательную эффективность влияния предлагаемых педагогических условий.
3. Разработать методические рекомендации в помощь педагогическим коллективам вузов по воспитанию культуры толерантного общения студентов.

При организации опытно-экспериментальной работы в обозначенном направлении доминирующими принципами выступили:

- диалог культур (диалоговое взаимодействие, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей разных культурных общностей);
- гуманизм (признание ценности человека как личности, его права на свободу, развитие и проявление своих способностей);
- сотворчество субъектов коммуникативного взаимодействия (развитие нравственной инициативы и толерантной самостоятельности студентов в контексте совместного решения возникающих проблем);

Проведение опытно-экспериментальной работы основывалось на содержании авторского практического курса «Воспитание культуры толерантного общения студентов вуза», включающего программу психолого-педагогического тренинга и систему упражнений, направленных на интегративное развитие триединой основы общения (коммуникация, интеракция, перцепция). Были разработаны методические рекомендации для преподавателей английского языка в вузе (экономический факультет ОГАУ), обращенные к развивающему потенциалу иноязычной культуры.

Феномен культуры толерантного общения студентов вуза понимался нами как интегративное личностное качество, позволяющее будущим специалистам осуществлять активную субъектную позицию в межличностном взаимодействии исходя из нравственных приоритетов терпимости, взаимосодействия и сотворчества. При этом педагогическая специфика процесса воспитания культуры толерант-

ного общения была связана с целенаправленным образовательным развитием ее основных структурно-личностных компонентов, определяющих степень активности проявления студентом в межличностных отношениях нравственно-примиряющей позиции (толерантной субъектности): познавательного (знания о феномене культуры общения и характерных чертах личности как ее субъекта), эмоционально-оценочного (способность к установлению, поддержанию и продлению эмпатийно-межличностной контактности), поведенческого (утверждение приоритетов сотрудничества и сотворчества в пространстве межсубъектного взаимодействия).

Решение основных задач опытно-экспериментальной работы было связано с образовательной актуализацией у студентов интереса к жизни и деятельности различных культурно-национальных, конфессиональных и социальных групп с целью повышения уровня понимающей адекватности восприятия, личностной приемлемости несовпадающих аспектов своеобразия. В этом контексте мы предполагали, что расширение объема знания об индивидуальных особенностях различных культур, наций, этносов увеличивает степень и глубину понимающего принятия поступков, идей, взглядов другого в лично-ценностном контексте нравственной терпимости. Кроме того, важнейшее место в этой работе отводилось образовательному формированию у студентов мировоззренческих представлений о теории и практике толерантного общения, включая: знание о ценностях гуманистического общения, основанных на мировых достижениях культуры ненасильственного взаимодействия; умение выстраивать поведенческие стратегии с учетом нравственных эталонов и норм других этносов, национальностей и культур; развитие культуротворческого потенциала личности как способности к поведенческому утверждению приоритетов нравственной терпимости, прогнозированию и упреждению (нравственному нивелированию) конфликтных межличностных ситуаций во имя обоюдного личностного возвышения взаимодействующих субъектов.

Степень уровневой развитости культуры толерантного общения студентов определялась нами исходя из следующих критериев: когнитивного (системность знания о культуре общения как интегративном нравственном качестве личности); эмоционально-ценностного (характер отношение к особенностям различных культур, наций, конфессий, социальных групп, к носителям иных взглядов, представлений и убеждений); поведенческого (степень развитости умения толерантного взаимодействия с другими, независимо от интеркультурной принадлежности).

С целью выявления уровней развития выделенных компонентов культуры толерантного общения студентов нами использовались конкретные диагностические методики.

Так, для определения особенностей развития познавательного компонента применялись анкета и опросник «Черты личности, обладающей культурой толерантного общения» с 16 характеристиками. Данные характеристики были выделены, исходя из анализа известного теста Р.Кэттелла. Три качества, которые набирали наибольшее количество баллов, являлись ядром личности как субъекта толерантного общения (с точки зрения данной группы студентов). При исследовании степени развитости эмоционально-ценностного компонента культуры толерантного общения мы опирались на тесты диагностики эмпатийных способностей личности И.М. Юсупова. Для оценки характера межличностных отношений студентам был предложен тест-опросник «Q-сортировка», разработанный В. Стефансоном.

Позитивная результативность проводимой опытно-экспериментальной работы достигалась посредством направленной педагогической реализации форм и методов проблемно-поискового, имитационно-ролевого характера.

При формировании познавательного компонента культуры толерантного общения нашей основной задачей являлось расширение когнитивной сферы личности в аспекте актуализации и углубления знаний студентов о феномене толерантности. В ходе проведения практических занятий нами активно использовался развивающий потенциал *лекции — пресс-конференции*, что позволяло ознакомить студентов с основными понятиями и категориями толерантного общения. С целью систематизации ранее полученных знаний по культуре толерантного общения применялись различные развивающие игры познавательно-ролевой направленности, в частности: «Свой среди чужих, чужой среди своих», «Я и окружающие меня люди» «Диалог культур в студенческой группе» и др.

При формировании эмоционально-оценочного компонента педагогические усилия были направлены на развитие у студентов личностного отношения к культуре толерантного общения как к общечеловеческой ценности и средству, обеспечивающему взаимопонимание и сотрудничество, воспитание таких личностных качеств, как терпимость, взаимопонимание, уважительное отношение к другому, общительность и коммуникативность, доброжелательность, чуткость, вежливость. Здесь нами продуктивно использовался воспитывающий потенциал таких форм образовательного процесса,

как *«лекция вдвоем», семинар-дискуссия*, основанных на личностно-развивающем потенциале широко понимаемого диалога в содержательном пространстве нравственной диалектики. Для закрепления эмоционально-оценочных навыков межличностного взаимодействия студенты включались в деловые и ролевые игры, в которых направленно имитировались ситуации толерантного общения.

При этом необходимо отметить, что основной акцент делался на развитие *поведенческого компонента*. Студентам прививались умения и навыки осуществления межличностного взаимодействия на основе активной нравственной позиции, характеризующиеся, как правило, доброжелательностью, тактичностью, сдержанностью. В данном случае важно было добиваться согласования уровней сформированности представлений и суждений о содержательной стороне культуры толерантного общения и особенностей ее проявления в коммуникативной практике студентов, их эмоциональных реакциях.

Этому во многом способствовало применение метода *проблемных ситуаций*, предполагающего рассмотрение многообразных ситуаций, которые могут возникнуть при общении с представителями различных культур, национальностей, конфессий, социальных групп, взглядов. Основная задача студента — выстроить модель своего поведения, найти наиболее оптимальное и верное решение, определить максимально возможные варианты выхода из сложившегося положения.

1. *Задача-иллюстрация*. На конкретном примере из практики или из художественной литературы демонстрировались ситуации межличностного взаимодействия, анализировались негативные и позитивные последствия, определялась эффективность использования определенных коммуникативных навыков, умений и алгоритмов.

2. *Задача-оценка*. Студентам предлагалось описание конкретного события и принятых мер; основная цель — оценить правильность поведения в той или иной ситуации, выявить значение и определить последствия принятых мер.

3. *Задача-упражнение*. Студенты работали индивидуально или коллективно (микрогруппы по 3—5 человек): анализировали предложенную ситуацию, вырабатывали план действий и принимали обоснованные решения в соответствии с перспективными и актуальными задачами коммуникативного взаимодействия и совместной деятельности.

На всех этапах работы использовались игровые и проблемные технологии формирования культуры толерантного общения как интегративного качества личности студента-будущего специалиста.

Технология *проблемного обучения* применялась, в основном, при формировании умений и навыков позитивного коммуникативного взаимодействия. Практическая значимость данного метода состояла в том, что он успешно реализовывался со студентами разных возрастных групп, с различными познавательными возможностями на всех этапах обучения.

Для развития у студентов умений и навыков позитивного межличностного общения нами была разработана и активно применялась система тренинговых упражнений, направленная на интегративное становление трех сторон общения, проявляющихся одновременно (коммуникация, интеракция, перцепция). Развитие коммуникативной составляющей общения как обмена информацией осуществлялось в педагогическом контексте следующих упражнений: «Шарикоподшипник общения», «Толерантная цепочка», «Я-высказывание — Ты-высказывание»; становление толерантной составляющей общения-взаимодействия происходило в развивающем пространстве таких тренинговых упражнений, как «Действия с предметами», «Паутина предрассудков», «Перевоплощения», «На фотовыставке»; составляющая общения как процесса восприятия и понимания другого человека развивалась на основе следующих упражнений: «Чем мы похожи», «Писатели-фантасты», «Лабиринты и алгоритмы общения».

Вследствие направленного применения указанных форм и методов повысился уровень общительности студентов (расширение сферы коммуникативной контактности, стремление к позитиву эмоциональных проявлений в общении, как в группе, так и за ее пределами), усилились личностные тенденции к «борьбе» (активное стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого и значимого статуса в системе межличностных взаимоотношений), более высоким стал уровень развития способности избегания «борьбы» (стремление уйти от групповых споров и конфликтов, склонность к компромиссным решениям, совместное определение целей деятельности, совместное ее планирование, распределение сил и средств с учетом возможностей каждого). Толерантность при воспитании культуры общения учащейся молодежи позволила раскрыть внутреннюю сторону взаимосвязи субъектов межличностного взаимодействия.

Таким образом, в ходе проведенного исследования определены наиболее эффективные формы педагогического взаимодействия, способствующие формированию структурных компонентов культуры толерантного общения как интегративного нравственного качества

личности студента (гуманитарные проекты интеркультурного содержания; имитационно-ролевое взаимодействие). Реализована структурно-функциональная модель воспитания культуры толерантного общения студентов, отражающая содержание, формы и методы организации образовательного процесса исходя из принципов гуманизма, диалога культур, взаимодействия и сотворчества образовательных субъектов.

Результаты исследования обогащают научно-педагогические представления о возможностях воспитания культуры общения личности на основе толерантного подхода, обеспечивающего адекватный характер взаимопонимания представителей различных культур, наций, конфессий, мнений, взглядов; обоснована ведущая педагогическая идея организации образовательного процесса в вузе, способствующая воспитанию культуры общения студентов в гуманистических приоритетах толерантного подхода (нравственное сотворчество субъектов образовательного взаимодействия в расширяющемся пространстве диалога культур).

1.3. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ КАК ВИДНЫЙ ДЕЯТЕЛЬ И ОРГАНИЗАТОР НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РОССИЙСКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ (БЕЛГРАДСКО-ПРАЖСКИЙ ПЕРИОД)

Кирдяшова Евгения Васильевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ
ВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»,*

г. Саранск

E-mail: wek11@yandex.ru

V.V. ZENKOVSKY AS OF EMINENT PERSONS AND ORGANIZER OF THE NATIONAL TRAINING AND EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN RUSSIAN FOREIGNNESS (BELGRADE-PRAGUE PERIOD)

Evgenie Kirdyashova

*candidate of Pedagogics Sciences, Associate Professor the Department
(Chair) of Psychology of Mordovian State University*

named after N.P. Ogaryov,

Saransk

АННОТАЦИЯ

В.В. Зеньковский много времени и внимания уделял национальному воспитанию и образованию детей и подростков, оказавшихся за границей. Одной из главных целей зарубежной русской школы ученый считал развитие в детях национального самосознания и воспитания в них любви к Родине и родной духовной культуре.

ABSTRACT

V.V. Zenkovsky lot of time and attention to national training and education of children and adolescents who were abroad. One of the main goals of Russian foreign schools scientist considered the development of national consciousness in children and education in their love for the Motherland and spiritual culture.

Ключевые слова: Российское Зарубежье; национальное образование и воспитание детей и подростков; национальные ценности.

Keywords: Russian Foreignness; national education and upbringing of children and youth; national values.

Работа осуществлялась при финансовой поддержке РГНФ (проект № 110600344а «Система русского образования и воспитания детей и подростков эмиграции «первой волны» как фактор развития национального самосознания молодежи»).

Имя и труды В.В. Зеньковского только входят в научный оборот современной российской гуманитарной науки. Его имя, долгое время находившееся в забвении, окружено загадками, легендами, связано с неточными оценками, а порой и конъюнктурой и односторонним идеологизированным подходом. Сегодня очевидно, что биография ученого не существует сама по себе, а становится эффективным инструментом восприятия истории и культуры эпохи, демонстрирует значение личности в истории развития педагогической мысли, в актуализации опыта прошлого. Современный уровень науки требует рассмотрения персоналии в совокупности системы личностных, социокультурных и внутринаучных детерминант. В человеке как в микрокосме отражается его эпоха; центром биографии и ее главной задачей является интерпретация научного творчества. Это в полной мере относится к личности В.В. Зеньковского, в биографии которого отразились все сложности, противоречия, достижения и эволюция научной мысли русской эмиграции.

Педагогическое наследие Российского Зарубежья — неотъемлемая часть многовековой истории образования и культуры России. В.В. Зеньковский, с одной стороны, — плоть от плоти русской зарубежной педагогики и основатель одного из ее направлений. С другой стороны, он — один из организаторов научно-педагогической мысли и активного действия в области практической педагогики, обслуживавшей насущные образовательные нужды эмиграции. Благодаря В.В. Зеньковскому получили возможность

работать в области педагогики и психологии многие крупные деятели общественно-педагогического движения русской эмиграции (С.И. Гессен, Л.А. Зандер, И.А. Лаговский, С.И. Четвериков и др.).

Педагогические воззрения В.В. Зеньковского развивались в тесной связи с научной, образовательной и культурной деятельностью эмиграции, в ее социокультурном и научном контексте.

В 1919 году В.В. Зеньковский прибыл в Белград. В Югославии (тогда Королевстве СХС) он был приглашен в качестве профессора на богословский и философский факультеты Белградского университета. В Белграде он органично вошел в круг русской эмиграции. Здесь началась общественно-педагогическая и общественно-научная деятельность В.В. Зеньковского. В 1921 году была создана Государственная комиссия по делам русских беженцев [4, с. 12].

Однако пребывание Зеньковского в Белграде было непродолжительным. Югославия того периода находилась на периферии активной жизни русской эмиграции, основным центром которой стала Русская Прага. В 1923 году В.В. Зеньковский принял решение о переезде в Прагу. По инициативе профессуры и русской общественности на средства чехословацкого правительства в Праге был создан Высший русский педагогический институт им. Я.А. Коменского.

Образование в русских зарубежных вузах строилось на отечественных педагогических традициях высшей школы. Занятия, как правило, велись по дореволюционным программам российских университетов и вузов, которые обогащались мировым научным опытом, индивидуальными научными изысканиями российской профессуры. Одним из требований, предъявлявшихся местными властями, было изучение государственного языка и предметов, отражающих особенности науки, экономики, культуры страны пребывания. Наиболее острой являлась проблема учебной литературы на родном языке.

Несмотря на большое число русских школ за границей все они стремились выполнять идентичные цели и задачи. Одной из главных целей зарубежной русской школы являлось развитие в детях национального самосознания и воспитания в них любви к Родине и родной духовной культуре. Ни один педагогический съезд, ни одно совещание по проблемам русской школы не обошли этот важный вопрос.

Значительную работу по определению содержания образования, созданию учебных планов и программ зарубежной русской школы проделало Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. Была предпринята уникальная попытка создания

нового типа русской школы. В основе формирования содержания образования лежала «игнатъевская» программа, приспособленная как к общим условиям жизни беженской школы (совместное обучение, восьмиклассный курс, два новых языка, введение трудового метода и практических предметов), так и к местным условиям ее существования (местный язык, география и история страны проживания, согласование программ с требованиями министерства народного просвещения данной страны).

Общественные деятели рассматривали особенности воспитания детей в условиях эмиграции. Большое количество русской интеллигенции, оказавшейся за границей, считало, что удаленность от России и русского быта, ослабление роли семьи привели к проблемам в национальном, нравственном и религиозном воспитании. По инициативе и под руководством В.В. Зеньковского ученые и общественность изучили морально-психическое состояние детей, переживших ужасы революции, войны, эмиграции, распада семейных отношений [3, с. 219]. В этих условиях русская зарубежная школа брала на себя дополнительные функции: воспитание, забота о здоровье, питании детей, снабжение их одеждой, обувью и пр. Особая роль отводилась школьному и внешкольному воспитанию, которое строилось на христианских, национальных и трудовых началах. Пристальное внимание уделялось нравственному воспитанию учащихся. В центре отечественной классической педагогики всегда стояло формирование гражданских качеств и идеалов у юношества, развитие у него высокой нравственности, чувства чести и благородства. Не прерывается данная традиция и в эмиграции. Русские психологи и педагоги надеялись, что молодежь, сохранившая русскую культуру и национальное самосознание в зарубежье, внесет большой вклад в возрождение будущей России. В связи с этим в Российском Зарубежье были тщательно разработаны вопросы национального воспитания детей и молодежи. В Российском Зарубежье организовывались воскресные школы, где изучались предметы только национального цикла, патриотическое воспитание осуществлялось в детских лагерях, молодежных организациях. «Дни русской культуры» способствовали становлению национального самосознания, стали подлинными праздниками, объединяющими все российское зарубежье. Таким образом, в эмигрантской школе поддерживался и оберегался духовный менталитет России. Теоретики и практики образования, такие как В.В. Зеньковский, С.И. Гессен и другие, придавали большое значение сохранению национального самосоз-

нения детей и молодежи, а также лучших национально-исторических традиций русского народа.

В эмиграции проявился в особой степени талант В.В. Зеньковского как организатора. В.В. Зеньковский стремился к объединению вокруг идеи воспитания будущего поколения России разных научных сил [2, с. 39]. Вместе с группой видных деятелей эмиграции он стоял у истоков общественно-педагогического движения российского зарубежья. На Первом съезде педагогических деятелей эмиграции был создан его центр — Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, которое возглавил В.В. Зеньковский [4, с. 75].

На учительских съездах обсуждались многочисленные проблемы средней и начальной школы. Освещались такие вопросы, как финансирование эмигрантской школы, снабжение ее учебными пособиями, выбор типа школы, выработка учебных программ и методов преподавания, правовое положение русской зарубежной школы, ее учеников и педагогического персонала и др. Педагоги пришли к выводу, что русская зарубежная школа должна быть, прежде всего, национальной и давать своим воспитанникам не только определенно построенные знания, но прежде всего национальное воспитание.

В.В. Зеньковский способствовал изданию альманахов для детей «Русская земля» и «Русский колокол», которые были проникнуты пылким патриотическим чувством, любовью к России, пониманием истинной сути исторического пути России и ее будущей роли.

Таким образом, революция и гражданская война в России, вовлекшие В.В. Зеньковского в политику и положившие начало долгому изгнанию, обусловили резкое изменение не только жизни, но и социальных и педагогических воззрений ученого. В этот период проявляется талант В.В. Зеньковского как организатора национального образования и воспитания и общественного деятеля. Благодаря ему прошли почти все съезды российской педагогической эмиграции, совещания по национальному воспитанию, создана педагогическая журналистика. В эти годы проявляется стремление ученого подойти к проблемам педагогики, исходя из особенностей русского национального сознания и основываясь на том, что православие — явление русской национальной культуры и этики.

Список литературы:

1. Зеньковский В.В. Дети эмиграции. Детская душа в наши дни. Прага, 1925. — 251 с.
2. Зеньковский В.В. Духовный облик современной молодежи // Вестник Педагогического Бюро. — 1929. — № 16—17. — С. 29—31.
3. Кудряшова С.К., Кирдяшова Е.В. Проблема национального образования и воспитания в педагогическом наследии видного представителя русской эмиграции «первой волны» В.В. Зеньковского // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. Волгоград, — 2012. — № 4 (21). — С. 218—221.
4. Русская эмиграция в Югославии. М.: Индрик, 1996. — 350 с.

ВКЛАД ДЕТСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Куракина Елена Анатольевна

*магистрант Дальневосточного федерального университета,
г. Уссурийск*

E-mail: elena.kurakina.1983@mail.ru

CONTRIBUTION OF CHILDREN MOVEMENTS TO EDUCATION. HISTORICAL ASPECT

Elena Kurakina

*undergraduate FAR EASTERN FEDERAL UNIVERSITY,
Ussuriisk*

АННОТАЦИЯ

В статье автор рассматривает исторический аспект деятельности детских организаций в России и в мире. Акцентирует внимание на их вкладе в воспитание подрастающего поколения.

ABSTRACT

The article is devoted to the historical aspect of children movement in Russia and in the world. Their contribution to education is under discussion.

Ключевые слова: детская организация; воспитание; скаутинг.

Keywords: children's organization, training, scouting.

Одной из важнейших сфер деятельности общества является воспитание подрастающего поколения. Формирование жизненных ценностей, духовно-нравственного воспитания является особенно значимыми в период становления личности. В современном обществе наряду с позитивными изменениями в развитии многих сфер жизни, усилились и негативные тенденции, такие как имущественное неравенство, психологическая деформация и дезорганизация, наблюдается кризис в отношениях с родителями, упадок духовных ценностей, ухудшающаяся криминальная обстановка, которые особенно негативно сказываются на жизни подростков и молодежи. Так же опасными для подрастающего поколения и общества в целом являются такие тенденции как алкоголизм, наркомания, рост преступности, беспризорность среди несовершеннолетних. Очень важную роль играет духовный кризис молодежи. Практически отсутствует духовное и патриотическое воспитание. Школа не в состоянии охватить воспитательной деятельностью внешкольное время подростка. Досуг у молодых людей чаще всего не организован и в связи с этим у детей оказывается, много свободного времени, которое они чаще всего не знают, как провести. В советский период в нашем государстве организацией досуга занималась детская пионерская организация. В современной России такая организация отсутствует. Имеется немало детских кружков и секций, но не каждая семья может себе позволить оплатить занятия в них. Объективным выходом из сложившейся ситуации может стать внедрение и развитие в систему воспитания детских общественных организаций.

Детская общественная организация — на основе определения Е.В. Титовой — это самостоятельное, самоуправляемое объединение детей и разделяющих их идеи взрослых, равноправно участвующих в социально-значимой деятельности, имеющие регулирующие деятельность нормы и правила, зафиксированные в уставе или другом учредительном документе, выраженную структуру и фиксированное членство [1, с. 90].

Детская общественная организация обладает рядом признаков: ориентированность на достижение некоторой заранее фиксированной цели, что требует совместных и координированных действий; наличие специализированного персонала, прошедшего специальную подготовку и выполняющую функции управления; возможность человека реализовать свои потребности и интересы, но в строго определенных

пределах. Эти пределы обусловлены социальным статусом, предписанными ему ролями, социальными нормами и ценностями, принятыми в данной организации; фиксированное членство; деятельность по защите общих интересов. Так же применительно к детскому движению такие признаки как: не подчиняющиеся государству и системе образования, не являющиеся частью образовательной системы (школы, внешкольных учреждений), но пользующиеся поддержкой государства, а значит поддержкой школы и других образовательных структур; важным является то, что инициируется снизу — детьми и взрослыми, разделяющими общую социальную идею; движение направленно на преобразование окружающей жизни, то есть деятельность такого объединения несет общественно значимый смысл, приносит пользу людям [1, с. 86—87].

Обратимся к истории возникновения детских общественных организаций. До начала XX века в мире было сравнительно немного детских и молодежных объединений. Большею частью они представляли собой клубы, религиозные и спортивные кружки. В среде детей и подростков возросло стремление к странствиям, групповым прогулкам на природу, что приводило к самоорганизации, позволяющей реализовывать эти потребности.

Ярким примером детских организаций стали детские движения в Германии именуемые «Перелетные птицы» и «Юные странники». Ребята в этих движениях накануне выходных дней собирались по 10—12 человек с посохами, рюкзаками, гитарами и отправлялись в ближайшие окрестности. Они изучали свой родной край не по карте, собирали фольклор и распространяли его в городе. Во время каникул устраивали длительные походы на дальние расстояния.

В Америке Сетон-Томпсон организовал движение, которое опиралось на деятельность на природе и индейские традиции. Деятельность «лесных индейцев» включала в себя изучение природы, организацию охоты, лагерные стоянки, умение находить дорогу, ориентируясь по природным приметам, учились вязать узлы, разжигать костры, оказывать медицинскую помощь. Взрослые оказывали помощь в случае необходимости. Большое внимание уделялось физическому развитию — сильное тело означает сильную душу.

В Великобритании, Уильям Александр Смит создал детско-подростковую организацию «Бригада». Она быстро завоевала популярность среди детей, так как предлагала занимательную деятельность. Ребятам нравилось играть в солдат, так же программа дополнялась воскресными уроками по изучению Библии, летними лагерями. Вся деятельность «бригад» отвечала потребностям

государства того времени и имела ярко выраженную воспитательную направленность.

Самым ярким и масштабным примером детского объединения была скаутская организация. Скаутское движение возникло XX века в Великобритании и объединило в себе опыт существовавших детских и молодежных организаций. Движение скаутов быстро развивалось и охватило все страны Европы.

Скаутское движение (англ. Scouting) — всемирное юношеское движение, занимающееся физическим, духовным и умственным развитием молодых людей так, чтобы молодёжь могла занять достойное место в обществе. Это достигается путем неформального объединения детей.

Для всей скаутской организации характерна общая идеология, которая сводится к трем основным принципам:

1. Долг перед Богом, т. е. верность исповедуемой каждой религии.

2. Долг перед другими, заключающийся в ответственности перед обществом в самых различных аспектах.

3. Долг перед собой, т. е. ответственность за собственное развитие.

Воспитательная система скаутской организации имеет четыре основных направления:

1. Воспитание природой. Особенно важной эта идея была для городских ребят. Именно им адресованы советы: изучать животный и растительный мир, ухаживать за домашними животными, разводить костры и готовить на них пищу. Сама природа, в отличие от городской среды, имеет огромный положительный воспитательный потенциал.

2. Пропаганда здорового образа жизни заключалась в отказе от пьянства и курения, заботе о здоровье, закаливании, правильном питании, соблюдении личной гигиены.

3. Кодекс чести скаута соответствует кодексу чести джентльмена, а тот, в свою очередь, заимствован из рыцарского кодекса. Скаут должен помогать всем, развивать в себе самодисциплину, активный альтруизм, силу характера. Особое значение отводилось занятиям ручным трудом.

4. Основа воспитания гражданина — верность Отечеству [2, ст. 331].

Основные идеи скаутской системы воспитания были разработаны и воплощены английским офицером Робертом Стефенсоном Смитом Баден-Пауэллом (1857—1941).

Программы скаутов основываются на игре как скаутском методе и способствуют развитию ответственного поведения. Вся деятельность направлена на социальную адаптацию подростков. Особенность скаутизма состоит в совместной деятельности детей и взрослых, родителей. Это способствует преодолению традиционного конфликта между поколениями. Совместная деятельность основана на стремлении быть полезными людям, природе и миру в целом. Скаутизм не заменяет воспитания в семье и школе, а лишь дополняет образовательные и воспитательные социальные институты.

Опыт Баден-Пауэрса был перенесен и на русскую почву. В XX веке скаутская организация была создана в России и весьма удачно адаптирована. Традиционно днем рождения первого русского скаутского отряда считается 30 апреля 1909 г., а основателем является штабс-капитан русской армии Олег Иванович Пантюхов.

Главной целью скаутской организации России были: посредством внешкольного физического и нравственного воспитания юношества дать Родине истинных патриотов, здоровых и чистых душой и телом [3, с. 48].

Деятельность скаутов России была очень активной и принесла немало пользы в воспитании подростков. У ребят воспитывали патриотизм, стремление быть полезными и честными гражданами, развивали индивидуальные качества.

С приходом коммунистической власти скаутские организации заменила организация пионеров. Пионерская организация многое заимствовала из скаутинга. Система воспитания тоже имела патриотическую направленность и вовлекала подростков в активную общественную деятельность.

Таким образом, имея богатый исторический опыт деятельности детских организаций, развитие таких организаций может благоприятно сказаться на воспитании подрастающего поколения и оказаться не заменимым при формировании личности подростка. Включаясь в разнообразную деятельность, подросток не только развивается физически, умственно, приобретает навыки, которые могут пригодиться, но и проходит социальную адаптацию. Взрослые, являясь партнёрами, активно взаимодействуют и передают опыт, а так же помогают социализироваться путем передачи жизненного опыта. Детские общественные организации решают специфические задачи, закладывая фундамент личности подрастающего человека.

Список литературы:

1. Мальцева Э.А., Костина Н.М. Детское движение как предмет научного познания. // Вестник Удмурдского университета. — 2008. — Вып. 2 — с. 81—92.
2. Мальшева М.М. Детская общественная организация: сравнительный анализ исторических форм. // Педагогика и психология, теория и методика обучения. — с. 330—334.
3. Прокофьева А.К. Историческое развитие. Из истории зарождения молодежного спортивного движения в Забайкалье. // Известия ИГЭА — 2006. — № 3 (48). — с. 101—103.

1.4. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Владыкина Ирина Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Глазовского государственного педагогического института,

г. Глазов

E-mail: vladykina07@mail.ru

EDUCATIONAL ASPECT OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

Irina Vladykina

candidate of pedagogic Sciences, associate Professor

of Glazov state pedagogical Institute,

Glazov

АННОТАЦИЯ

Федеральный государственный образовательный стандарт основной школы предусматривает создание условий для активизации познавательной деятельности учащихся на уроке и во внеурочное время. Ученик сегодня должен самостоятельно приобретать знания, используя имеющиеся средства обучения, к которым относятся и персональный компьютер. Будущий учитель математики готовится к использованию различных форм обучения уже в педагогическом вузе. В статье раскрывается воспитательный аспект занятий, разработанных с использованием информационных и коммуникационных технологий.

ABSTRACT

Federal State Educational Standard of basic school establishes conditions for activation of the cognitive activity of students in class and after school. Apprentice today must independently acquire knowledge using the available means of training, which include a personal computer. The future math teacher is preparing for the use of various forms of training already in pedagogical high school. The article reveals the educational aspect of training, developed using information and communication technologies.

Ключевые слова: методика преподавания; воспитание; информационные и коммуникационные технологии.

Keywords: teaching methods; education; information and communication technology.

Третий стандарт высшего профессионального образования предусматривает обучение будущих учителей математики использованию информационных и коммуникационных технологий на уроках для активизации познавательной деятельности учащихся. Учитель должен не только обладать знаниями в области информационных и коммуникационных технологий, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности. Достижению такой цели способствует подготовка будущих педагогов в области информатизации образования на практических занятиях по теории и методике обучения математике.

В Глазовском пединституте на занятиях по теории и методике обучения математике уделяется особое внимание подготовке студентов к реализации профессиональных задач. При изучении методики преподавания отдельных тем школьного курса математики студенты подбирают или конструируют самостоятельно задачи, направленные на формирование интереса к математике, развитие мышления учащихся. Обязательно разрабатывается лабораторная или практическая работа исследовательского характера. Актуальной сегодня является проектная деятельность учащихся. Поэтому студенты готовят рекомендации по работе над проектом, связанным с определенной темой школьного курса математики. Также показывается методика использования материала прикладного, межпредметного характера при изучении данной темы, рассматриваются возможности применения фактов из истории математики.

Важной частью работы над темой является разработка урока с использованием мультимедийных технологий. Мультимедийные

уроки предназначены для разных целей: для изучения нового материала, для закрепления изученного, для обобщения и систематизации знаний. Следует отметить, что студенты, когда разрабатывают такой урок, учитывают этапы урока, виды учебной деятельности на каждом этапе. Поэтому используемая презентация — это не просто набор слайдов, а специально выстроенная цепочка элементов, которая позволяет учителю эффективно провести урок.

Для качественного выполнения заданий студентам приходится изучить достаточно большое количество методической литературы, пересмотреть периодические издания по математике и методике ее преподавания, обратиться к специальным сайтам в сети Internet.

Особое внимание при работе над конспектами занятий студенты уделяют воспитательному аспекту, так как на уроке происходит не только обучение, но воспитание учащихся средствами математики. В ходе учебного процесса закладываются основы понимания детьми красоты окружающей действительности и искусства, формируется эстетическое отношение к жизни. Особенно важно именно сегодня заострить на этом внимание, так как зачастую эстетическим воспитанием подрастающего поколения занимаются только в стенах школы.

Урок сегодня является ведущей, но не единственной формой обучения и воспитания школьников. Эстетическое воспитание, организуемое во внеурочное время, также выполняет ряд важных педагогических функций. Оно способствует духовному обогащению личности, решает проблему свободного времени школьника, регулирует влияние средств массовой информации на учащихся. Кроме того, в связи с переходом на ФГОС внеурочная работа становится обязательной частью работы учителя-предметника. Поэтому разработка таких мероприятий по математике включена в содержание занятий по теории и методике обучения математике.

Важным направлением воспитательной работы является формирование гражданской идентичности учащихся, приобщение к истории и культуре родного края. Особенности национальной культуры Удмуртии широко открываются при изучении родного языка и родной литературы, истории культуры народов Удмуртии, краеведения, изобразительного искусства, технологии и музыки. По сравнению с этими направлениями возможности математики более ограничены. И все же познакомить учащихся с декоративно-прикладным искусством Удмуртии, с особенностями удмуртской национальной одежды, с символикой национального орнамента можно во внеурочной работе по математике.

К основным видам внеурочной работы с детьми, которая направлена на эстетическое воспитание, можно отнести: факультативные занятия, кружки, элективные курсы, вечера, викторины, конкурсы, экскурсии, работа клуба по интересам, оформление математического уголка, проекты учащихся и т. д. Все это успешно используется в работе. Но не меньшими образовательными возможностями обладает виртуальный математико-культурный музей. Залы музея могут выполнять разнообразные функции: справочно-информационную, контролирующую, демонстрационную. На уроках у учителя не всегда есть возможность рассказать о математической составляющей окружающего нас мира. Для восполнения этого пробела учитель использует возможности виртуального математико-культурного музея, экспозиции которого рассказывают об истории математики, об известных ученых — наших земляках, приобщают к истории и культуре родного края через задачи с историко-культурной фабулой, раскрывают замечательный мир декоративно-прикладного искусства удмуртского народа через призму математики. В залах музея учащиеся могут увидеть, как зарождались математические знания у древних удмуртов, какие задачи решали наши предки. А через задачи можно увидеть, как развивалось их хозяйство, какими промыслами они занимались, как складывались общественные отношения. Кроме того, учитель заостряет внимание учащихся на отдельные элементы экспозиций через систему вопросов, специальных заданий, которые затем рассматриваются на уроках. Все это позволяет преодолеть методические трудности, связанные с возникающим в сознании многих учеников представлением о «сухости», формальном характере, оторванности математики от жизни. Такие темы, как «Правильные, полуправильные и звездчатые многоугольники», «Правильные, полуправильные и звездчатые многогранники», «Замечательные кривые», «Огибающие», «Золотое сечение», «Геометрические преобразования плоскости» открывают перед учителем широкие возможности оживить материал, сделать его более интересным.

Использование математико-культурного музея на уроках математики и во внеурочной деятельности способствует визуализации учебного процесса, предоставляет динамические, имитационные, моделирующие и интерактивные возможности, позволяет усилить воспитательный эффект занятий, дает практически неограниченные возможности для самостоятельной и совместной деятельности преподавателей и обучаемых, в том числе дистанционно. Содержание экспозиций дополняет материал занятий, расширяет кругозор

учащихся, повышает интерес к изучению математики, а также оказывает воспитательное воздействие на подрастающее поколение.

Таким образом, на занятиях по теории и методике обучения математике целенаправленно ведется работа по созданию у будущих учителей математики устойчивой мотивации к участию в формировании и внедрении информационной образовательной среды, ведется обучение корректному, оправданному и уместному использованию средств информационных и коммуникационных технологий на уроках математики.

Работа выполнена в рамках программы научных исследований Российского гуманитарного научного фонда, проект 12-16-18004 «Реализация регионального компонента в ходе организации образовательно-информационной среды математико-культурного музея».

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА КОНТЕКСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кобелева Елена Павловна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка
Сибирского государственного университета путей сообщения,*

Новосибирск

E-mail: eleko70@mail.ru

Матвиенко Елена Николаевна

*доцент кафедры английского языка
Сибирского государственного университета путей сообщения,*

Новосибирск

E-mail: elenanick13@mail.ru

MODELLING THE PROCESS OF THE CONTEXT-BASED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PROFESSIONAL EDUCATION

Elena Kobeleva

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the English Language Department at the Siberian Transport University,
Novosibirsk*

Elena Matvienko

*associate professor of the English Language Department
at the Siberian Transport University,
Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

Авторами описана модель процесса контекстной иноязычной подготовки, а также представлены подходы к разработке ее содержательного, технологического, оценочного и результативного компонентов. В статье предложено использование технологии контекстного обучения иностранным языкам студентов-экономистов.

ABSTRACT

The model of the context-based foreign language teaching process is described; approaches to the designing of the process pertaining to its components: content, technology, evaluation and outcomes are considered. The present paper also investigates the necessity of using the context-based technology in foreign language teaching of students specializing in Economics.

Ключевые слова: профессиональное образование; иноязычная подготовка экономистов-международников; моделирование процесса иноязычной подготовки; технология контекстного обучения иностранным языкам.

Keywords: professional education; foreign language teaching of students specializing in Economics; modeling the process of the foreign language teaching; technology of context-based foreign language teaching.

Подготовка компетентного специалиста, обладающего готовностью эффективно выполнять свои профессиональные функции, является актуальной проблемой в теории и практике профессионального образования. Сложившаяся система подготовки специалистов в вузе зачастую уступает более гибкому корпоративному обучению, целью

которого является «доучивание» персонала компании под потребности и текущие задачи конкретного работодателя. Очевидно, что поиск новых подходов в обучении студентов вуза, которое бы отвечало потребностям современного рынка труда, делает актуальным вопрос моделирования процесса иноязычной подготовки студентов, поскольку активное владение одним и более иностранными языками является неотъемлемой составляющей компетентности выпускника.

Если мы говорим о формировании компетенций, то иностранный язык не может выступать отдельным предметом, который не интегрируется в общую профессиональную подготовку студентов, а должен позиционироваться в качестве необходимого инструмента в изучении широкого круга вопросов осваиваемой профессиональной области. Таким образом, считаем целесообразным вывод, во-первых, о перспективности использования технологии контекстного обучения иностранным языкам, смысл которого выражается в моделировании будущей профессиональной деятельности выпускника [1], во-вторых, о необходимости адаптации к системе профессионального образования международной практики подготовки экономистов (использования технологий, содержания обучения и методов оценки, принятых в международной академической среде).

Рассмотрим процесс иноязычной подготовки экономистов-международников в СГУПСе (кафедра «Английский язык») в качестве экспериментальной площадки, определившей выработку требований и подходов к моделированию данного процесса, а также разработку содержательного, технологического, оценочного и результативного компонентов представляемой модели (рис. 1).

Что касается требований к подготовке данной категории студентов, они сформулированы в ряде программных документов, включая Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования на 2013—2020 годы» и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения (направление подготовки 080100 «Экономика»). Обозначенные требования выражаются в необходимости подготовки компетентных экономистов, владеющих основами международной экономической деятельности, технологиями международного менеджмента и маркетинга, нормами международной финансовой отчетности, налогообложения, умеющих действовать и принимать ответственные решения в условиях стрессогенных факторов и недостаточности экономической информации, имеющих опыт организации проектной деятельности [3]. Данные требования

определили *целевой компонент* модели — формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов-экономистов.

В основе результативной иноязычной подготовки лежат теоретические положения компетентностного (Э.Ф. Зеер, Д.А. Иванов, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Э.Э. Сьманюк, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.), личностно-деятельностного (И.А. Зимняя и др.) и контекстного (М.М. Бахтин, А.А. Вербицкий, Г.В. Лаврентьев, В.Ф. Тенищева и др.) *подходов*, выделенных в отдельный структурный блок представленной модели, а именно: деятельностно-ориентированное содержание обучения, создание предметных модулей на основе межпредметной интеграции, использование компетентностно-ориентированных образовательных технологий и оценочных средств [4].

В *содержательном компоненте* модели выделены такие требования к обучению иностранному языку, как коммуникативность, информационная насыщенность, проблематизация, межпредметная интеграция (на основе работ В.В. Краевского, И.Я. Лернера, В.С. Леднева и др., а также исследований Е.Ю. Игнатъевой, В.Н. Максимовой, Е.В. Носонович).

Через *технологический* компонент разработанной модели предложено использование контекстного обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, которое решает педагогическую задачу максимального сближения образовательной деятельности студентов-экономистов и условий их будущей профессиональной деятельности [5].

Оценочный и результативный компоненты разработанной модели представлены отдельными блоками. Считаем, что результаты иноязычной подготовки должны, во-первых, коррелировать с предъявляемыми требованиями и, во-вторых, быть понятны потенциальному работодателю. В этой связи, оценочный компонент включает такие формы мониторинга, как самооценка, формальный и неформальный контроль, а результативный компонент представлен тремя уровнями сформированности профессиональной иноязычной компетенции (базовый, пороговый и продвинутой).

Анализ исследований по формированию профессиональной иноязычной компетенции студентов вуза, а также собственный опыт работы с экономистами-международниками позволили определить совокупность организационно-педагогических условий реализации созданной модели: 1) интеграция курсов делового и профессионально-ориентированного английского языка с целью адаптации международных стандартов подготовки экономистов к практике неязыкового вуза; 2) организация контекстно-ориентированной проектной деятель-

ности будущих экономистов на иностранном языке [2], которая способствует накоплению опыта принятия профессиональных решений; 3) методическое обеспечение процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции, отвечающее современным образовательным, корпоративным и международным требованиям к его содержанию и организации; 4) профессиональная компетентность профессорско-преподавательского состава, осуществляющего языковую подготовку студентов экономических специальностей.

В заключение следует отметить несколько основных принципов моделирования процесса контекстной иноязычной подготовки в системе профессионального образования: во-первых, четкая ориентация на требования работодателя, что способствует приведению в соответствие результатов иноязычной подготовки студентов экономистов и потребностей рынка труда; во-вторых, акцент на организационные и содержательные аспекты контекстного обучения иностранным языкам, включающего 3 основные формы деятельности (учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность); и в-третьих, оценка сформированности профессиональной иноязычной компетенции, которая решает задачу включения неформального контроля и самооценки в процесс иноязычной подготовки в вузе. Построение образовательного процесса на основе обратной связи, как известно, определяет его качество.



Рисунок 1. Модель контекстной иноязычной подготовки в системе профессионального образования

Список литературы:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
2. Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н. К вопросу об оценке результатов компетентностно-ориентированной иноязычной подготовки студентов вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2013. — № 28. — С. 107—113.
3. Кобелева Е.П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов транспортной отрасли: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2012. — 23 с.
4. Лыхина Е.В. Контроль в обучении ESP (английскому для специальных целей): говорение: материалы науч.-практ. конф. Иностранные языки и мировая культура / Е.В. Лыхина. Пермь, 2005. — С. 95—103.
5. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2008. — 399 с.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ

Хвалина Елена Александровна

*доцент Тульского государственного университета,
г. Тула*

E-mail: hvalina@mail.ru

MARK OF QUALITY OF KNOWLEDGE FOR FOREIGN STUDENT ON ENGINEERING DRAWING

Elena Hvalina

*associate professor of Tula State University,
Tula*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается оценка качества знаний иностранных студентов по инженерной графике на этапе довузовской подготовки. Комплексный контроль знаний, включающий устный, письменный, тестовый, самоконтроль, создает возможности для развития творчества и самостоятельности при выполнении заданий, активизации профессиональных интересов.

ABSTRACT

This article examines the mark of quality of knowledge for the foreign student on engineering drawing in the zero years in the framework of the university. The complex mark of knowledge including the oral mark the written mark the test mark the self-control mark creates of the possibilities for the creative development and the independence during the performance of the tasks and activization of the professional interests.

Ключевые слова: качество знаний; инженерная графика; иностранный студент.

Keywords: quality of knowledge; engineering drawing; foreign student.

Разработка любого изделия, устройства завершается выполнением проекта, который содержит определенные технические документы, в первую очередь — чертежи. Современный инженер должен:

- знать государственные стандарты, строительные нормы и правила по выполнению чертежей, графические способы передачи информации и их использование при разработке конструкторской документации;
- читать и самостоятельно выполнять чертежи;
- уметь осуществлять контроль конструкторской документации, самостоятельно выявлять изменения в государственных стандартах по выполнению конструкторской документации;
- иметь навыки оперативного принятия решений, с использованием конструкторской документации.

Задача вуза состоит в подготовке студентов к грамотному выполнению проектов в их производственной деятельности.

Учебная работа студентов при изучении графических дисциплин близка к практической профессиональной деятельности специалиста и создает хорошие возможности для развития творчества и самостоятельности при исполнении заданий, активизации профессиональных интересов. В университете целенаправленная педагогическая система обучения способствует повышению качества графической

подготовки обучающихся. Проблема развития технического мышления как особого вида интеллектуальной деятельности в процессе изучения графических дисциплин является центральной.

Курс инженерной графики является основной дисциплиной для инженерной подготовки иностранных граждан. В Тульском государственном университете (ТулГУ) иностранные студенты начинают изучать инженерную графику на этапе довузовской подготовки. В результате изучения этого курса слушатель подготовительного отделения (ПО) получает знания по основным правилам и нормам оформления и выполнения чертежей и других конструкторских документов согласно Государственным стандартам Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Он учится самостоятельно выполнять и читать чертежи сначала простых, а затем и более сложных изделий; осваивает технику выполнения чертежей. При этом у него значительно развивается пространственное мышление. Для этого преподавателями кафедры общетеоретических дисциплин для иностранных учащихся (ОТДИУ) разработаны комплект конструктивно-технических заданий на основе умственного, графического и предметно-манипулятивного конструирования, который способствует развитию у студентов инженерного мышления — важного компонента при самостоятельном и осознанном чтении чертежей.

Контроль полученных учащимися знаний, умений, навыков является неотъемлемой и важнейшей составляющей всего учебно-воспитательного процесса. Также он несет в себе функцию установления обратной связи преподавателя с учащимися, что имеет большое значение в процессе обучения иностранных граждан на довузовском этапе обучения в связи с особенностями преподавания предмета на русском языке как иностранном.

Объективный контроль в сочетании с гуманным отношением педагога к обучаемым ликвидирует страх у студентов перед контрольными точками каждого семестра. Чем меньше будет у студентов проблем, т. е. пробелов в знаниях, тем легче у них будут протекать контрольные мероприятия. Для ликвидации пробелов в усвоении учебной программы, т. е. для расширения знаний, умений, навыков по инженерной графике иностранных студентов применяется комплексный контроль знаний. Он включает следующие виды контроля: устный, письменный, тестовый, самоконтроль.

В ТулГУ для оценки знаний по инженерной графике при обучении иностранных студентов используется кредитно-рейтинговая оценка. Итоговая оценка первого и второго семестра «зачет». Зачет оценивается по 100-бальной системе с диапазонами баллов,

соответствующими традиционным оценкам: от 0 до 39 баллов — не зачтено; от 40 до 60 баллов — зачтено (удовлетворительно); от 61 до 80 баллов — зачтено (хорошо); от 81 до 100 баллов — зачтено (отлично).

Допуск к зачету производится после выполнения всех предусмотренных учебным планом и рабочей программой работ. Выполнение графических работ обязательно. В зависимости от степени подготовленности по предмету иностранный студент выполняет определенное количество чертежей. Например, для получения зачета студент должен выполнить последний чертеж — рабочий чертеж модели и ее аксонометрическую проекцию. Для получения оценки хорошо — по двум видам построить третий вид и аксонометрическую проекцию. Для получения оценки отлично — по аксонометрическому изображению детали выполнить рабочий чертеж в ортогональных проекциях и чертеж, выполненный машинной графикой с использованием программных продуктов: «КОМПАС-3D», «AutoCad».

Зачет проводится по двухступенчатой схеме: первая ступень — текущая аттестация — оценивается максимально в 60 баллов; вторая ступень оценивается максимально в 40 баллов.

Первая ступень испытания проводится в виде текущих аттестаций в течение семестра, максимально оценивается в 60 баллов в том числе: 15 баллов — за посещение занятий; 30 баллов — за выполнение графических работ — аудиторские занятия, в том числе участие в олимпиаде; 15 баллов — за выполнение домашних заданий, в том числе участие в выставке графических работ.

Студент, не проходивший текущий контроль или набравший на нем не более 30 баллов, или отказавшийся письменно от результатов текущей аттестации сдает зачет по всей программе в назначенный расписанием день промежуточной аттестации на зачетной неделе.

При второй ступени зачета студент получает максимально 40 баллов: 30 баллов — за выполнение графической работы; 10 баллов — за ответ темы устно.

На зачете студенты выполняют в заданном масштабе три вида модели, по двум заданным видам, с разрезами и размерами. Устно проводится собеседование студента и преподавателя в виде вопросов и ответов по требуемой теме.

На выполнение графического задания и подготовку к устному ответу студенту предоставляется 120 минут (1,5 часа). Графическое задание выполняется на чертежном листе (формат А3). Конспект

ответа выполняется на бланке установленной формы. Экзаменатору предоставляется право задавать студентам вопросы и задания, выходящие за рамки содержания билета. При этом содержание фондов оценочных средств и дополнительных вопросов не должно выходить за рамки рабочей программы дисциплины.

Общее количество баллов, набранных студентом в течение семестра, состоит из суммы баллов, полученных студентом на двух этапах испытаний промежуточной аттестации.

Если студент имеет по результатам текущего контроля успеваемости не менее 40 баллов, то он может отказаться от прохождения испытания промежуточной аттестации. Академическая оценка в этом случае выставляется по результатам текущего контроля успеваемости.

Студент имеет право отказаться от баллов, набранных по результатам текущего контроля успеваемости. Для этого в конце семестра после оглашения результатов текущего контроля успеваемости студент должен в письменном виде уведомить об этом преподавателя. В этом случае результат промежуточной аттестации оценивается преподавателем из 100 баллов. Студент обязательно представляет альбом графических работ. Заявление студента подшивается к зачетной/экзаменационной ведомости.

Содержание тестов испытаний промежуточной аттестации в этом случае охватывает весь курс изучаемой дисциплины в рамках данной рабочей программы. Экзаменационный билет содержит 2—3 вопроса для устного ответа и графическое задание: построение рабочего чертежа модели и ее аксонометрическая проекция. Общее время на выполнение графических заданий и подготовку конспекта для устного ответа 120 минут (2 часа).

Олимпиада является одной из форм контроля знаний студентов-иностранцев, которая, обычно, проводится в конце учебного года. Участие студента в олимпиаде дает возможность проявить ему свои индивидуальные способности. Олимпиада как метод контроля знаний несет мощный мотивационный стимул, побуждает стремление знать предмет глубже, не ограничиваясь рамками программы. К участию в олимпиаде допускаются иностранные студенты всех групп. Главными принципами проведения олимпиады являются доступность, добровольность, открытость, демократичность. Задание олимпиады: на формате А4 по тексту описания формы модели выполнить ее чертеж, изобразив необходимое количество видов и разрезов на комплексном чертеже, с нанесением размеров и прямоугольную изометрию в заданном масштабе. Например, в параллелепипеде

с размерами 150×100×50 мм, в центре фигуры выполнено сквозное отверстие диаметром 30 мм и высотой 50 мм. От центра модели до правого края по всей поверхности детали выполнен вертикальный срез на глубину 10 мм. Победа в олимпиаде, да и просто участие в ней, повышает рейтинг участников.

Выставка графических работ «Мой дом» проводится ежегодно в мае, когда учащиеся достаточно хорошо владеют навыками работы с чертежными инструментами. Для участия в выставке студент должен начертить в прямоугольной изометрической проекции внешний вид дома, в котором он жил в родной стране. Чертеж должен быть выполнен в масштабе. Участие в выставке считается очень престижным, так как ее посещает большое количество иностранных и русских студентов.

Графическая подготовка учащихся обеспечивает теоретическую и практическую основу образования, формируя, как определенный способ мышления, так и средство общения. Она играет заметную роль в развитии пространственного воображения и мышления, способностей к анализу и синтезу пространственных форм и отношений.

Учебная работа студентов при изучении инженерной графики близка к практической профессиональной деятельности специалиста и создает хорошие возможности для развития творчества и самостоятельности при выполнении заданий, активизации профессиональных интересов.

КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Шапран Юрий Петрович

*канд. биол. наук, доцент кафедры биологии и методики преподавания
Переяслав-Хмельницкого государственного
педагогического университета имени Григория Сковороды,
г. Переяслав-Хмельницкий
E-mail: Yrij.shapran@gmail.com*

THE COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF BIOLOGY

Yurii P. Shapran

*dPh, assistant professor of the department
of biology and teaching methodology;
Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University,
Pereyaslav-Khmelnytsky*

АННОТАЦИЯ

В статье проведен анализ научно-педагогических источников, в которых рассматривается проблема исследования структуры профессиональной компетентности учителей. Учитывая, что компетентность базируется на соотношении взаимозависимых мотивации, ценностных ориентаций, теоретических знаний, практических навыков, интегральных характеристик, профессиональных качеств личности и рефлексии предложено в структуре профессиональной компетентности учителя биологии выделить мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и личностно-рефлексивный компоненты.

ABSTRACT

The article is devoted to investigation of the structure of teachers' professional competence. Taking into account that competence is based on the relation of interdependent motivations, values, theoretical knowledge, practical skills, the integral characteristics, capacity for reflection, professional and personal qualities, was suggested to identify motivational-evaluative, cognitive-practical and self-reflective components in the structure of the professional competence of teachers of biology.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; структура профессиональной компетентности; компоненты профессиональной компетентности; характеристики личности; качества личности; учитель биологии.

Keywords: professional competence; the structure of professional competence; the components of professional competence; personality characteristics; personality traits; biology teacher.

Проблема профессионального становления молодежи в условиях социальных изменений в обществе требует всестороннего изучения личности будущего профессионала, что побуждает к необходимости анализа и переосмысления теоретико-методических основ профессиональной подготовки современного учителя. При этом особая роль отводится выяснению общей структуры профессиональной компетентности специалистов путем выделения ее основных компонентов. Понятно, что в контексте профилей подготовки большое значение придается будущему учителю-биологу. Именно его профессиональная деятельность обеспечивает учащихся знаниями эффективного решения современных проблем жизнедеятельности, формирования естественно-научной картины мира и экологически целесообразного поведения в природе, рационального использования природных ресурсов, овладения гигиенической грамотностью, организации здорового образа жизни и т. п.

Анализ научно-педагогических источников показывает, что выяснением структуры профессиональной компетентности занимались ученые А. Алексеева, А. Бабенко, Н. Библик, Л. Бирюк, Т. Браже, Ю. Бурцева, Л. Величко, Н. Гришанова, М. Дьяченко, Э. Зеер, И. Зимняя, А. Князев, Т. Кравченко, В. Краевский, М. Лаптева, В. Луговой, А. Маркова, Н. Морозова, Дж. Равен, В. Сидоренко, А. Слюсаренко, Ж. Таланова, С. Трубачева, А. Хуторской, С. Шишов и др.

Отечественные и зарубежные исследователи определяют структурную многомерность педагогического явления профессиональной компетентности. При выяснении структуры указанного феномена ученые выделяют разное количество компонентов, которые могут сильно отличаться как по содержанию так и по названию.

В структуре профессиональной компетентности учителя А. Маркова предложила выделить следующие элементы: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные педагогические позиции, установки учителя, которых он должен придерживаться в процессе осуществления производственных функций; личные

качества, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. Так, разработанный А. Марковой процессуально-личностный подход к компетентности рассчитан не только на результативность профессионально-компетентного труда учителя, но и предусматривает компетентность как соотношение в реальном труде профессиональных знаний и умений, профессиональной позиции и психологических качеств личности [5, с. 56—63]. По ее мнению, доминирующим блоком профессиональной компетентности учителя являются следующие системные характеристики: мотивация (направленность личности и ее виды); качества (педагогические способности, характер, черты, психологические состояния и процессы); интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность) [4, с. 41].

У подавляющего большинства ученых просматривается согласование их результатов исследований с выводами А. Марковой. Так, мотивационный компонент профессиональной компетентности учителя выделен в исследованиях В. Адольфа, И. Зимней, Л. Елагиной, С. Кара, А. Рацула, А. Савченко и др.). Ряд ученых акцентирует внимание на ценностных ориентациях специалистов и предлагают в структуре профессиональной компетентности выделять ценностную (Ю. Гавронская), ценностно-смысловую (И. Зимняя, Д. Ермаков, А. Старева и др.), целеполагающую (В. Адольф), эмоционально-ценностную (М. Подболотова) составляющие. Некоторые исследователи указанные выше компоненты рассматривают в единстве, указывают на их взаимозависимость: потребностно-мотивационный (М. Элькин, Д. Ермаков и др.), мотивационно-ценностный (Н. Глузман, Г. Папуткова и др.), целе-мотивационный (В. Калинин, В. Костенко и др.). Мотивационный компонент профессиональной компетентности учителя определяется системой побудительных сил, определенных притязаний, поощрений, а ценностный — содержит доминанту педагогического менталитета и мировоззрения, систему личностных убеждений, ориентированных на выявление ценности педагогической деятельности.

Содержание профессиональной компетентности педагога характеризуется процессуальными и результативными показателями, обуславливает выделение в ее структуре когнитивной и операционно-технологической (М. Элькин, В. Краевский, М. Подболотова, А. Хуторской и др.), информационно-когнитивной и деятельностной (Г. Вяликова, Л. Елагина и др.), смысловой, когнитивной и деятельностной, операционно-деятельностной, практически-деятельностной (Ю. Гавронская, Н. Глузман, И. Зимняя, Д. Ермаков, В. Калинин, Г. Папуткова, Г. Полякова, А. Савченко и др.), содержательной

и предметно-практической (В. Костенко) составляющих. Именно они определяют наличие целостной системы педагогических и специальных предметных знаний, степень владения специалистом методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия и методами обучения конкретному предмету.

Качества личности (нравственные и социальные позиции, установки, черты педагога) в структуре профессиональной компетентности ученые отражают путем выделения личностного (В. Адольф, В. Краевский и А. Хуторской, Г. Папуткова, Г. Полякова и др.), профессионально-личностного (М. Подболотова), эмоционально-волевого (И. Зимняя, Д. Ермаков, А. Старева и др.) и эмоционального (Л. Елагина) компонентов. Умение осуществления самоанализа и самооценки собственной профессионально-педагогической деятельности педагога и способность к самосовершенствованию привело к выделению в структуре профессиональной компетентности рефлексивной (В. Калинин, С. Кара, В. Костенко и др.), рефлексивно-творческой (Н. Глузман), рефлексивно-коррекционной (А. Савченко), рефлексивно-оценочной (М. Элькин) составляющих.

На основе анализа исследуемой проблематики стоит отметить, что наличие большого количества подходов при определении структуры профессиональной компетентности учителей и значительное разнообразие структурных компонентов свидетельствует об объективной сложности этого педагогического феномена. Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что в педагогической науке это понятие рассматривается как совокупность знаний и умений, профессиональных ценностей и интегральных характеристик личности, определяющих: результативность труда, объем навыков выполнения задания, комбинацию личностных качеств; единство теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности и т. п.

В нашем исследовании исходим из позиций, что профессиональная компетентность основывается на соотношении взаимосвязанных мотивации, ценностных ориентаций, теоретических знаний, практических навыков, интегральных характеристик, профессиональных качеств личности и рефлексии. Учитываем мнение Ю. Бурцевой, что «знания отражаются и проявляются в деятельности. Именно по результатам деятельности можно определить, какие знания у человека. Влияние деятельности на знание невозможно преувеличить. Только в процессе деятельности знания могут быть получены, осмысленные, упорядоченные. Только деятельность может быть индикатором приобретенных знаний и стимулом к овладению новыми» [1]. Н. Михайлова, В. Орлова и Г. Шеламова отмечают, что знания и умения являются

объективными характеристиками деятельности учителя, а ценностные установки и личностные свойства — субъективными характеристиками преподавателя, которые необходимы для его соответствия требованиям профессии [8]. Итак, в структуре профессиональной компетентности учителя биологии выделяем следующие компоненты:

- *мотивационно-ценностный* (совокупность потребностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций, направленность на реализацию профессиональных способностей);
- *когнитивно-деятельностный* (совокупность профессиональных знаний, умений и навыков и их соответствие профессиональным компетенциям, практическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности);
- *лично-рефлексивный* (совокупность важных для профессиональной педагогической деятельности личностных качеств — сотрудничество, гуманизм, лидерство, ответственность, коммуникабельность, эмпатийность, оптимизм, вера в себя, фрустрационная толерантность, эмоциональная устойчивость и рефлексия).

Мотивационно-ценностный компонент включает мотивы, потребности, ценностные ориентации. Мотивация выступает движущей силой поведения в структуре личности, поскольку мотив выполняет роль внутреннего регулятора

будущих действий человека. В научной психолого-педагогической литературе мотивация определяется как совокупность причин психологического характера, обосновывающих поведение, направленность и активность этого поведения (А. Дербенева, А. Леонтьев, А. Маслоу, А. Маркова и др.). А. Дербенева отмечает, что вопрос о мотивации деятельности возникает каждый раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека. Любую форму поведения можно обосновать как внутренними (психологические свойства субъекта поведения) так и внешними причинами (условия и обстоятельства деятельности личности). В первом случае речь идет о целях, мотивах, потребностях, намерениях, желаниях, интересах и т. д., во втором — о стимулах, которые являются производными ситуации [10].

Проведенный теоретический анализ показывает, что несмотря на наличие различных подходов к рассмотрению сущности профессиональной мотивации, следует выделить три основных направления изучения этой проблемы: целенаправленное воздействие на мотивацию студентов со стороны преподавателей, учет особенностей мотивационной сферы студентов, создание педагогических условий для перевода внешней мотивации во внутреннюю. К внутренним мотивам относятся

процессуальные, результативные и мотивы саморазвития, которые в свою очередь выходят на самообразование, самосовершенствование. Внешние мотивы дифференцируются на общественные и личные. Общественные мотивы включают альтруистические (направленные на доброжелательное общение) и мотивы исполнения должностных обязанностей. Личностные мотивы направленной деятельности отражают самоутверждение, оценку, успех и т. д.

А. Маркова условно выделяет несколько групп мотивов, направленных на разные аспекты педагогического поведения (профессиональная деятельность, профессиональное общение, личность профессионала):

1. мотивы понимания назначения профессии;
2. мотивы профессиональной деятельности: деятельностно-процессуальные (ориентация на процесс профессиональной деятельности); деятельностно-результативные (ориентация на результат профессиональной деятельности);
3. мотивы профессионального общения: престижа профессии в обществе; социального сотрудничества в профессии; межличностного общения в профессии;
4. мотивы выявления личности в педагогической профессии: развития и самореализации, развития индивидуальности [6].

Сочетание этих мотивов образует внутреннюю детерминацию профессионального поведения. Она зависит одновременно от многих мотивов, которые в процессе профессиональной деятельности учителя постоянно меняются и имеют свои содержательные и динамические признаки. Становление личности будущего учителя предполагает динамичность мотивационной сферы: одни побуждения приобретают большую значимость, другие теряют ее. Однако всегда остается актуальной мотивация к успеху личности и привлекательности избранной профессии.

Важными элементами внутренней структуры личности, закрепленными жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний являются ценностные ориентации. Д. Леонтьев выделил следующие основные группы ценностей, которыми руководствуется личность в своей деятельности: ценности этического порядка (честность, порядочность, доброта, непримиримость к недостаткам); ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, отзывчивость); ценности профессиональной самореализации (исполнительность, эффективность в делах, твердая воля); индивидуальные ценности (независимость, ответственность, конформизм) [3].

Таким образом, ценностные ориентации, личностное отношение к профессии имеют важное значение для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности, определяя его гуманный, демократический или авторитарный характер. На основе ценностных ориентаций формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности, которое проявляется в педагогической направленности личности.

Когнитивно-деятельностный компонент профессиональной компетентности учителя биологии охватывает теоретико-методические знания предметов биологического цикла, педагогики и психологии, методики обучения биологии, совокупность практических умений и навыков по специальности, владение современными информационными технологиями. В структуре когнитивно-деятельностного компонента выделены следующие общепедагогические и профессиональные умения и навыки: общеучебные, проектировочные, диагностические, методические, технологические, организационные.

Общеучебные умения — это способы получения информации об окружающем мире, изучение учащихся в контексте формирования личности (т. е. умение работать с учебно-научной биологической, психолого-педагогической и методической литературой). Проектные умения обеспечивают стратегические цели профессионально-педагогической деятельности: умение выбирать содержание учебного материала в соответствии с целями обучения, возрастными и индивидуальными особенностями учащихся. Проектные умения направлены на овладение ряда специальных умений, необходимых для преподавания курса «Биология» в школе, а именно:

- наблюдать, исследовать, описывать, характеризовать, сравнивать, определять биологические объекты и явления, оценивать, экспериментировать, прогнозировать и т. п.;
- связывать биологические знания с пониманием явлений протекания физиологических и биохимических процессов живой материи, единства наследственной информации, эволюционного развития органического мира, сложностью взаимоотношений природных компонентов, практикой;
- самостоятельно изучать актуальные вопросы современной биологии и выяснять проблемы развития биологической науки.

Особое значение приобретают диагностические умения учителя: использование различных методик диагностики и объективной оценки состояния биологической подготовки учащихся. Методические и технологические умения обеспечивают выбор эффективных методов, приемов и средств обучения; разработку тематических планов

и планов-конспектов уроков; внедрение в практику инновационных педагогических технологий. Приоритетными для учителя биологии являются организационные умения, связанные со спецификой преподавания предметов биологического цикла — организация и проведение учебных экскурсий, учебно-полевых практик, туристических походов, научно-исследовательской деятельности в полевых условиях и т. п.

Личностно-рефлексивный компонент предполагает развитие качеств субъекта, которые влияют на эффективность выполнения профессиональной деятельности: осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, соотношение с профессиональным эталоном, сформированность положительной психологической позиции.

Рефлексия доминирует среди других компонентов и играет ведущую роль в реализации личностной составляющей процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя биологии. Характеристике рефлексии в структуре педагогической деятельности посвящены исследования В. Васильева, Т. Давыденко, Е. Кузьминой, Ю. Кулюткина и Г. Сухобской, Л. Митиной, Ю. Малаховой и др. Так, Е. Кузьмина отмечает, что рефлексия обеспечивает поиск личностного смысла как способа преодоления препятствий в системе деятельности [2]. Л. Митина характеризует педагогическую рефлексию как профессионально-значимое свойство личности, которое входит в группу рефлексивно-перцептивных способностей учителя [7]. Ю. Кулюткин и Г. Сухобская утверждают, что педагогическая рефлексия учителя обеспечивает как объективность собственного опыта, так и понимание опыта других [9].

Анализ научных подходов к изучению содержания профессиональной компетентности учителя показывает, что ученые рассматривают рефлексию с разных позиций. Так, рефлексия понимается как: отдельное свойство личности; педагогическое умение; функциональный компонент педагогической деятельности; проявление профессионального самосознания педагога, принцип организации педагогической деятельности и т. п. В нашем исследовании рефлексия рассматривается как отдельное свойство личности. Результатом рефлексии есть личностное развитие, формирование субъектности как творческого отношения к жизненному пути. Рефлексия является источником внутреннего опыта, способом самопознания собственной профессиональной деятельности и ее дифференциации от деятельности других. Другими словами, функция рефлексии оказывается в стимуляции процесса профессиональной идентичности личности учителя биологии. С помощью рефлексии учитель может осознавать

не только пределы собственного профессионального опыта, но и определять его ценность для себя и педагогической общественности.

Особенности профессиональной деятельности учителя ставят перед будущими специалистами ряд требований, которые в педагогической науке определяются как профессионально значимые личностные качества. В современной педагогике предпринимаются попытки выделить существенные качества учителя с точки зрения эффективности педагогической деятельности. Правомерно выделение именно доминантных качеств, отсутствие которых делает невозможным эффективную педагогическую деятельность. Л. Ясюкова выделяет три группы личностных качеств, которые имеют для педагога профессиональную значимость: развитие эмпатии, т. е. способность понимать внутренний мир другого человека и проникать в его чувства, сопереживать; способность к активному воздействию на ученика — динамизм личности, который проявляется в инициативе, гибкости, многообразии воздействий и в возможности педагога улавливать изменения ситуации и продумывать в связи с ними необходимую стратегию педагогических воздействий; в противоположность динамизма и умению «владеть другими», педагог должен иметь высококоразвитую способность «владеть собой» [11]. Таким образом, каждому педагогу должна быть присуща креативность и ответственность, инициативность и общественная активность, рефлексия. Доминантным качеством для учителя является гуманизм, т. е. отношение к каждой конкретной личности как высшей ценности на земле. Гуманные отношения складываются из интереса к личности ученика, помощи ученику, уважения к его мнению в сочетании с высокой требовательностью к его учебной деятельности, заботы о его развитии. Интегративной подсистемой профессиональных качеств педагога выступает коммуникативная подсистема. Именно она проявляется в виде призмы, посредством которой трансформируются все остальные профессиональные функции и реализуются все подсистемы профессиональных качеств учителя. Коммуникативность педагога является существенной чертой, совокупностью определенных качеств личности, которые побуждают к принятию, освоению, использованию и трансляции педагогической информации. Она заключается в профессиональной способности к общению, социально-коммуникативной адаптивности, организации на моральных принципах взаимоотношений с окружающими, овладении приемами межличностного общения, стимулировании положительных эмоций у собеседников и ощущении удовольствия от общения, фрустрационной толерантности и т. п.

Специфика профессии учитель биологии предусматривает прежде всего сформированность определенных профессиональных качеств, а именно: понимание законов и принципов зарождения, существования и развития живой материи, способность заботиться о собственном здоровье и здоровье воспитанников, владение арсеналом способов здоровьесбережения, экологическая образованность и экологическая культура, бережное отношение к окружающей среде и т. п. Таким образом, среди личностных качеств особенно стоит отметить развитие у студентов эмпатии, толерантности, сотрудничества, ответственности, гуманизма, активности и инициативности, экологической культуры, здоровьесбережения через реализацию заложенных в самом содержании биологической науки социально-значимых функций.

Список литературы:

1. Бурцева Ю.О. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчально-виховного процесу // Вища освіта України (Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології). — 2011. — № 3. — Т. 1. — С. 576—582.
2. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. — 336 с.
3. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. М.: Смысл, 1992. — 17 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
5. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 56—63.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Логос, 2004. — 320 с.
8. Михайлова Н.Н., Орлова В.Н., Шеламова Г.М. Повышение профессиональной компетентности педагога в условиях освоения образовательной технологии // Профессиональное образование. Столица. — 2008. — № 12. — С. 27—37.
9. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / [под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской]. М.: Педагогика, 1990. — 104 с.
10. Усе про мотивацію / укладач А.Г. Дербеньова. Х.: Вид. група «Основа», 2012. — 207 с.
11. Ясюкова Л.А. Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик в структуре профессиональных способностей // Вопросы психологии. — 1990. — № 5. — С. 72—81.

**1.5. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ПОНЯТИЯ
В СВЕТЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА**

Колечкин Иван Сергеевич

*учитель географии, методист ЧОУ «Ломоносовская школа»,
г. Москва*

E-mail: ivakolrus@ya.ru

Серда Евгения Витальевна

*канд. филос. наук, старший преподаватель
Военной академии Министерства обороны РФ,
г. Москва*

E-mail: eevanov@mail.ru

**INTERSUBJECT CONCEPTS IN KEEPING
WITH META-SUBJECT APPROACH**

Ivan Kolechkin

*teacher of Geography, Methodist of Private Educational Institution
'Lomonosov Private School',
Moscow*

Evgeniya Sereda

*candidate of philosophical sciences, Head teacher
of Military Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation,
Moscow*

АННОТАЦИЯ

Установление межпредметных связей способствует развитию метапредметных способностей обучающихся, но на практике учителя не всегда определяют разницу между межпредметными явлениями

и поэтому неверно подбирают инструментарий урока. Данная статья посвящена дифференциации понятий межпредметная тема, межпредметный урок и урок-интеграция. Работая с определенным предметным понятием на уроке с межпредметной составляющей, учитель передает обучающемуся и предметный материал, и обобщенный способ работы с любым предметным понятием как с особого типа мыследеятельным образованием, поднимаясь этим на универсальный метапредметный уровень.

ABSTRACT

Intersubject communications establishment aids pupils' meta-subject abilities development, but practically teachers not always see the distinction among intersubject concepts, and so they choose the lesson tools incorrectly. This article is devoted to the differentiation of concepts 'intersubject topic', 'intersubject lesson' and 'lesson-integration'. Working with a certain subject concept at a lesson with an intersubject component, a teacher transfers to a pupil the subject material as well as the integrated working practice with any subject concept as with the particular type of mental activity unit, rising at universal meta-subject level.

Ключевые слова: межпредметные связи; метапредметный подход; метапредметные способности; интеграция; география.

Keywords: intersubject communications; meta-subject approach; meta-subject abilities; integration; geography.

В настоящее время вопрос о важной роли межпредметных связей, установленных на уроке, в формировании метапредметных способностей обучающихся (и особенно обучающихся старших классов) является решенным и не подвергается сомнениям [2, с. 423]/

Реализация идеи межпредметных связей и интеграции в педагогике и методике преподавания всегда тесно связаны с методологическими воззрениями педагогов на проблему синтеза и анализа научного знания как конкретного выражения единства наук в их описании общей картины мира. Метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии и были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. Как отмечают специалисты, «отпуская ученика в другую аудиторию на другой урок, мы, как правило, имеем слабое представление о том, как там дальше будет проходить его развитие, развитие мышления,

способности воображения или развитие способности самоопределения» [1].

Дифференциация научного знания, необходимая для реализации методических задач, уже на этапе начального образования являет свою несостоятельность в сохранении и развитии метапредметных способностей обучающихся — их коммуникативных способностей, способностей к синтезу и самостоятельном поиску общего в окружающем пространстве.

Именно поэтому требования к интегративности знаний и требования к учету межпредметных связей в процессе обучения являются одними из ведущих во всех современных концепциях среднего образования европейских стран.

Вместе с тем, как показывает анализ методической литературы, далеко не всегда дается четкое разграничение понятий интеграции и межпредметности, что приводит к смешению таких явлений, как межпредметная тема, межпредметный урок и урок-интеграция учителями-практиками.

Рассмотрим дифференциацию данных понятий на примере уроков географии.

Как отмечают специалисты, возникновение интеграции — «результат высокого уровня реализации межпредметных связей, предполагающих установление глубинной связи, поскольку она основывается на общих для нескольких предметов научных идеях, концепциях, дающих целостное представление о человеке, мире, культуре» [3, с. 4]

Вместе с тем, довольно часто в практике школьного преподавания под уроком-интеграцией (интегративным уроком) понимается любой урок с **межпредметной темой**. Так, например, в курсе географии 8 класса в конце учебного года предлагается тема урока «География русского языка». Название темы предполагает содержание урока, в котором будут затронуты сведения о русском языке, однако сам **урок** от этого интегративным не становится. Более того: он может даже не стать межпредметным.

Существует два наиболее популярных способа, позволяющих превратить урок посредством потенциала межпредметной темы в **интегративный**.

Способ первый: интеграция проявляется, если на предлагаемом уроке (в данном случае — географии) учитель использует сведения о лице, предмете или явлении (в рассматриваемом случае — о русском языке), которые обучающиеся уже получили на смежном уроке (например, сведения о том, что русский язык является одним

из мировых языков и рабочим языком ООН), а не предлагает их как новые. Для этого можно ввести в структуру урока предваряющий опрос о роли русского языка в международном общении, в ходе урока уточнить у учеников, в чем заключается разница между языком и диалектом или определить границы языка и некодифицированных диглоссных языковых явлений (суржик, трясянка, балачка, пиджин и пр.).

Потенциал описываемого урока, как и любого урока географии в целом, позволяет установить в ходе него также и межпредметные связи географии с историей (например, обсудить с обучающимися причины неравномерного распространения русского языка на территории стран бывшего Советского Союза и пр.).

Однако ни в первом (синтез географии с русским языком как предметом), ни во втором (синтез с историей) случае использовать знания, полученные на уроках других предметов, на уроке географии по теме «География русского языка» в 8 классе невозможно, т. к. сведения о роли русского языка в международном общении и информацию о новейшей истории России обучающиеся получают лишь в 9 классе (ранее данная проблема решалась в тех классах, которые работали по программе, базирующейся на основе учебника под редакцией Алексеева: в этой программе урок «География русского языка» относился к факультативным и мог быть проведен как в конце 8, так и в начале 9 класса. В начале 9 класса этот урок тематически согласовывался с первым уроком русского языка «Русский язык как язык международного общения», что позволяло провести не только межпредметный урок, но и урок-интеграцию).

Данный способ интеграции (с установлением межпредметных связей с уроком географии) применим на уроке русского языка в 9 классе, если преподаватель актуализирует у учеников при прохождении темы «Русский язык как язык международного общения» те знания, которые были получены ими на уроке «География русского языка» в 8 классе, и использует эти знания в структуре своего урока как базовые сведения.

Способ второй: урок «География русского языка» может стать интегративным благодаря форме бинарного урока. Это урок, который ведут два педагога-предметника, что значительно повышает его содержательный и операционный уровень, так как по отдельности учителя не всегда знают программу смежных предметов (чтобы адекватно требовать знания от своих учеников) и не всегда могут на должном уровне анализировать смежный материал. Совместная подготовка к уроку-интеграции и совместное его проведение позволяет

отточить стройную методическую концепцию интегративного урока и связать все его блоки между собой общими темами, идеями, проблемами и т. д.

Также большим преимуществом бинарного урока в условиях современной школы является то, что совместное проведение двух уроков позволяет шире представить материал смежных предметов за два учебных часа (а не два раза по одному часу), т. к. уроки разных предметов объединяются общей экспозицией, общим введением и одним блоком выводов.

В том случае, если на уроке с межпредметной темой нет возможности реализовать выше предложенные способы интеграции, такой урок вполне может стать **межпредметным**: на таком уроке учитель-предметник сам знакомит учащихся с ранее не известными им сведениями смежных дисциплин или эти сведения представляются в виде мини-докладов, заранее (в качестве творческого домашнего задания) подготовленных учениками. Такая форма совместного сотворческого подхода к созданию урока позволит не только повысить межпредметный потенциал занятия (и тем самым способствовать расширению представлений об общей картине мира у обучающихся), но и развить метапредметные способности учеников (в первую очередь, поисковые и коммуникативные).

Однако превращения урока с межпредметной темой в межпредметный урок может и не произойти, если учитель недальновидно откажется от «инородных вкраплений в урок». Так, на уроке «География русского языка» можно рассказать об ареале распространения русского языка и об экономических причинах такого распространения, предложить ученикам цифры и процентные расчеты. На таком уроке будут реализованы межпредметные связи географии и экономики, географии и статистики, но не географии и русского языка как школьных предметов.

Таким образом, можно отметить, что далеко не всегда межпредметная тема автоматически превращает и сам урок в межпредметный, в то время как урок с самой узкоспециализированной темой способен стать и межпредметным, и интегративным.

Особым потенциалом для установления межпредметных связей (как простых, так и доходящих до интеграции) обладают уроки физической географии. На таких уроках (например, при изучении определенной страны или группы стран) можно использовать так называемый «опоясывающий тип» интеграционных связей: при данном типе интеграции на уроке в ходе объяснения нового материала привлекаются сведения из самых разнообразных предметов

и искусств, которые дополняют, уточняют тему и развивают обучающихся.

Данный тип интегративного урока наиболее эффективно осуществляется в классе с высоким уровнем ответственности и самостоятельности учащихся, так как свободные ассоциации в рамках определенной темы предполагают высокую мотивированность обучения, широту кругозора школьников, овладение умениями самостоятельной интерпретации произведений искусств и социо-культурных проблем.

Изучение страны невозможно без изучения ее культуры и языка, без описания ее становления, т. е. без ее истории, следовательно, потенциал для установления межпредметных связей данного урока географии с этими дисциплинами довольно высок: в зависимости от того, предложит ли учитель информацию из смежных областей знания лично или будет опираться на знания, ранее приобретенные обучающимися, урок будет либо межпредметным, либо интегративным.

Установление межпредметных связей на уроках такого типа возможно не только в процессе объяснения нового материала, но даже на этапе контроля полученных знаний.

Так, например, в ходе контрольной работы на тему «Население и страны Южной Америки» в 7 классе эффективно реализуется следующий прием установления межпредметных связей: в качестве метронома для определения границ времени, отводящегося на выполнение каждого отдельного задания контрольной работы, предлагается использовать мелодии латиноамериканских музыкальных произведений разных жанров (аргентинское танго, сальса, бачата, реггетон, самба, румба, пасадобль, ча-ча-ча, джайв и пр.). По истечении времени и сбора работ у обучающихся рекомендуется спросить, какие музыкальные произведения и каких народов они слышали. В ходе совместных усилий обсуждается характер этих произведений и их связь с национальными особенностями народов, с их темпераментом и условиями жизни. Таким образом, устанавливаются связи между уроками географии и музыки (межпредметный урок), а обучающиеся даже на контролирующем уроке приобретают новые знания.

Если же урок проводится в классе с музыкальной специализацией, в котором сведения о жанровой характеристике латиноамериканской музыки должны являться базовыми, давно известными, то задание музыковедческого характера может стать дополнительным в контрольной работе по географии на тему «Население и страны Южной Америки» и может оцениваться на дополнительную оценку,

учитывающуюся в журнале контроля по смежному предмету (в данном случае — музыке). В данном случае подобное задание совместно оговаривается учителями-предметниками и заранее заносится в карту контроля обучающихся, что актуализирует внимание учеников к звучащим музыкальным фрагментам.

Данный пример свидетельствует о том, что межпредметные связи, способствующие расширению общей картины мира у обучающихся, можно установить на всех типах уроков и во всех структурных блоках занятия, и характер этих связей ограничивается не спецификой дисциплины (естественнонаучной, гуманитарной или точной), а исключительно кругозором учителя и его учеников.

В заключение можно сделать следующие выводы: межпредметная тема урока не является гарантом установления межпредметных связей на самом уроке; интеграция — это высшая степень установления межпредметных связей на уроке, сплетающая тему, проблему, подход и задачи двух и более смежных (и не очень смежных) предметов в единое целое; заведомое знание учениками сведений, необходимых для объяснения нового материала или для более глубокого погружения в изученный материал, а также сотрудничество педагогов-предметников превращает межпредметный урок в урок-интеграцию. Работая с определенным предметным понятием на уроке с межпредметной составляющей (т. е. работая с понятием, с моделью или с идеализацией, применимыми к разным предметным областям), учитель передает обучающемуся, кроме данного предметного материала, обобщенный способ работы с любым предметным понятием, или с моделью как с особого типа мыследеятельным образованием, и этим поднимается с предметного уровня на универсальный метапредметный.

Список литературы:

1. Громько Н. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ug.ru/archive/36681>, 12.09.2013.
2. Колечкин И.С., СерEDA E.B. — Kolechkin I., Sereda E. The cross-curricular theme, the cross-curricular lesson and the integration lesson: differentiation of the phenomena (by the example of the geography lessons) // *European Applied Sciences*, № 7, part 2, 2013. Shtuttgart, Deutschland.
3. Межпредметные связи при изучении литературы в школе/ Е.Н. Колокольцев, А.В. Дановский, М.А. Дмитриева и др.; Под ред. Е.Н. Колокольцева. М.: Просвещение, 1990.

1.6. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

МЕСТО КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Масловская Светлана Викторовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
института повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования
Оренбургского государственного педагогического университета,
г. Оренбург
E-mail: sv_maslovskaya@mail.ru*

PLACE OF CULTURAL-ANTHROPOLOGICAL PRACTICES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN TEACHER TRAINING

Svetlana Maslovskaya

*candidate of Science, assistant Professor of Education
and Psychology Institute of Professional Development and Training
of the Orenburg State Pedagogical University,
Orenburg*

АННОТАЦИЯ

В статье дано теоретическое обоснование места культурно-антропологического проектирования образовательных практик в системе повышения квалификации. На основе анализа теоретических источников по изучению данной проблемы сформулированы культурно-антропологические основания для проведения гуманитарной экспертизы образовательных практик.

ABSTRACT

In the paper a theoretical justification of sites of cultural and anthropological design of educational practices in the training system is presented. On the base of the theoretical analysis which studies the sources of the problem the cultural and anthropological foundations for humanitarian expertise of educational practices are formulated.

Ключевые слова: постнеклассическая практика образования; культурно-антропологическая стратегия; человекомерная реальность образования.

Keywords: postnonclassical practice of education; cultural-anthropological strategy; people-reality of education.

Постнеклассическая практика образования показывает, что идеальной модели, единой мировоззренческой концепции проектирования современного образования быть не может. Поиск ориентиров происходит вокруг создания персонифицированной модели, которая должна отвечать вызовам меняющегося мира без потери самого Человека. Осуществление данных поисков нами рассматривается в русле культурно-антропологической идеи модернизации образования [3, с. 70—71].

Выбор данной идеи основывается на попытке осмыслить проблемы современного образования и предложить пути решения данных проблем на основе культурно-антропологического проектирования образовательных практик, отвечающих потребностям меняющегося мира, реалиям современной России.

Наше понимание актуальности выдвинутой проблемы подтверждает позиция Г.Н. Прозументовой в определении состояния и рисков современной системы образования в России [1, с. 17]:

- единообразие оснований как для организации образования, так и для самоопределения «образующихся»;
- редукция «человеческого» содержания образования (когда образование равно обучению; человек является исполнителем функций в системе; совместная деятельность рассматривается как «сидение» рядом);
- дефицит участия человека в своем образовании: синергетический (дефицит самоорганизации); гуманитарный (дефицит субъекта); антропологический (дефицит «личного присутствия»).

Возникновение данных проблем в образовании, их гуманитарный характер исследователи А.Г. Бермус, В.В. Кизима, А.П. Огурцов, В.В. Платонов, М. Мид, Л.Г. Ионин связывают с недооценкой

оснований постнеклассической реальности образования. По мнению В.В. Кизимы, если классическое и неклассическое образование исходило из неизменности субъекта/объекта или их искусственного противопоставления, то постнеклассическая практика образования отталкивается не столько от стабильного жизнедействия человека, сколько от самого процесса жизнедействия, когда человек и условия неразрывны, где человек, как субъект активности, меняя саму ситуацию, изменяет среду и происходящие изменения испытывает, прежде всего, на себе [2, с. 51—52]. Таким образом, человек является и становится как объектом своего собственного влияния, так одновременно и в той же мере начинает и продолжает действовать как субъект; когда реально существуют не среда и не человек сами по себе, а их неразрывное единство, которое выступает как человекомерная реальность, требующая сегодня проведения дополнительных исследований в данном направлении.

Современная образовательная практика предстает сегодня перед осознанием все увеличивающейся значимости не просто человеческого ресурса, а человека, умеющего эффективно действовать, отвечать на вызовы времени, готового осуществлять позитивные социально-экономические изменения, что может быть возможным при условии высокого уровня профессиональной компетентности педагогических работников. Самые замечательные идеи и начинания в системе образования могут быть проиграны из-за отсутствия профессионализма педагога [4, с. 5].

В современной системе повышения квалификации сегодня достаточно эффективно используется компетентностный подход к проектированию содержания, технологий, результатов постдипломного образования педагога, который на основе анализа и самоанализа педагогической деятельности учителя позволяет получить ответы на вопросы: «Каков уровень профессиональной компетентности педагога?», «Каковы механизмы достижения / не достижения педагогом необходимых результатов педагогической деятельности?», «Какие цели, задачи, средства для достижения результатов педагогической деятельности были определены педагогом?», «Какие компоненты профессиональной компетентности педагога требуют дальнейшего совершенствования?».

Однако практика показывает недостаточность регламентированных и рационализированных форм компетентностного подхода, при всей его ценности в организации образовательных практик в системе повышения квалификации, которая, не имея четкой государственной регламентации и стандартизации программ дополни-

тельного профессионального образования педагога, несет моральную ответственность за качество профессиональной переподготовки работников образования.

Эта ситуация осложняется жесткой конкуренцией на рынке образовательных услуг, требующей от системы повышения квалификации рассматривать вариативные образовательные конструкты, в основе которых должны быть заложены определенные культурные модели и ценности, а также антропологические типы, которые потенциально будут воздействовать на осуществление идей модернизации.

Все это приводит к возрастанию роли проектирования культурно-антропологической стратегии управления профессионализмом педагога в современном постдипломном образовании педагога.

Актуальность проектирования данной стратегии обусловлена следующими противоречиями:

- необходимостью радикального решения проблемы своеобразия каждого человека, что особенно важно в современном быстро меняющемся, неоднозначном мире, и нарастающим отчетливым стремлением к унификации культур, моделей поведения, экономических и правовых решений;

- важнейшей роли образования в существовании человека как механизма преобразования культуры в мир личности и все расширяющееся пространство возникновения угроз для человека со стороны образования;

- выведением целей (а значит, и содержания) образования из требований социума (социальный заказ), в первую очередь — из потребностей государства, а не из задач становления человека в образовании (что определяет следующее противоречие);

- сложившейся моделью адаптивного поведения учителя (в самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм и др.) и необходимостью модели профессионального развития учителя как субъекта профессиональной деятельности (учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, возможностью увидеть свой профессиональный труд в целом).

Система повышения квалификации, создавая вместе с обучаемым (педагогом) культурно-значимую ситуацию образования и самообразования, выступает, по нашему мнению, особым образовательным пространством, пространством проекта. Метод проектирования

всё более широко применяется для совершенствования социальной практики.

Стратегия культурно-антропологического проектирования содержания постдипломного образования педагога представляет и отстаивает сторону субъекта проектирования, не теряя из виду институциональных сторон образовательной политики системы повышения квалификации. Ценностные приоритеты здесь выражаются в виде: не человек для системы, а система для человека. Проблемы человеческого измерения образования, соотношения целей образования с запросами личности, с персонифицированными ценностями требуют гуманитарной экспертизы, которую может обеспечить система культурно-антропологических практик.

Основанием для проектирования стратегий профессиональной компетентности педагога становится развивающее образовательное пространство культурно-антропологических практик, направленное на:

- использование правовых практик педагога для определения направлений и перспектив дальнейшего профессионального роста;
- стимулирование свободных практик педагога по осознанию и решению своих профессиональных проблем, активного творческого поиска;
- удовлетворение практик культурной идентификации различных культурно-образовательных потребностей педагогов с учётом их социально-демографических и психологических особенностей; расширения культурного (информационного) пространства доступными для педагогов средствами;
- активизацию практик целостности телесно-душевно-духовной организации деятельности, которые в системе повышения квалификации должны способствовать благоприятному воздействию на здоровье педагога; преодолению психологических барьеров; удовлетворению потребности в общении; укреплению адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции педагога;
- расширение практик продуктивного многообразия для создания условий раскрытия способностей и возможностей каждого педагога в самореализации, для оказания помощи в адаптации педагога в меняющемся мире, в понимании происходящих социально-исторических процессов, действий и поступков людей.

Список литературы:

1. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы. Кол. монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, изд-во Томского ун-та, 2002. — 342 с.
2. Кизима В. Образование как сизигический процесс (понятия, принципы, возможности) // Totallogy-XXI. Постнеокласичні дослідження. К.: ЦГО НАН України, 2004. — С. 8—57.
3. Масловская С.В. Культурно-антропологическая идея модернизации современного дополнительного профессионального образования педагога // Интеллект. Инновации. Инвестиции. — 2013. — № 2. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1124613> (дата обращения 22.08.2013).
4. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М.: Просвещение, 2011. — 58 с.

1.7. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кузнецова Ольга Игоревна

*канд. социол. наук, доцент кафедры технологии
и организации туристической деятельности,
Российский государственный университет туризма и сервиса,
г. Москва*

E-mail: smith46@yandex.ru

Фодоря Анна Юрьевна

*канд. социол. наук, доцент кафедры технологии
и организации туристической деятельности,
Российский государственный университет туризма и сервиса,
г. Москва*

E-mail: fodorya.anna@yandex.ru

INTERNATIONAL EDUCATIONAL TOURISM AS AN AREA OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY

Olga Kuznetsova

*candidate of sociologic sciences, associate professor of Technology
and Organization of Tourist Activity Department,
Russian State University of Tourism and Services Studies,
Moscow*

Anna Fodorya

*candidate of sociologic sciences, associate professor of Technology
and Organization of Tourist Activity Department,
Russian State University of Tourism and Services Studies,
Moscow*

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется международный образовательный туризм как направление социокультурной деятельности. Проведен сравнительный анализ основных видов, направлений, форм, географии и тенденций развития международного образовательного туризма. Выявлены особенности, проблемы и перспективы развития образовательного туризма для развития российского туристского рынка, совершенствования системы российского образования и получения нового социокультурного опыта.

ABSTRACT

International educational tourism is analyzed in the article as an area of sociocultural activity. There is conducted a contrastive analysis of principal kinds, areas, forms, geography and tendencies of development of international educational tourism. As a result there are elicited the peculiarities, problems and prospects of development of educational tourism for Russia's tourist market development as well as of Russia's educational system improvement and a new sociocultural experience gaining.

Ключевые слова: социокультурная деятельность; международный образовательный туризм; обучающие языковые курсы; спортивно-обучающие туры; профессиональное обучение.

Keywords: sociocultural activity; international educational tourism; language training courses; sport training tours; vocational training.

Образовательный туризм, позволяющий туристу совмещать отдых с обучением, является важной составляющей социокультурной деятельности современного общества. К основным видам образовательных (обучающих) туристических поездок можно отнести следующие: языковообучающие, спортивнообучающие, профессиональное обучение. Значительная доля подобных туров осуществляется в рамках развития международного туризма.

Рассматривая сегменты рынка международного образовательного туризма, на данный момент можно выделить ряд направлений. Это, конечно, в первую очередь — обучающие языковые курсы, которые пользуются большой популярностью не только среди наших соотечественников различной возрастной категории, но и среди молодежи и лиц среднего возраста разных стран.

Возрастные рамки потребителей обучающих языковых курсов довольно широки: начиная от детей пятилетнего возраста до лиц пенсионного возраста. Градация языковых курсов, как правило, идет по возрасту обучающихся: дошкольники, школьники, студенты,

взрослые. Последняя возрастная группа составляет лишь 10 % от туристского потока обучающихся на международных языковых курсах.

Рынок этого сегмента международного образовательного туризма еще не очень значителен, но развивается высокими темпами. Так, например, по экспертным оценкам, в РФ годовой оборот этого рынка составляет более 200 млн. евро.

Языковые курсы пользуются большой популярностью практически круглогодично. Это возможность не только получить или укрепить свои знания в области иностранных языков, но и отдохнуть, познакомиться с культурой, бытом и достопримечательностями другой страны.

Обучающие языковые туры организуются, в первую очередь, в страны-носители языка (Великобританию, США, Францию, Испанию, Германию, Италию, Португалию, Швейцарию). Наиболее популярный — английский — язык изучается также в Ирландии, на Мальте и т. д.

Некоторые страны, например Швейцария, предлагают дорогие, но востребованные образовательные программы, предусматривающие обучение одному из трех основных европейских языков (английскому, немецкому или французскому — швейцарцы являются непосредственными носителями двух последних языков) и занятие многими видами спорта.

Лидером этого направления международного образовательного туризма традиционно была и остается Мальта, где развитие образовательного туризма рассматривается как важнейший сектор экономики и серьезно поддерживается на государственном уровне. Английские образовательные традиции, широко известные по всему миру, до сегодняшнего дня активно используются в системе образования Мальты. Конкурентными преимуществами мальтийских языковых программ являются: сравнительно невысокая (относительно других англоязычных стран) цена, простота въездного режима в страну и возможность совмещать обучение с отдыхом на море.

Сегодня на Мальте более тридцати языковых школ, официально зарегистрированных, в которых иностранцам преподают английский язык. Но есть и ряд других образовательных учреждений с разнообразными интересными программами, в частности существуют школы с экономическим и художественным уклоном.

Международные языковые обучающие программы по интенсивности и целям обучения делятся на интенсивные (до 30 ч. в неделю) и стандартные (15—20 ч. в неделю) курсы; бизнес-курсы, осуществляющие подготовку к сдаче международных тестов или экзаменов,

к получению сертификатов; каникулярные курсы для школьников и студентов, позволяющие сочетать обучение языку с отдыхом; академические курсы для поступления в частную школу или в зарубежный университет.

Наиболее популярные для изучения языки (по убыванию): английский, немецкий, испанский, итальянский, французский, португальский. Растет интерес и к восточным языкам: китайскому, фарси, японскому.

Обучающие языковые туры могут быть индивидуальными и групповыми. Первые дороже на 20—30 % за счет индивидуального подхода к выбору учебной программы с учетом языкового уровня клиента, его образования и возраста, качества обучения, индивидуальных трансферов и размещения и т. д.

Средняя продолжительность языковых курсов — две-три недели. Большинство таких туров сочетают учебные и экскурсионно-познавательные программы. Самая распространенная в мире форма изучения иностранного языка для детей и молодежи — летние курсы, позволяющие отдыхать, заниматься спортом, общаться и учить язык одновременно.

Особенности размещения языковых туристов следующие: наиболее предпочтительно размещение в семье носителей языка, что обеспечивает дополнительное погружение в языковую среду, дает вынужденную бытовую разговорную практику, позволяет ближе познакомиться с культурой данной страны и, наконец, просто обходится дешевле, чем размещение в гостинице. Помимо этого, языковых туристов размещают в общежитиях при колледжах, гостиницах и турбазах.

По ценовому диапазону языковые обучающие программы подразделяются на три уровня: 1) дорогие летние программы частных языковых школ, с которыми турфирмы, как правило, не работают из-за ограниченного платежеспособного спроса населения и отсутствия массового интереса к дорогостоящему образовательному продукту; 2) программы среднего ценового уровня, предлагаемые специализирующимися на образовательном туризме агентствами (от традиционных английских учебных заведений до «народных школ» Финляндии); 3) относительно дешевые языковые обучающие программы (от русского пансиона «Мальта-Краун» на Мальте до языковых курсов в Крыму). Массовый спрос на предложения третьего ценового уровня подвигает, порой, турагентства к работе со школами, не имеющими аккредитации в международных организациях. Кроме того, относительно недорогие языковые программы

зачастую подразумевают расселение и обучение в русскоязычных группах, что не обеспечивает языковую среду погружения.

Тем не менее, все большую популярность в последнее время начали набирать летние международные языковые лагеря для школьников и студентов. Это направление развивают страны Евросоюза, в частности Франция, Венгрия, Германия, Швейцария, Испания, Чехия, Словакия, Греция и, конечно, Великобритания. Целью подобного вида туризма является организация детского и студенческого отдыха с максимальной пользой. Учебные программы, как правило, не превышают 15—20 ч. в неделю, а что касается организации досуга, то молодежь может заняться разными видами деятельности, включая занятия спортом, различные экскурсии и развлечения.

Следующий сегмент так называемые «академические программы». К ним относятся подготовительные курсы, продолжительность которых составляет от трех месяцев до года. Практику подобных курсов используют различные европейские и американские университеты. В большинстве случаев данные курсы направлены на совершенствование и доведения до должного уровня языковых знаний будущих студентов. Особенно это широко используется в тех учебных заведениях и школах, где преподавание ведется на государственном языке. В качестве яркого примера можно привести всемирно известный Карлов Университет в Праге. Для поступления в этот старейший европейский университет придется сдать экзамен по чешскому и английскому языкам. Такая же система существует практически во всех вузах Германии, Франции и Великобритании [1].

Очень большим спросом в данном сегменте также пользуются программы обучения в средней и старшей школе в Соединенном Королевстве Великобритании. Такая популярность обусловлена безусловным качеством классического образования и разнообразием предлагаемых услуг в рамках изучаемых программ. Особенно хочется отметить программу IB (International Baccalaureate), выпускник которой может продолжать свое обучение в престижнейших образовательных центрах мира, таких как Йель, Принстон, Оксфорд, Гарвард, Калифорнийский технологический институт, Массачусетский технологический институт.

Вторым видом рассматриваемых нами обучающих туров являются спортивнообучающие программы, среди которых можно выделить туры, направленные на обучение игре в гольф, теннис, конному спорту, серфингу, катанию на горных лыжах, парусному спорту, подводному плаванию, серфингу и т. д.

Данный вид обучающих программ предусматривает занятия выбранным видом спорта под руководством профессионального тренера. В качестве дополнительных услуг в этом виде обучающих программ предусмотрены следующие: бассейн, сауна, массаж, бары, дискотеки, вечера встреч, фестивали, конкурсы и т. д.

Размещение клиентов спортивно-обучающих туров осуществляется в специализированных гостиницах, имеющих спортивные залы и сооружения на прилегающей территории, трассы и т. п., приспособленные для занятий выбранными видами спорта.

Третий вид международных образовательных туров — профессиональное обучение. Основные направления профессионального обучения, пользующиеся спросом в международном образовательном туризме, — это обучение менеджменту, маркетингу, компьютерным технологиям, дизайну, туризму, гостиничному хозяйству, банковскому делу, праву.

Следующим элементом рынка международного образовательного туризма можно назвать курсы дополнительного образования и повышения профессиональной квалификации [2]. Этот сегмент рынка еще не так сильно развит, особенно в нашей стране, но перспективы его развития выглядят весьма привлекательно. В настоящее время этот вид туризма используется в сфере медицинских и биотехнологий, управления, инженерных специальностей и строительства, а также в сфере кино- и видеопроизводства.

Основной целью данных программ является получение новой информации и обмен опытом. В частности, на рынке международного образовательного туризма в нашей стране появляются и успешно работают образовательные консалтинговые компании, которые организуют туры повышения квалификации за рубеж «под ключ». В среднем такие поездки составляют 4—7 дней, в зависимости от предлагаемой программы обучения. Говоря о направлениях таких туров, следует отметить, что традиционно это европейские страны (в частности Германия) [1], но в последнее время очень интересным представляется направление Китай и Юго-Восточная Азия.

Культурно-познавательный туризм чаще всего рассматривают как экскурсионный, который также является важной составляющей международного образовательного туризма. Главное внимание в таких программах, насыщенных экскурсиями, уделяется осмотру достопримечательностей. В последние годы все более актуальными становятся туры в страны, где отдых совмещается с культурно-познавательной программой.

Говоря о перспективах развития международного образовательного туризма, необходимо отметить, что в большинстве развитых стран экспорт образовательных услуг является одним из приоритетных направлений развития экономики. Оценивая специализацию зарубежных стран в образовательном туризме, можно отметить следующее. На рынке образовательного туризма значительно выделяются шесть стран: США, где представлены самые разнообразные обучающие программы всех направлений; Германия, реализующая программы классического высшего образования [1]; Испания, специализирующаяся на обучающих программах в области архитектуры, дизайна, графики, декоративно-прикладного искусства, туризма и испанского языка (при относительно невысоких ценах); Италия, в основном предлагающая обучающие программы по гуманитарным дисциплинам; Франция, традиционно сочетающая демократичность образования, относительно невысокую плату и отсутствие ограничений; Швейцария, ориентированная на элитарное и качественное европейское образование.

О масштабах глобального рынка экспорта образовательных услуг свидетельствуют следующие цифры: в середине 2000-х годов общее количество студентов, обучающихся за пределами своих стран, составляло примерно 2 млн. человек. По оценкам экспертов, к 2025 году число студентов-иностранцев увеличится до 5—7 млн., причем более 60 % из них будут составлять граждане из азиатских стран, преимущественно из Китая и Индии [3].

Если оценивать долю выезжающих за рубеж из РФ в целях получения образовательных услуг, то она не слишком велика по сравнению с другими видами туризма, но перспективность развития этого направления во многом будет зависеть от состояния сферы образования в нашей стране, успешности развития научных направлений как в нашей стране, так и за рубежом, от сферы личных контактов между преподавателями и учащимися отечественных и зарубежных учебных заведений, от личной инициативы обучающихся.

Подводя итог, можно сказать, что международный образовательный туризм является очень важным и перспективным направлением социокультурной деятельности, оказывающим существенное влияние как на развитие российского выездного туризма, так и на совершенствование системы российского образования, вынужденной учитывать глобальную конкуренцию на рынке образовательных услуг. Для конечных же потребителей — клиентов международного образовательного туризма — развитие последнего не только расширяет возможности получения качественных образовательных

услуг, но и позволяет получить неоценимый социокультурный опыт познания других обществ и культур.

Список литературы:

1. Сахарчук Е.С., Чайковская Е.А. Актуальные показатели занятости и основные тенденции развития профильного профессионального образования в сфере туризма в Федеративной Республике Германии // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. — 2013. — № 1, — с. 20—24.
2. Фодоря А.Ю. Роль и место дополнительного профессионального образования (ДПО) в системе образования в сфере туризма // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. — 2013. — № 4, — с. 43.
3. NT-INFORM информационный интернет-канал [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.rsci.ru/grants/admin_news/233101.php (дата обращения 07.09.13).

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ

Долгов Юрий Николаевич

*доцент, канд. соц. наук, доцент Балашовского института
Саратовского государственного университета
им. Н.Г. Чернышевского,
г. Балашов
E-mail: jlk277@yandex.ru*

SUBJECTIVE WELL-BEING OF A PERSON I N THE CONTEXT OF LIFE STRATEGIES

Yuriy Dolgov

*associate professor, candidate of sociologic sciences,
Balashov Affiliation of Saratov State University named after
N.G. Chernyshevsky,
Balashov*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается понятие «субъективное благополучие» в контексте жизненных стратегий личности. Выделены когнитивная и эмоциональная подсистемы субъективного благополучия личности. Рассмотрена многомерная модель психологического благополучия, включающая шесть основных жизненных стратегий: целевую стратегию, стратегию самопринятия, стратегию личностного роста, стратегию позитивных отношений с окружающими, стратегию автономии, стратегию управления окружающей средой.

ABSTRACT

The concept of 'subjective well-being' in the context of life strategies of a person is reviewed in the article. There are elicited the cognitive and the emotional subsystems of subjective well-being of a person. A multiple model of psychological weightness including six basic life strategies is examined here. The life strategies are: a targeted strategy, a strategy of self-acceptance, a personal growth strategy, a strategy of positive relationships with others, an autonomy strategy and an environmental monitoring strategy.

Ключевые слова: субъективное благополучие личности, жизненные стратегии, многомерная модель психологического благополучия.

Keywords: subjective well-being of a person; life strategies; multiple model of psychological weightness.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Кросс-культурное исследование жизненных стратегий жителей малых и средних городов России и Германии в условиях социально-экономической нестабильности», № 11-06-01175а.

Жизненные стратегии, объективируясь в реальное поведение и деятельность людей, определяют жизненный путь человека и от того, насколько эффективны они будут, особенно в период экономического кризиса, зависит более полная реализация личностного потенциала человека, его самоактуализация и, в конечном счете, удовлетворенность жизнью. В этом случае можно говорить о субъективном благополучии личности.

Понятие «субъективное благополучие», которое достаточно широко используется в зарубежной психологической литературе, предметом пристального внимания в отечественной психологии стало сравнительно недавно. Как считает один из российских психологов, изучающих эту проблему, Р.М. Шамионов, субъективное благополучие — это понятие, которое выражает отношение человека к себе, своей личности, жизни и процессам, которые имеют существенное значение для самой личности с точки зрения интернализированных нормативных представлений о внутренней и внешней среде, которое характеризуется ощущением удовлетворенности [1].

Субъективное благополучие личности предполагает наличие социально-нормативных ценностных установок, реализация которых определяется всей совокупностью условий социализации. Оно связано

также со стереотипами, которые выработаны обществом и восприняты личностью в процессе социализации. Если человек попадает в ту или иную социальную среду и принимает ее нормы и правила, он автоматически усваивает те черты, которые присущи этому обществу. Субъективное благополучие личности связано с удовлетворенностью в различных сферах жизни — в учении, общении, социальных отношениях, труде, а также в культурной, экономической, религиозной, политической областях деятельности человека.

Понятие удовлетворенности и благополучия человека строится на субъективном эмоционально окрашенном отношении к содержательной стороне событий и явлений. Внутренний комфорт, духовное равновесие, удовлетворенность качеством жизни позволяют человеку почувствовать себя счастливым. Это, в свою очередь, делает субъективное благополучие личности эмоционально-позитивным.

Проблема субъективного благополучия личности рождается в результате процесса социализации, которая определяет качества личности, а также специфику и разнообразие жизни человека, которые способствуют или не способствуют благополучию личности.

Таким образом, общество и социальные институты определяют качественные компоненты субъективного благополучия личности, оказывающие наибольшее воздействие на удовлетворение тех или иных потребностей.

Ощущение субъективного благополучия не всегда совпадает с объективным благополучием личности, которое оценивается по социальным критериям личных достижений человека, структуре и направленности личности, поведению и деятельности, а также того, что вложено каждым конкретным человеком, обществом, группой.

Объективное благополучие личности — понятие более широкое. Оно нередко бывает мало связано с ощущением личного благополучия конкретного человека. Так, человек с высшим образованием, хорошей работой и неплохим уровнем заработной платы, прекрасными условиями жизни чувствует себя несчастным. Этот человек людям со стороны представляется как «счастливчик», но, его самого многое не устраивает в своей жизни (образование и специальность получены по настоянию его родителей, условия работы не позволяют отдыхать желаемым образом и т. д.).

Субъективное же благополучие личности — это более тонко организованное чувство, ощущаемое лишь каждым конкретным человеком. Иногда субъективное благополучие невозможно объяснить в конкретных понятиях. Человек просто чувствует себя

удовлетворенным и счастливым. Поэтому, точно выяснить уровень субъективного благополучия личности достаточно непросто.

Будучи интегральным социально-психологическим образованием субъективное благополучие личности определяется системой представлений человека о самом себе, своей жизни, отношениях, состояниях и другими факторами. Особенно важным в формировании благополучия является система смысловых образований личности и их качественных связей, а также профессиональное самоопределение, которое понимается в широком смысле как поиски субъектом своего способа жизнедеятельности.

Если рассматривать субъективное благополучие личности как систему, то в качестве подсистем целесообразно, на наш взгляд, выделять следующие:

- *когнитивная подсистема* как комплекс представлений человека об отдельных сторонах своего бытия, которая возникает при целостной, относительно непротиворечивой картине мира у субъекта, как понимание текущей жизненной ситуации. При этом возникающие противоречия могут вносить когнитивный диссонанс в понимании ситуации как неопределенной.

- *эмоциональная подсистема*, проявляющая себя в качестве доминирующего эмоционального тона в отношении к различным сторонам жизни. Компоненты этой подсистемы можно рассматривать как переживания, объединяющие чувства, обусловленные успешным либо неуспешным функционированием всех сфер личности. Диссонанс в любых сферах личности вызывает одновременно и эмоциональный дискомфорт и чувство неблагополучия в разных сферах личности. Напротив, положительный эмоциональный настрой человека говорит о субъективном благополучии личности и в то же самое время со стороны воспринимается как объективное благополучие.

Субъективное благополучие либо неблагополучие конкретного человека будет складываться из оценок различных сторон его жизни им самим. Отдельные оценки интегрируются в ощущение субъективного благополучия или неблагополучия. Благополучие зависит от наличия ясных целей, а также условий для их достижения, наличия ресурсов и, в целом, успешности реализации планов поведения и деятельности. Ощущение благополучия создают конструктивные положительные межличностные отношения, возможность общаться и получать позитивные эмоции, удовлетворять потребность человека в этом.

Для более полного понимания проблемы психологического благополучия мы предлагаем к рассмотрению многомерную модель психологического благополучия, основой для построения которой послужили ключевые теоретические концепции, ориентированные на исследование позитивного психологического функционирования личности. Эта модель включает шесть основных жизненных стратегий, составляющих основу психологического благополучия личности:

- целевая стратегия (наличие целей в жизни);
- стратегия самопринятия;
- стратегия личностного роста;
- стратегия позитивных отношений с окружающими;
- стратегия автономии;
- стратегия управления окружающей средой.

Эти стратегии взаимосвязаны между собой и взаимодействуют друг с другом.

Отнесение многих феноменов к тем или иным составляющим благополучия достаточно условно. Например, чувство общности, переживание и осознание смысла жизни можно отнести как к факторам, создающим душевный комфорт, так и к факторам, определяющим социальное и духовное благополучие.

Психологическое благополучие личности имеет достаточно сложную структуру. Кроме того, в данном понятии представлены обобщенно успешность поведения и деятельности, удовлетворенность общением, межличностными связями.

Таким образом, психологическое благополучие личности — это субъективная характеристика, применимая лишь для конкретного человека. Психологическое благополучие личности, наряду с физическим, необходимо рассматривать как одно из самых важных и фундаментальных, поскольку от того, как человек чувствует себя в этом мире, нашел ли он своё призвание и цель в жизни, зависит его дальнейшая жизнедеятельность.

Список литературы:

1. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия: (к разработке интегративной концепции) [Текст] /Р.М. Шамионов // Мир психологии. — 2012. — № 2. — с. 143—148.

**ФЕНОМЕН ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
В ПСИХОЛОГИИ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС**

Тигунцева Галина Николаевна

*канд. пед. наук,
доцент Иркутского государственного университета,
г. Иркутск*

E-mail: tigunceva@gmail.com

**THE PHENOMENON OF DEVIANT BEHAVIOR
IN PSYCHOLOGY:
A THEORETICAL DIGRESSION**

Galina Tigunceva

*candidate of pedagogic sciences, associate professor of Irkutsk State University,
Irkutsk*

АННОТАЦИЯ

Статья отражает результаты теоретического анализа и обобщения материалов исследований, посвященных изучению феномена «девиантное поведение». Прослеживается связь терминов: социальная норма, «девиация» и «девиантное поведение», дается их сущностная характеристика. Определяются перспективы дальнейшего исследования феномена девиантного поведения в рамках междисциплинарного подхода и определенных научных сфер.

ABSTRACT

The article reflects the results of theoretical analysis and generalization of materials of researches, devoted to the study of the phenomenon of the «deviant behavior». Correlation of terms: a social norm, «deviation» and «deviant behavior», given their essential characteristic. The prospects for future research the phenomenon of deviant behaviour in the framework of a multidisciplinary approach and specific scientific fields.

Ключевые слова: девиантное поведение; девиация; норма; социальная норма; ненормативное поведение.

Keywords: deviant behavior; deviation; the norm; a social norm; non-normative behavior.

В современной научной литературе не снижается интерес к изучению феномена девиантного поведения. В этой связи уместно сделать ссылки на труды таких ученых, как А.А. Александров, М.А. Алемаскин, Ю.М. Антонян, И.П. Башкатов, С.А. Беличева, В.Г. Белов, В.Г. Деев, С.Н. Ениколопов, Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, В.В. Ковалев, В.Н. Кудрявцев, Н.Д. Левитов, В.Ф. Пирожков, Н.А. Полянин, А.И. Ушатилов, Д.И. Фельдштейн, Л.Б. Филонов, Л.Б. Шнейдер и др. Обзор многочисленных исследований продемонстрировал, что термин «девиантное поведение» характеризуется нестандартностью, полигранностью и масштабностью отклонений разной степени и сложности. Причем понятие «девиантное поведение» является производным от девиации, означающей отклонение (лат. *deviatio* — от дороги, *de* — от, *via* — дорога). У истоков исследования феномена девиантного поведения стоял Э. Дюркгейм, создавший теорию аномии (состояния разрушенности или ослабленности нормативной системы общества, вызываемой резкими изменениями, скачками). Поэтому исходной для осмысления девиации, девиантности и девиантного поведения служит категория «норма» (в переводе с лат. языка — «правило», «образец», «предписание»). Под социальной нормой понимается совокупность требований и ожиданий, которые предъявляет социальная общность (группа, организация, общество) к своим членам с целью регуляции деятельности и отношений. Социальная норма закрепляет исторически сложившиеся в конкретном обществе, дозволенные или обязательные формы поведения, определяемые правилами, традициями, общественным мнением, установками, сводами законов. Социальные нормы обеспечивают общество эталонами (стандартами) поведения и упорядочивают отношения между группами и индивидами.

Последовательное и лонгитюдное изучение многочисленных теоретических источников позволило сформировать авторское понимание смыслового значения и сущностной характеристики феноменов девиации и девиантного поведения. В целом можно выделить в рамках общенаучного подхода следующие виды и характеристики девиаций (как исходных конструктов) при опоре на то или иное основание:

1. Основание — характер девиации. Виды: психические, физические, социальные (культурные), экономические нарушения и др. Ряд девиаций (например, социальные и экономические) при определенной степени преследуются по закону и отражены в УК.

2. Основание — степень девиации. Виды: первичные, вторичные, третичные. Например, первичной девиацией может быть

нестандартное поведение, имеющее различные причины («бунт» подростка, его стремление к самореализации, которое не осуществляется в рамках нормативного поведения и др.).

3. Основание — масштаб девиаций. Виды: массовые, групповые, индивидуальные. В частности, история человечества и его современная жизнь чрезвычайно богата фактами массовых отклонений. Примеры: групповой суицид, специфические групповые «встречи конца света», поведение спортивных болельщиков, фанатов музыкальных кумиров и др.

4. Основание — субъекты девиаций. Речь идет об отклонениях отдельных лиц, официальных структур, неформальных и условных социальных групп. Например: женщина-алкоголичка, суицидент, наркоторговец, анонимные алкоголики, фанаты, неформалы, общественные фонды, партии и др.

5. Основание — длительность отклонений. Виды: единовременные (эпизодические) и длительные (константные). Для одного субъекта нарушение дисциплины — ЧП, для другого — система.

6. Основание — тип нарушаемой нормы и значение последствий. Виды — негативные и позитивные. Негативные девиации — социально неодобряемые, представляющие потенциальную деструктивную опасность для развития общества и личности. Например, наркомания, суицид, убийство, бродяжничество, терроризм, геноцид и др. Позитивные девиации — это социально одобряемые, т. е. способствующие прогрессу, общественному развитию и личностному росту. Это связано со следующими явлениями: открытия и успехи в научной и спортивной сфере; выдающиеся достижения в литературе и искусстве; нестандартность и прогрессивность в политической и экономической деятельности, а также в общественной жизни и др.

Традиционно в современной науке одним из центральных вопросов считается следующий: «Какое поведение необходимо считать нормальным, а какое ненормальным?». В строгом смысле отличие характеристики нормального от ненормального поведения затруднено, границы между ними размыты. Тем не менее, с учетом современных реалий, на основе анализа литературы предлагается целесообразным придерживаться следующей точки зрения. В общепринятом смысле среднестатистической нормой определяется то, что укладывается в некий средний уровень. Поэтому в принципе под нормой трактуется состояние и поведение человека, при котором он может функционировать без ущерба для себя и окружающих в конкретном социуме.

В связи с этим необходимо выделять четыре, наиболее значимые, варианты социального поведения. Первый вариант социального поведения предлагается рассматривать как нормативный, другие три варианта определяются в качестве ненормативных (анормальных). К ненормативным относятся следующие варианты: нестандартный, антиобщественный и патологический. Нормативное (нормальное) социальное поведение, т. е. стандартное поведение, соответствует социальным нормам и характерно для большинства людей. Оно продуктивно и адекватно ситуации и, как результат, приводит к нормальной адаптации личности в социуме. Хотя нормативное поведение может лишать личность индивидуальности.

Ненормативное социальное поведение не соответствует официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам. Следовательно, ненормативное поведение представляет нестандартные, антиобщественные и патологические действия и поступки. Соответственно, 2-й вариант — это ненормативное, или анормальное, которое рассматривается как нестандартное (креативное) поведение. Нестандартное поведение соотносится с действиями и поступками, изначально неприемлемыми для данного социума, нередко даже «шокирующими» окружающих. Постепенно нестандартное (креативное) поведение утверждается как созидательное и оказывает влияние на прогрессивное развитие общества. Положительными примерами являются: открытия путешественников и ученых, шедевры, созданные музыкантами, драматургами, вклад политических и общественных деятелей в социальное развитие.

В 3-м варианте речь идет о ненормативном, или анормальном, поведении, которое рассматривается как девиантное (отклоняющееся). Девиантность наблюдается в поведении отдельных лиц и групп. Характеристика девиантного поведения производна от понятия девиации (отклонения) негативной направленности. Оно отражает нормативно неодобряемые действия и поступки, носит непродуктивный, маргинальный, деструктивный и аутодеструктивный характер. Девиантное поведение представляет опасность для личностного и общественного развития и вызывает социальную дезадаптацию.

4-й вариант представляет ненормативное, или анормальное, поведение, характеризующееся как патологическое. Его специфика связана с отклонением от медицинских норм, что также встречает непонимание и настороженность окружающих. Патологическое поведение не адекватно ситуации, сопровождается снижением продуктивности, работоспособности и завершается социальной дезадаптацией личности.

В рамках анализа поставленного вопроса особое внимание следует уделить характеристике девиантного поведения, отражающего несоответствие действий и поступков отдельных лиц и групп фактически сложившимся и официально установленным нравственно-правовым нормам (образцам, традициям, ценностям и законам) в конкретном социуме. Следует отметить, что термин «девиантное поведение» исследуется достаточно основательно и разносторонне, что подтверждается его трактовкой в справочных материалах. Так, в «Новейшем словаре иностранных слов и выражений» (2006) девиантное поведение объясняется «как нарушающее общепринятые в данном обществе нормы и правила, к таковым относятся: правонарушения, преступность, алкоголизм, наркомания и др.» [8, с. 259]. Например, в «Большой психологической энциклопедии» девиантное поведение — это поведение, противоречащее принятым нравственным нормам, принципам и правилам в обществе. Девиантное поведение имеет свои формы и виды: 1) антисоциальное поведение — поведение, которое противоречит в первую очередь правовым нормам, а также социальным и культурным; 2) аномальное поведение — поведение, которое отклоняется от нормы психически здорового человека» [1, с. 364].

Анализ литературы (С.Н. Ениколопов, Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, В.Д. Менделевич и др.) [2, 3, 4, 7] позволил выделить наиболее специфические особенности категории «девиантное поведение», определяющие его отличие от других видов и форм поведения человека. В качестве таковых рассматриваются:

- девиантное поведение — отклоняющееся поведение, не соответствующее общепринятым или официально установленным социальным нормам;
- девиантное поведение вызывает негативную оценку со стороны социума в форме общественного осуждения или социальных санкций;
- девиантное поведение наносит ущерб самой личности и представляет опасность для окружающих. Оно включает как деструктивные, так и аутодеструктивные действия и поступки;
- девиантное поведение сопровождается различными проявлениями дезадаптации, депривации, трудновоспитуемости, социально-педагогической запущенности и делинквентности личности;
- девиантное поведение содержит различные виды, формы, степени и уровни делинквентного, антиобщественного, противоправного, криминального поведения;

- девиантное поведение можно квалифицировать как отклоняющееся при условии соотнесения с общей антиобщественной направленностью личности;
- девиантное поведение рассматривается в пределах медицинской нормы, но оно не отождествляется с психическими заболеваниями и патологическими состояниями, хотя нередко с ними сочетается;
- девиантное поведение имеет выраженное индивидуальное и половозрастное своеобразие. Индивидуальное отношение личности к девиациям определяет ее образ жизни. Ребенок дошкольного и младшего школьного возраста не может рассматриваться как девиантная личность.

В настоящее время «девиация» и «девиантное поведение» исследуются одновременно в двух направлениях. 1-е направление представляет разработки общенаучного подхода к пониманию феномена девиантности. 2-е направление отражает основательные и углубленные исследования категорий «девиация» и «девиантное поведение» в отдельных научных сферах. Приведем отдельные примеры. Так, в психологии девиантное поведение личности связывается с проблемами в ее личностной структуре (внутриличностными конфликтами, деструктивным состоянием и нарушениями в когнитивной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной, коммуникативной и др. сферах) (Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг и др.) [3, 4].

В юридической психологии девиации связаны с противоправным поведением. Соответственно, девиантное поведение сопряжено с правонарушениями (Б.Б. Казак, А.И. Ушатиков) [10].

На основе развития современных комплексных медико-психологических концепций В.Д. Менделевичем предложено следующее понимание девиантного поведения: «Система поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением» [7, с. 70].

На основе психологических теорий и концепций в педагогической науке под девиантным поведением понимается отклонение от принятых социально-нравственных норм и культурных ценностей в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, коллективе. (В.С. Кукушин, А.И. Кочетов и др.) [5, с. 70].

Таким образом, анализ литературы показал, что, несмотря на разнообразные точки зрения, в целом исследователи не противоречат друг другу. Напротив, многочисленные разработки способствуют более

фундаментальному исследованию сущностной характеристики феномена девиантного поведения. Это, в свою очередь, способствует поиску оптимальных путей и условий превенции и преодоления девиантного поведения отдельной личности и социальных групп.

Список литературы:

1. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007. — 544 с.
2. Ениколопов С.Н. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. М.: Академия, 1999. — 219 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. М.: Издат. центр «Академия», 2006. — 288 с.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. М.: ТЦ «Сфера» при участии «Юрайт-М», 2001. — 160 с.
5. Коррекционная педагогика / под ред. В.С. Кукушина. — Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2004. — 352 с.
6. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1986. — 160 с.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учеб. пособие. М.: МЕДпресс, 2000. — 440 с.
8. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Минск: Современный литератор, 2006. — 976 с.
9. Тигунцева Г.Н. Девиантное поведение в подростковом возрасте: теория и практика: учеб. пособие. Иркутск, Изд-во ИГУ, 2012. — 143 с.
10. Ушатиков А.И., Казак Б.Б. Основы пенитенциарной психологии. Учебник. Рязань, 2003. — 758 с.

**ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ
ЖЕНСКОГО ПОЛА НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ
ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ**

Яковлев Владимир Александрович

*д-р мед. наук, профессор Московского государственного
гуманитарного университета имени М.А. Шолохова,
г. Москва*

E-mail: vjakovlevdok@gmail.com

Филатова Ирина Юрьевна

*ассистент кафедры психологии
Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина,
г. Елец*

E-mail: udacha_i@mail.ru

**THE INFLUENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL
CONDITIONS OF ADOLESCENT WOMEN
IN THE EMERGENCE OF DEVIANT BEHAVIOR**

Vladimir A. Yakovlev

*doctor of medical sciences, Professor
of the Moscow State University named after M.A. Sholokhov,
Moscow*

Filatova Irina Yurievna

*assistant Professor of psychology, State University of Yelets I.A. Bunin,
Yelets*

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования социально-психологических условий жизни подростков женского пола с разными формами отклоняющегося поведения. Обследованы 123 девочки старшего подросткового возраста (15—16 лет) с отклонениями в поведении. Выявлены особенности взаимоотношений с окружающими (родителями, педагогами, сверстниками), особенности социальных условий жизни и материального обеспечения семей подростков.

Результаты исследования могут быть полезны педагогам-психологам в работе с подростками с отклоняющимся поведением.

ABSTRACT

The paper presents the results of research on the socio-psychological conditions of adolescent women with different forms of deviant behaviour. Surveyed 123 girls older adolescents (15—16 years) with behavioural disorders. Identified particular relationships with others (parents, teachers, peers), especially social conditions and material security of families. The results can be useful to teachers and psychologists in working with teenagers with delinquent behaviour.

Ключевые слова: подростки; отклоняющееся поведение; социально-психологические условия жизни.

Keywords: adolescents; aberrant behavior; the social and psychological conditions of life.

В современное время отклоняющееся поведение подростков женского пола актуальная проблема, имеющее серьезное значение для России. Социальная значимость проблемы подтверждается статистическими данными [6, 7] и многочисленными исследованиями отечественных ученых [1, 2, 4].

По данным исследований последних лет в России все больше получает распространение курения, употребления алкогольных напитков, наркотиков девочками старшего подросткового возраста [6, 7]. В ряде случаев это сопровождается разными формами отклоняющегося поведения, выражающимися в совершении противоправных действий (кражи, драки и т. п.), а так же в неспособности контролировать свои сексуальные потребности, обуславливающее несвоевременную беременность и юное материнство [3].

Для решения проблемы отклоняющегося поведения подростков женского пола необходимо изучение социально-психологических условий жизни ребенка и особенностей его взаимодействия с окружающими людьми.

Нами проведено исследование социально-психологических условий жизни подростков женского пола с разными формами отклоняющегося поведения.

В исследовании приняли участие 123 испытуемые старшего подросткового возраста (15—16 лет) и 123 их законных представителя (лица женского пола). Обследуемые подростки обучались в общеобразовательных и средних профессиональных учреждениях. Девочки обнаруживали отклонения в поведении, проявляющиеся

в никотиновой зависимости и употреблении алкоголя (48 человек), совершали противоправные поступки (38 человек), у части испытуемых (37 человек) отсутствовала или была слабо выражена способность контролировать свои сексуальные потребности, и в связи с этим, они имели социальный статус несовершеннолетней беременной. Многие девочки систематически пропускали учебные занятия без уважительных причин, конфликтовали со взрослыми и сверстниками. Все испытуемые находились на контроле образовательных учреждений и составляли «группу риска».

В результате проведенного исследования мы получили следующие данные. В таблице 1 отражены результаты исследования взаимоотношений с окружающими людьми обследуемых подростков.

Таблица 1.

Результаты исследования взаимоотношений с окружающими людьми подростков женского пола с отклоняющимся поведением, n=123

№ п/п	Вопрос	Ответы испытуемых					
		отличные		хорошие		плохие	
		кол. чел.	кол. в %	кол. чел.	кол. в %	кол. чел.	кол. в %
1.	Взаимоотношения с родителями	23	20	63	55	26	25
2.	Взаимоотношения со сверстниками	75	66	25	22	14	12
3.	Взаимоотношения с преподавателями	14	12	65	57	53	31
4.	Взаимоотношения с противоположным полом	98	86	11	10	5	4
5.	Множественные сексуальные контакты	Да		Нет			
		кол. чел.	кол. в %	кол. чел.	кол. в %		
		41	36	73	64		

Для наглядности эти данные нами представлены на рисунке 1.

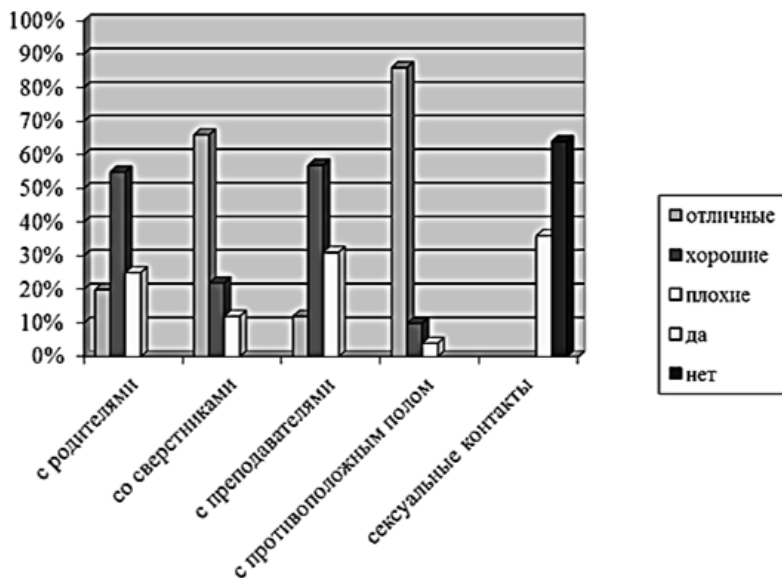


Рисунок 1. Особенности взаимоотношений с окружающими людьми подростков женского пола с отклоняющимся поведением

Анализ результатов исследования позволил выявить следующие особенности взаимоотношений обследуемых подростков с их родителями. Обнаружено, что сложные жизненные ситуации 46 % подростков обсуждали и решали в семье с родителями; 27 % — считали, что помогут только друзья; 1 % — обсуждал с педагогами образовательных учреждений; 26 % — решали самостоятельно.

У 54 % обследуемых подростков отмечены недостаточно близкие и доверительные взаимоотношения с родителями. Выявлено, что свободное время проводили с родителями лишь 9 %, а 91 % — с друзьями и в Интернете.

Полученные результаты исследования, выявили следующие особенности социальных условий жизни и материального обеспечения семей подростков. Нами обнаружено, что 35 % подростков женского пола с отклоняющимся поведением проживали в полной семье; 39 % — проживали только с матерью; 13 % — в приемных семьях и с опекунами; 2 % — с отцом; 11 % — с отцом и мачехой. Следовательно, значительная часть девочек (65 %) проживала и воспитывалась в семьях, где были повторные браки.

Особенности материального обеспечения семей подростков показали следующие результаты исследования. У 80 % обследуемых девочек среднедушевой доход семьи был ниже прожиточного минимума, т. е. находился за чертой бедности; у 17 % — достаточный; у 3 % — высокий.

На следующем этапе мы изучили особенности отношения обследуемых подростков к обучению в образовательном учреждении. Установлено, что учились с интересом и желанием 44 % девочек; учились без желания, но осознавали, что это необходимо для получения профессии 53 %; учились по настоянию родителей 3 %.

Подводя итог проведенному исследованию, мы считаем, что взаимоотношения со сверстниками для девочек старшего подросткового возраста с отклонениями в поведении имеют большое значение и являются главным условием успешности (или не успешности) их адаптации в социуме. Нарушенные взаимоотношения со сверстниками (12 %) с высокой вероятностью приводили к появлению психологических проблем в общении и к конфликтам, формировали проявления агрессии по отношению к окружающим сверстникам.

Возможно, причины их поведения заключались в том, что эти девочки испытывали дефицит внимания со стороны родителей и взрослых. У многих не было близких взаимоотношений с их матерями, что, по-видимому, мешало им правильно идентифицировать женские роли. Неблагополучные взаимоотношения с матерью способствовали тому, что подростки значительную часть времени проводили в компании друзей. Они были недостаточно информированы об особенностях поло-ролевых отношений. Отдаленность от родителей, дефицит необходимых знаний приводили к совершению девочкой необдуманных рискованных поступков, таких как ранний половой контакт, и как следствие неспособности оценивать его последствия, незапланированной беременности.

Низкий среднедушевой доход семьи говорил об ограниченной способности удовлетворять возрастающие потребности ребенка старшего подросткового возраста. Материальная нестабильность в семье приводила к осложнениям детско-родительских отношений, конфликтам, проблемам в общении со сверстниками. Неудовлетворенность материальным положением провоцировала подростка к совершению преступлений (кражам, убийствам), они становились членами криминальных групп сверстников, совершали противоправные действия. Часто противоправное поведение несовершеннолетней становилось дополнительным фактором в совершение преступления против нее самой.

Таким образом, отклонения в поведении подростка вызывались как проблемами самой девочки, так и средой, в которой она живет. Особенность этой проблемы в современных условиях обусловлена тем, что часто общество относится к таким девочкам только с порицанием, не стараясь найти истинную причину ее поведения. Почти во всех подобных случаях подростки остаются отвергнутыми, обиженными и обозленными на взрослых, что приводит к формированию у них искаженного представления об окружающих.

Для решения проблемы профилактики или коррекции отклоняющегося поведения у подростков женского пола необходима система мер, включающая несколько направлений. Важным направлением этой работы является изучение социально-психологических условий жизни девочек и работа с их ближайшим окружением (родителями, друзьями, сверстниками).

Для коррекции уже сформированных отклонений в поведении у подростков необходимо применять тренинги, направленные на обучение эффективному общению и взаимодействию с окружающими, занятия по изучению социальных ролей, упражнения, направленные на исправление деформации семейно-ролевых отношений, обучению мерам предосторожности в поло-ролевых отношениях. Часть занятий, по-видимому, следует проводить совместно с родителями.

Социально-экономическое положение семьи девочки с отклоняющимся поведением должно быть под пристальным вниманием психологов, педагогов и социальных работников. Им необходимо разработать комплексную систему мер, направленную на формирование позитивного отношения девочки к собственной жизни.

Список литературы:

1. Визель Т.Г., Сенкевич Л.В., Янышева В.А., Железнова А.К. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты. Монография. Тула: Факультет повышения квалификации Московского городского психолого-педагогического университета, 2007. — 341 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М: Академия, 2003. — 288 с.
3. Савельева Г.М., Кулаков В.И., Стрижаков А.Н. и др. Акушерство: Учебник. М.: Медицина, 2000. — 816 с.
4. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Акад. Проект; Трикта, 2005. — 336 с.
5. Федеральная служба исполнения наказаний. Характеристика лиц, содержащихся в следственных изоляторах и тюрьмах. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://фсин.рф/structure/inspector/iao/statistika/Xar-ka%20v%20VK/> (дата обращения 11.09.2013).

6. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://nekurim.ru/articles/stat/statistika-kureniya-v-rossii/> (дата обращения 11.09.2013).
7. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.vigivanie.com/epidemii/836-alcohol-stats.html> (дата обращения 11.09.2013).

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Сборник статей по материалам
XXXII международной заочной научно-практической конференции

№ 9 (32)
Сентябрь 2013 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 24.09.13. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 5,875. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630075, г. Новосибирск, Залесского 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3