

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

Ф.М. Монгина

доцент кафедры русского языка как иностранного
БВМИ им. Ф.Ф. Ушакова
fanmon@mail.ru

Социально-педагогические условия обучения русскому языку иностраных абитуриентов военного вуза

Статья посвящена процессу адаптации иностранного студента и формированию готовности к обучению в военном вузе

Ключевые слова: многоаспектное образование; сферы общения; языковые средства общения, корпоративное решение профессионального образования

Установление международных связей Российской Федерацией в области военно-технического сотрудничества и, как следствие, выполнение договоров по подготовке иностранных военных специалистов в тех теоретических и практических сферах, в которых Россия является ведущей научной державой, потребность сближения и взаимодействия в сфере коллективной безопасности, корпоративное решение профессионального образования актуализируют проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранных военнослужащих. Такие тенденции требуют соответствующего ответа со стороны теории и практики образования.

На первый план выдвигается «задача обучения и подготовки компетентной интеллектуальной личности, способной к всесторонней реализации своего личностного потенциала в процессе овладения профессиональными знаниями»[1] в высшей военной школе России.

В этой связи особое место в процессе подготовки иностранных военнослужащих отводится обучению русскому языку как иностранному, т.к. преподавание специальных военных дисциплин по требованиям ГОС ВПО в российских военных вузах ведется на русском языке. Это часть образовательного процесса, серьезно влияющая на весь образовательный процесс как процесс овладения системой общего и военного знания.

На примере обучения русскому языку иностранцев можно проследить все трудности данной проблемы в целом. Наиболее эффективно адаптируются к языку другого народа те, кто овладевает им в контексте других знаний - предпочтительно профессиональных.

Существует мнение, что наиболее адаптированной группой являются те, кто прошел обучение в вузах другого государства. Вузовская подготовка иностранцев пока является самым эффективным способом адаптации в инонациональной среде, который в полной мере контролируется и направляется государством.

Если рассматривать русский язык как педагогическое условие

адаптации иностранцев, то его преподавание должно вестись с учетом, по меньшей мере, следующих трех известных требований:

- речевое общение на иностранном языке должно позволять обмениваться знаниями, умениями, навыками в профессиональной деятельности;
- русский язык должен стать реальным средством общения;
- уровень владения языком и знаниями о стране изучаемого языка необходим такой, чтобы быть достаточным для возникновения социально-психологической совместимости людей из разных стран.

Вышеперечисленные требования предполагают знакомство с информацией этнического, социального, культурного и профессионального характера, удовлетворяющей коммуникативные, познавательные, эстетические потребности обучаемых. Только в этом случае может быть обеспечен устойчивый интерес к изучению языка.

Анализ научно-педагогических и диссертационных работ в области обучения иностранных абитуриентов, собственный опыт работы в вузе позволяют выделить общие тенденции в разработке путей преодоления адаптационного синдрома иностранного студента:

- переосмысление и обновление основных целей и задач, содержания образования, воспитания с позиции необходимости перехода иностранного студента в новую для него общественную среду;

- главенство лично – ориентированной модели обучения, в центре которой стоят интересы, потребности, возможности субъектов образовательного процесса, их совместная деятельность, базирующаяся на позитивном взаимодействии;

- формирование условий для преодоления барьера общего и высшего образования различных национальных образовательных систем (включение в Учебный план специальных дисциплин; обеспеченность соответствующей учебно-методической литературой; специальная подготовка преподавателей; русскоязычная подготовка иностранных студентов);

- интеграция многообразных средств трансляции нравственного опыта в условиях подготовки активной, предприимчивой, компетентной личности, нацеленной на самообразовательную деятельность.

В новом образовательном пространстве многоступенчатый процесс адаптации иностранного студента и формирования готовности к обучению в военном вузе будет эффективным, если базируется на системном взаимодействии социально-педагогического, социально-нравственного и духовно-нравственного подходов.

Для реализации представленных положений необходимо разработать модель адаптации иностранных студентов в образовательной среде и формирования готовности к продолжению обучения в российском военном вузе. Необходимо выделить пять основных структурных компонентов данной модели: целевой, мотивационный, содержательный, деятельностный и результирующий.

Целевой компонент определяет задачи педагогической деятельности в вузе при работе с иностранными студентами; организации их взаимодействия с культурно-просветительными учреждениями.

Содержание мотивационного компонента представлено значением мотивации как побуждения к выбору конкретного военного вуза России, факультета, образовательной деятельности получения специальности.

Содержательный компонент процесса адаптации иностранных студентов состоит в информационной осведомлённости о специфике российского военного образования, о культуре страны пребывания, языковых и бытовых особенностях.

Деятельностный компонент представляет собой совокупность умений, необходимых для формирования, развития и совершенствования адаптивных механизмов иностранных студентов в процессе обучения в российском военном вузе.

Результирующий компонент представлен критериями и показателями, определения эффективности процесса социальной адаптации иностранных студентов и формирования готовности к продолжению обучения в военном вузе. Нам представляется целесообразной научная концепция формирования готовности студентов к профессиональной деятельности средствами общенаучных дисциплин, сформулированная Г.А. Бокаревой [2], в которой отмечено, что “цели обучения и воспитания специально планируются, главным образом, в знаниях и умениях”.

Апробацию модели социальной адаптации необходимо провести в соответствии с выделенными в исследовании направлениями развития социальной адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве вуза.

К соответствующим направлениям можно отнести: социально-педагогическое, осуществляемое через активное участие высшей системы управления вуза, психологов в решении всех социально и нравственно значимых задач; образовательно-воспитательное, осуществляемое через систему сотрудничества иностранных студентов, начальников факультетов, психологов, организаций по работе с иностранными студентами, осуществляемое через дополнительное образование иностранных студентов посредством развития их интеллектуально-творческих способностей в аспекте деятельности клубов, кружков, секций по интересам, а также психолого-педагогическое и организационно-педагогическое направления.

Психолого-педагогическое направление предполагает:

- организацию диалогического общения;
- развитие активности иностранных студентов с учетом актуальности, стоящих перед ними и социумом социальных проблем;
- активизацию интеллектуальной деятельности иностранных обучающихся;
- формирование потребности самообразования.

Организационно-педагогическое направление предполагает:

- обеспечение социального, нравственного, психолого-педагогического просвещения всех субъектов учебно-воспитательного процесса;

- развитие связей с социальными институтами;
- организацию досуговой деятельности;
- управление развитием активности иностранных студентов через сотрудничество.

Механизмами реализации выделенных направлений являются: разъяснительная, образовательно-воспитательная, социальная, культурно-массовая деятельность; формирование атмосферы взаимопонимания, уважения и доверия, атмосферы творческого взаимодействия, сотрудничества.

В соответствии с предложенными моделью, направлениями и механизмами, представляется возможным выделить педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса социальной адаптации и формирования готовности иностранных студентов к продолжению обучения в образовательном пространстве военного вуза.

К ним отнесены: инициирование творческих способностей иностранных учащихся; реализация личностно-ориентированного принципа в образовании и воспитании; создание положительной эмоциональной атмосферы; обеспечение разнообразия содержания подготовки; свободное развитие позитивно значимых ценностных ориентаций; перенос значимых ценностных ориентаций на различные жизненные ситуации; социально-педагогическое моделирование; формирование нравственного, социально-психологического климата.

Опытно-экспериментальная работа по проверке предложенных подходов к развитию социальной адаптации иностранных студентов проводится в течение трех лет. В эксперименте участвуют иностранные военнослужащие из Азии и Африки.

В ходе исследования нами было проведено анкетирование иностранных студентов, которое свидетельствует об уровне адаптированности иностранных студентов на данный момент. На основании эксперимента показано, что:

- 16% иностранных студентов отметили, что учеба в военном вузе является для них самым трудным аспектом жизни в России. Распределение ответов на вопрос «Что бы Вы сделали, чтобы иностранным студентам было легче учиться?»: «увеличил бы количество часов изучения русского языка» - 25%; «создал бы условия для учебы в рамках общежития» - 42%; «купил бы в библиотеку военного вуза учебники на своем родном языке» и словари - 22%; «другое» - 7% и «ничего» - 4% - позволяет утверждать, что реально всего 4% иностранных студентов практически не испытывает трудностей в учебе.

- Условия проживания в общежитии не устраивают более половины иностранных студентов (54%), в качестве причин недовольства большинство называет санитарные условия (21%), отсутствие покоя (18%).

- Подавляющее большинство отмечает низкий уровень организации досуга.

- Вопрос о том, в каких областях иностранные студенты испытывают наибольшие языковые трудности, подтверждает полученное распределение: у большинства студентов уровень языковой компетентности недостаточен для нормальной учебной деятельности - им трудно работать с учебной литературой (33%), воспринимать лекционный материал (35%) и отвечать в устной форме (18%). В целом в ходе учебного процесса с языковыми трудностями сталкивается 86% иностранных студентов, а в сфере повседневного общения и досуга только 11%. Однако, отвечая на вопрос, с какими трудностями студенты сталкиваются в процессе учебы, большинство студентов поставили недостаточное владение русским языком (28%) в один ряд с отсутствием нужных книг в библиотеке (25%) и проблемами доступа в интернет (25%).

- Отсутствие каких-либо отношений с российскими студентами заставляет испытывать некоторую напряженность.

- Оценки деятельности руководства военного вуза более сдержаны: 29% иностранных студентов склонны давать положительные оценки, 36% - нейтральные и 35% - негативные. В ходе обучения количество нейтральных оценок сокращается, а негативных несколько возрастает.

Наше исследование показало, что использование совокупности форм активного образования (внеаудиторная работа, научно-исследовательская деятельность, практическая занятость) иностранных студентов военного вуза позволяет пробудить интерес к получению специальности и мотивировать информационно-творческую деятельность в соответствии с их возможностями и способностями. Дальнейшая разработка проблемы может включать такие аспекты, как обоснование роли объективных и субъективных факторов в процессе адаптации и формирования готовности к обучению иностранных студентов в российском военном вузе. Итоги исследования результатов по организации социально-педагогических условий адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве вуза на данном этапе позволили сделать вывод, что учет продуманных и адекватных рекомендаций иностранных студентов могут и должны стать ориентиром для оптимизации работы руководства военного вуза и его подструктур.

Литература

1. Бокарев М.Ю., Бокарева Г.А. Научные основы процесса профориентационного обучения школьников и студентов и его развивающие технологии/Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. -Калининград, 2006. -С. 28-33.

2. Бокарева,Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов. - Калининград: Калининград кн. изд-во, 1985. – 284 с.

3. Шестопалова С.Г., Шестопапов С.В. Социально - нравственное воспитание личности [Текст] / С.В.Шестопапов // сборник научных трудов кафедр гуманитарных

Т.А. Гавриленко,
аспирантка АПК и ППРО
г. Москва
ipp_bga_rf@mail.ru

Особенности профессионально-ориентированного иноязычного общения

Рассматриваются возможности развития высшей школы, раскрывающиеся в постулатах когнитивной, аксиологической, культурологической и коммуникативной парадигмы педагогики, позволяющие оценить эффективность разработанной системы заданий, анализ творческой деятельности учащихся, способность самостоятельно принимать верные решения в нестандартной обстановке

Ключевые слова: иностранный язык; поликультурное и полиязычное общество; лингвистические; психологические и образовательные основы и его разновидности

Процессы модернизации высшего профессионального образования детерминируют обращение к развитию профессиональных и личностных качеств студентов, их духовности, творческого потенциала, культурно-нравственных ценностей.

Категориальный императив развития высшей школы раскрывается в постулатах когнитивной, аксиологической, культурологической и коммуникативной парадигмы педагогики.

При таком подходе доминантой является не объем приобретенных знаний и навыков, а личностное развитие, умение синтезировать и анализировать информацию, способность самостоятельно принимать верные решения в нестандартной обстановке. Образовательный процесс вуза и самовоспитание призваны всемерно содействовать расширению познавательной деятельности студентов, активизации их собственного интеллекта и нравственного напряжения, становлению профессиональной компетентности специалиста.

Однако, несмотря на постоянный интерес ученых к различным аспектам подготовки специалистов, есть основание считать, что в теории и практике профессионального образования есть еще немало не исследованных вопросов.

Так например, профильно-ориентированное обучение английскому языку в высшей школе рассматривается, с одной стороны, как научное направление, а с другой - тип образовательной услуги. До недавнего времени в теории и практике обучения английскому языку для специальных целей, возникших в конце 1960-х годов, развивались два направления, в которых

внимание уделялось либо профессиональным, либо академическим целям, формулируемым на основе потребностей обучаемых. Аббревиатура ESP (English for Specific Purposes) к настоящему времени уверенно вошла в лексикон не только теоретиков, но и преподавателей-практиков и даже студентов. Под обучением для специальных целей понимается обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или предстоящего овладения специальностью на изучаемом языке, которые, в свою очередь, требуют его изучения (*Г. Е. Ведель, А. А. Леонтьев, Р. П. Милъруд, А. А. Мирюлюбив, В. Казанцева, J. Arnold, T. Rodgers, E. Stevick, T. Hutchinson, A. Waters, R. R. Jordan, J. Munby*)[1-12]. В этом видится его основное отличие от обучения языку для общеобразовательных целей (т. е. школьного обучения, подготовки к вступительному экзамену в высшее учебное заведение) и социализации (разговорного общения, выживания за границей и т. д.). Особенность профильно-ориентированного обучения английскому языку состоит в том, что оно призвано совместить в себе учет потребностей студентов и учебных заведений с требованиями, диктуемыми государственным образовательным стандартом и документами Болонского процесса. Оно призвано обеспечить высшему образованию в целом новые измерения, ориентирующие его на соответствие требованиям современности, в частности мобильность, интернационализацию и качество.

В связи с возраставшей необходимостью в создании языковых курсов, которые отвечали бы специфическим потребностям личности, в лингвистике и психологии образования возникали новые идеи, которые получали свое преломление в теории и практике обучения английскому языку (*R. L. Allwright, D. A. Ausube, etc.*), мотивации (*В.Н. Тузлукова, W. E. Lambert, А. Н. Maslow, etc.*) и творчества (*Я. А. Пономарев*), а также данные дискурсивного анализа, прагматики и других направлений прикладной лингвистики (*Л. А. Городецкая, Р. П. Милъруд, К. Bardovi-Harlig, Н. G. Widdowson, etc.*) [13-22]. и др.

Таким образом они заложили основы новой научно-образовательной области - язык для специальных целей.

Прежде чем начать детальное рассмотрение различных аспектов профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе, знаменующего собой современное состояние теории и практики обучения английскому языку для специальных целей, остановимся на причинах возникновения последнего, его лингвистических, психологических и образовательных основах и его разновидностях.

1. Причины возникновения обучения английскому языку для специальных целей. Бурное развитие научно-технического прогресса после Второй мировой войны способствовало сближению стран и народов. Движущими силами этого сближения были техника и коммерция, которые диктовали общую потребность в международном языке. По ряду причин, наиболее значимой из которых явилась экономическая мощь США,

основным языком международного общения стал английский. Прежде знание иностранного языка было скорее показателем хорошего образования. Но по мере того как английский язык становился международным языком современных технологий и торговли, люди все четче и четче осознавали, почему они изучают его. Людям бизнеса хотелось продавать свою продукцию в других странах, инженерам-механикам приходилось иметь дело с инструкциями по эксплуатации импортного оборудования, врачи испытывали острую потребность быть в курсе новейших медицинских разработок и, наконец, целой когорте студентов предстояло обращаться к учебникам и журналам, которые были доступны лишь на английском языке. Итак, люди стали осознавать, зачем им нужно изучать его.

Цели обучения иностранным языкам в России, как показывает анализ публикаций даже совсем недалекого прошлого {Гальскова 1994; Загряжкина 1998; Пассов, Кузовлев, Коростылев 1987; Тер-Минасова 1998), далеко не всегда трактовались с позиций потребностей личности в его изучении, а чаще как ответ на некий социальный заказ, который непонятно из чего складывался. Лишь немногие преподаватели английского языка учитывали потребности обучаемых.

II. Психолого-педагогические основания обучения английскому языку для специальных целей.

Неотъемлемой частью многих современных видов деятельности является общение с компьютером. Компьютер прочно обосновался не только в лабораториях, офисах, но и дома. Он взял на себя рутинную работу бухгалтера, клерка, корректора и др. Он стал помощником и другом школьников как в учебе, так и в играх. Рассматривая проблему влияния ЭВМ на психологию человека можно заметить определенные характерные черты, даже если этот человек является пользователем, не говоря уже о профессиональных программистах. Это влияние может быть как положительным, так и отрицательным.

При изучении информатики и работе со сложной вычислительной техникой вырабатывается особый стиль мышления, который называется алгоритмическим. Во многих сферах деятельности человеку приходится решать задачи, решение этих задач, в конечном итоге, сводится к исполнению готовых алгоритмов. Алгоритмическое мышление проявляется в умении составлять эти алгоритмы. Формирование такого стиля мышления требует систематической и целенаправленной работы, при этом особое значение имеет применение структурного подхода, в частности, метода последовательной детализации, который полезен и в плане воспитания. Работа над составлением алгоритмов развивает умение планировать структуру действий, необходимых для достижения заданной цели при помощи фиксированного набора средств, имея перед собой конечную цель, результат, они конструируют план действий, представляющий собой последовательность отдельных стандартных операций. Важным является также умение представлять сложные действия в совокупности простых.

Огромное влияние на способность овладеть иностранным языком, как правило оказывает вербальная память, т.к. она связана с сохранением в сознании человека элементов языка и речи (букв, звуков, слов, клише, закономерностей использования языка и др.). Произвольное запоминание словесного материала у студентов и аспирантов (т.е. образованных взрослых) лучше, чем у школьников. Взрослые лучше воспринимают и запоминают новую лексику при сочетании визуальной и слуховой презентации (при условии умения читать и знания графических и звуковых образов речи). Эффективным является и подключение моторных анализаторов.

При обучении взрослых особое значение приобретает мотивация учения. R.L.Oxford [23]. называет мотивацию самым важным фактором, который влияет на успешность овладения иностранным языком. Очевидно, что невозможно выделить один самый важный фактор, имеющий определяющее значение при обучении, однако признаем, что мотивация играет важную роль при работе с обучаемыми. Мотивы изучения иностранных языков разнообразны, они зависят от различных внутренних и внешних стимулов и связаны с дальнейшей профессиональной и жизненной ориентацией человека. В настоящее время нет необходимости доказывать, что современный человек должен владеть хотя бы одним иностранным языком. Студенты, желающие по окончании института найти хорошую и перспективную работу, прилагают значительные усилия, чтобы наверстать упущенное (обычно в школе учащиеся, которые собираются поступать в вуз, не уделяют должного внимания иностранным языкам) . Если же молодой человек решил связать свою жизнь с программированием, то английский язык становится одним из профилирующих предметов. В таком случае поддерживается устойчивая мотивация изучения языка.

Обособленность профессии проявляется как в предметно-целевом и технологическом плане, так и в возникновении и развитии профессиональной терминологии, жаргонов, сленга. В этом отношении особенно показателен язык, на котором общаются между собой программисты или люди, имеющие дело с компьютером. В русский язык вошли слова «хелп», «апгрейд», «провайдер» и др. Человек, не занимающийся данной областью науки и техники, может не понять даже основного содержания статьи на родном языке, опубликованной в специальном издании.

В ходе работы программисты часто обращаются к различного рода справочным системам. В результате этого вырабатывается умение организовать поиск информации, используя при этом рациональные поисковые механизмы. Высокая скорость просмотрового чтения, способность видеть весь экран помогают быстро найти нужную информацию. Правильное определение объема сведений и правильная организация поиска позволяет оперативно получить любые необходимые данные. Кроме того, программисты имеют привычку своевременно обращаться к ЭВМ и технические навыки взаимодействия с ней.

Человек, в отличие от компьютера, может понять неправильно высказанную мысль благодаря воображению или использованию экстралингвистических средств. Общение с машиной формирует умение правильно, четко и однозначно

выразить мысль в понятной для собеседника форме и правильно понять текстовое сообщение.

Все перечисленные навыки и умения имеют общекультурную, общеобразовательную, общечеловеческую ценность и необходимы практически каждому человеку, независимо от его образовательного уровня и сферы деятельности.

Однако, кроме положительного, работа с компьютером оказывает некоторое отрицательное влияние. Чрезмерное доверие к машине приводит к тому, что студенты иногда чувствуют себя неуверенно, когда необходимо быстро дать ответ, а у них под рукой нет компьютера. Так, студенты испытывают затруднения в переводе несложных предложений на уроке и справляются со сложными дома, когда знают, что могут проверить свой перевод с помощью компьютера. Здесь мы видим, скорее всего, психологическую зависимость.

Итак, всякая профессиональная деятельность накладывает определенный отпечаток на мыслительные процессы и способствует развитию у студентов соответствующей специальности некоторых специфических психологических способностей, которые необходимо использованы при обучении данных студентов. Опора на профессиональные способности особенно важна при ограниченности времени, отводимого на изучение иностранного языка и необходимости данного предмета для будущих программистов.

III. Развитие теории и практики обучения английскому языку для специальных целей. Английский язык для специальных целей как научное направление и учебная дисциплина не является универсальным явлением и по-разному развивается в разных странах мира. Тем не менее, в его развитии различают пять этапов, которые представлены следующими пяти подходами (*Hutchinson, Waters* [24]).

Подход, основанный на данных *анализа регистра* (1960-е — начало 1970-х гг.). Поскольку язык, используемый в конкретной сфере (например, электротехнической), представляет собой специфический регистр, отличающийся от других (например, от делового), были предприняты попытки в ходе анализа конкретного регистра выявить его грамматические и лексические особенности. На основе этих лингвистических особенностей строились программы для написания учебных пособий. Так, авторы учебника английского языка естественнонаучной сферы (*Ewer, Latorre*) [25] в результате проведенного ими анализа регистра выявили следующее: наиболее частотными являются такие формы, как *present simple*, страдательный залог и сложные существительные. Основная цель их исследования состояла в том, чтобы создать курс профильно-ориентированного обучения английскому языку, соответствующий потребностям обучающихся. Создавались программы, в которых основное внимание уделялось тем языковым формам, с которыми студентам предстояло иметь дело при

изучении дисциплин специальности, и второстепенное значение придавалось формам, с которыми они едва могли столкнуться.

Литература

1. Ведель, Г. Е. Соотнесенность действий внешнего и внутреннего плана при овладении иноязычной речью / Г. Е. Ведель. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. - 96 с.
2. Леонтьев, А. А. Управление усвоением иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 1975. - № 2. - С. 83-87.
3. Мильруд, Р. П., Максимова, И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 4. - С. 9-15.
4. Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. - М.: Ступени: Ин-фра-М, 2002.-448 с.
5. Казанцева, Л. В. Профессиональная речевая компетенция языковой личности учителя иностранного языка / Л. В. Казанцева. — Тамбов: Изд-во ИПК РО, 2000. - 293 с.
6. Arnold, J. Affective factors and language learning // IATEFL Issues. - 1998. - № 145. - P. 8-9.
7. Rodgers, T. Methodology in the New Millennium // English Teaching Forum. - 2000. - Vol. 38/2. - P. 2-13.
8. Stevick, E. Memory, Meaning and Method. - Rowley, Mass.: Newbury House, 1976. - 324 p.
9. Hutchinson, T., Waters, A. English for Specific Purposes: a learning-centred approach. - Cambridge: Cambridge University Press, 1987.- 183 p.
10. Waters, M., Waters, A. Study skills and study competence: getting the priorities right // ELT Journal. - 1992. - Vol. 46/3. -P. 264-273.
11. Jordan, R. R. English for Academic Purposes. - Cambridge: Cambridge University Press, 1997. - 404 p.
12. Munby, J. Communicative Syllabus Design. - Cambridge: Cambridge University Press, 1978. - 420 p.
13. Allwright, R. L. The importance of interaction in classroom language learning // Applied Linguistics. - 1984. - Vol. 5/2. -P. 156-171.
14. Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. Educational Psychology: A Cognitive View. - New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.-488 p.
15. Тузлукова, В. Культура международной проектной деятельности в образовательной сфере // Язык и коммуникация: Научно-метод. журнал. - Томск: Изд-во ТПУ, 2004. - Вып. 4. -С. 110-115.
16. Lambert, W. E. Language, Psychology, and Culture. - Stanford, CA: Stanford University Press, 1972. - 170 p. Maslow, A.H. Motivation and Personality. - 2nd ed. - New York: Harper and Row, 1970. - 420 p.
17. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. - М.: Наука, 1976. - 303 с.
18. Городецкая, Л. А. Культурно обусловленные ритуалы общения: обязательность соблюдения и возможность нарушения // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2001. - № 2. - С. 49-59
19. Мильруд, Р. П., Максимова, И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 4. - С. 9-15.

20. Bardovi-Harlig, K., Mahan-Taylor, R. Introduction to teaching pragmatics // English Teaching Forum. - 2003. - Vol. 41/3. -P. 37-39.
21. Widdowson, H. G. Learning Purpose and Language Use. -Oxford: Oxford University Press, 1983. - 301 p.
22. Реформа и развитие высшего образования: Программный документ (5-9 октября 1998 г.). - Париж: ЮНЕСКО, 1998. - 5 с.
23. Hutchinson, T. What's Underneath? - An Interactive View of Materials Evaluation.- Oxford: Pergamon Press, 1987. - 9-
24. Hchinson, T., Waters, A. English for Specific Purposes: a learning-centred approach. - Cambridge: Cambridge University Press, 1987.- 183 p.
25. Ewer, J. R., Latorre, G. A Course in Basic Scientific English. London: Longman, 1969. - 145 p.

Р.И. Женжеруха
соискатель
Академии повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования
г. Москва,
vitalik-57@mail.ru

Новая парадигма результата образования

Рассмотрены вопросы концепции и технологии развития социально-профессиональной и информационной компетентности специалистов ОРД

Ключевые слова: научно-педагогическая теория и технологии; социокультурный контекст

Интенсивная динамика развития информационных технологий, постоянное расширение круга задач, в том числе и профессиональных, которые успешно решаются с использованием интеграции в другие наукоемкие технологии, с помощью которых решаются задачи стратегического характера, с одной стороны, и зачастую логическое и методическое отставание в вопросах профессиональной подготовки будущих специалистов ОРД, с другой, обуславливают необходимость научно-педагогических исследований в этой области.

Реализация отмеченного неизбежно требует пересмотра и переосмысления всего образовательного процесса в высшей школе – содержания, формы, методов профессионального обучения и воспитания. По мнению ректора МАТИ-РГТУ им. К.Э.Циолковского А.П. Петрова «... нам необходимо находиться в высокой степени готовности к системным

изменениям в высшей школе и полностью использовать свои возможности для эффективной адаптации...».

«Сегодня очевидно, – пишет Ф. Майор, – что для выполнения своей задачи высшее образование должно претерпеть серьезные изменения, обретая органическую гибкость, диверсифицируя свои институты, структуру, свою организационную основу, учебные курсы, модели и формы организации занятий, овладев для этого новыми информационными технологиями. Оно должно предвосхищать эволюцию потребностей человека и общества и быть готовым к удовлетворению потребностей взрослых, связанных с обновлением знаний и навыков, с переориентацией и переподготовкой, а также с развитием их общей культуры. Другими словами, высшее образование в двадцать первом веке должно быть неотъемлемым компонентом глобального проекта постоянного образования для всех, выступая в качестве его движущей силы и его особого элемента и способствуя интеграции в этот проект других ступеней и форм образования путем укрепления связей с ними».

Необходимость существенных изменений в системе высшей школы России, обусловлена, прежде всего, не только осознанием общенациональных интересов в сфере образования, но и общими тенденциями мирового развития, к числу которых следует отнести:

- ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;
- возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80% национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Отмеченное ставит перед образованием сложные задачи формирования высокопрофессиональной личности, обладающей различными видами компетенций, что требует от профессионального образования обновления его содержания и разработки качественно новых педагогических технологий,

создания профессиональной среды подготовки специалиста, позволяющих достичь эффективности образовательного процесса.

В этих целях переосмысливаются (переопределяются) прежние и возникают новые требования к выпускникам вузов, в том числе в аспекте их готовности достойно выжить в разнообразном и взаимозависимом мировом пространстве, обладать высокой конкурентоспособностью на глобальном уровне, приобрести кросс-культурные навыки и компетенции, действовать в качестве компетентных и ответственных агентов социальных перемен. «Поэтому обществу, – говорится в Программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования», – необходима соответствующая система высшего образования, и оно должно быть готово соответствующим образом стимулировать квалифицированных студентов (курсантов). В то же время весьма важно воспитывать у студентов (курсантов), особенно тех, кто пользуется государственной поддержкой, чувство гражданской ответственности».

Устойчивый познавательный интерес курсантов, их мотивация – один из критериев эффективности психолого-педагогического процесса в вузе, а также условие, обеспечивающее успешное обучение. Формирование учебной мотивации курсантов без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной высшей школы. Её актуальность определена самой учебной деятельностью, обновлением содержания обучения, формированием у курсантов приёмов самостоятельного приобретения знаний, развития активности. Сегодня наиболее острые проблемы в области обучения связаны с демотивированностью основной массы курсантов, которая приводит к снижению базовых показателей их обучения.

Поэтому необходимо прививать курсантам интерес к накоплению знаний, непрерывному самообразованию, поскольку развивающаяся система непрерывного профессионального образования требует соответствия содержания, форм и методов обучения современным стандартам подготовки квалифицированного специалиста, сочетающего профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, а это в свою очередь способствует повышению роли его активности, инициативности, способности самостоятельно принимать решения и организовывать усилия для выполнения этих решений.

Развивающиеся новые парадигмы образования человека (информационно-педагогическая, личностно-ориентированная, глобальная, глобально-региональные системы образования и т. д.) предъявляют новые требования к характеру и содержанию педагогической деятельности в вузе на основе развития информационных технологий, а также становления глобально информационно-педагогического пространства. Эти процессы в настоящее время являются приоритетными направлениями образовательной политики Российского государства, что нашло свое отражение в целом ряде Федеральных законов, Указов Президента РФ, постановлений правительства

РФ и нормативно-правовых актах органов федерального управления образованием.

Основные принципы образовательной политики в России, определенные в Законе РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» и Федеральном законе от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года и Федеральной программе развития образования на 2000-2005 годы. Их развивает Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.

Соответственно, на современном этапе развития образования в России, учитывая его неразрывную связь с наукой, нашло свое отражение в целом ряде научных работ известных ученых, как отечественных так и зарубежных, посвященных вопросам психологии мотивации человеческой деятельности, профессиональной готовности, профессиональной компетентности, профессиональной культуры, профессионального мастерства специалиста в профессиональной деятельности (Г.М. Андреева, В.Г. Асеев, В.Г. Афанасьев, Г.А. Бокарева, Л.И. Божович, Ж. Годфруа, В.П. Давыдов, В.А. Дембров, Е.А. Елимов, М.В. Кларин, Г. Клаус, И.Б. Кошелева, К. Левин, А.Н. Леонтьев, Н.Д. Ливитов, Б.Ф. Ломов, Д. Маккеланд, К. Мадсен, С.П. Манукян, В.Л. Марищук, А.К. Маркова, А. Маслоу, Ю.Б. Орлов, Ю.П. Платонова, М.Ф. Секач, М.И. Сестров, С.Н. Силина, Н.Ф. Талызина, Е.П. Тонконогой, А.А. Ухтомский, Х. Хеккаузен, Т.И. Шамова, Ю.В. Шаров, С.Г. Юлаков, И.С. Якиманская, П.М. Якобсон и др.).

Гносеологический анализ отечественного и зарубежного научно-педагогического опыта показывает, что усилия многих прогрессивных исследователей направлены на поиски оптимальных путей совершенствования профессиональной подготовки различных специалистов-инженеров.

Таким образом, проблема формирования социально-профессиональной и информационной компетентности будущих специалистов-инженеров в сложившихся условиях приобретает особую актуальность. Однако, с одной стороны, задача подготовки профессиональных кадров становится главной целью образовательной логики в современном вузе, что требует конкретных механизмов управления процессом становления будущих инженеров, а с другой, – создание таких механизмов затруднено в силу недостаточной разработанности научного знания об условиях формирования социально-профессиональной и информационной компетентности будущих специалистов-инженеров, в том числе и морских.

Литература

1. *Байдено В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. № 11. 2004.
2. *Белицкая Г.Э.* Социальная компетентность личности // Субъект и социальная компетентность личности. / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: ИП РАН, 1995.

3. *Галямина И.Г.* Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода. // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
6. *Коршунов С.В.* Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

В.С. Зайцев
аспирант ФБУ им. И. Канга
zai Vlad@rambler.ru

Социально-психологический тренинг как средство формирования правового сознания будущих специалистов в социальной сфере деятельности

Рассматриваются особенности социально-психологического тренинга как средства формирования правового сознания будущих специалистов по социальной работе в процессе профессиональной подготовки

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, правосознание, социальная работа

Формирование высокого уровня правосознания личности будущего специалиста, проявляющегося не только в пассивном законопослушании, но и в развитой правовой активности, эффективном умении использовать правовые средства для достижения практических профессиональных результатов, в стремлении утвердить право в качестве особо значимого достижения цивилизации есть одно из важнейших условий построения правового государства. Поскольку сфера социальной работы масштабна и не всегда может быть четко очерчена, в профессиональной подготовке будущих специалистов в этой области важное значение должно отводиться формированию правосознания личности будущего социального работника как основного элемента его правовой культуры.

В процессе своей профессиональной деятельности специалист по социальной работе выполняет различные социально-правовые функции – защищает права и достоинство людей, нуждающихся в помощи; использует законы и правовые акты, направленные на оказание помощи и поддержки

населения, его защиту; содействует применению государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на клиента; предупреждает социальные проблемы клиента в соответствии с правовыми нормами и правилами поведения; содействует в реализации правовых гарантий различным категориям населения; осуществляет правовое просвещение населения; оказывает посреднические услуги клиентам в социально-правовых вопросах.

Реализация правового направления в профессиональной деятельности специалиста по социальной работе предполагает высокий уровень развития его правосознания, что, на наш взгляд, означает наличие у него ценностно-осознанного отношения к социально-правовой культуре человека, к выполнению своих социальных ролей в обществе; умений выявлять социально-правовую составляющую проблемы клиентов в процессе профессиональной деятельности; самостоятельно разрешать социально-правовые проблемы в соответствии со своими личностными и профессиональными ценностями, опыт нормативного общения в социуме (в обществе, государстве, в профессиональном коллективе, общественных организациях и т.д.).

Различным аспектам формирования правосознания будущих специалистов посвящены работы Фаттаховой Г.Р., Игнатова В.М., Гаврилина С.А., Годневой Т.Ю., Бибарсовой Г.Ш., Фединой Т.В., Кильмашина Н.Ф. и др. Однако, до сих пор, в современной педагогической науке, на наш взгляд, до конца не описаны и не выявлены основные принципы и методы формирования правового сознания у будущих специалистов по социальной работе.

Выбор социально-психологического тренинга как средства формирования правового сознания у будущих специалистов по социальной работе обусловлен двумя причинами. Во-первых, многофункциональность данного метода свидетельствует о том, что тренинг применяется не только для повышения компетентности в общении, но и также для овладения будущими специалистами в процессе профессиональной подготовки профессиональными знаниями, навыками и умениями [5]. Во-вторых, в процессе анализа учебных планов специальности «Социальная работа» нами был выявлен достаточно большой пробел между изучением студентами теоретических курсов и их будущей непосредственной профессиональной деятельности.

В большинстве случаев в образовательных программах указываются тренинги, связанные с личностным развитием будущих специалистов по социальной работе («Тренинг профессиональной коммуникации», «Практикум группового тренинга», «Тренинг организационного поведения» и т.д.). Однако ни в одном из учебных планов мы не нашли, например, тренинг правовой компетентности или тренинг развития правового самосознания специалистов по социальной работе.

Проблема социально-психологического тренинга описывается в трудах многих исследователей (А.А. Бадаев, И.В. Вачков, Б.Д. Парыгин, Ю.Н. Емельянов, А.С. Прутченков и др.). Социально-психологический тренинг представляет собой метод группового консультирования, активного группового обучения навыкам общения в жизни и обществе вообще: от обучения профессионально полезным навыкам до адаптации к новой социальной роли с соответствующей Я-концепцией и самооценкой участника тренинга [6].

В ходе использования социально-психологического тренинга в процессе профессиональной подготовки происходит овладение будущими специалистами определенными социально-психологическими знаниями и коррекция поведения личности, формируются навыки межличностного взаимодействия, развиваются рефлексивные способности (например, способность анализировать ситуацию и собственное поведение), умение гибко реагировать на ситуацию и быстро перестраиваться в различных условиях.

Основными задачами социально-психологического тренинга как средства формирования правового сознания у будущих специалистов по социальной работе являются:

- Расширение и углубление правовых представлений будущих специалистов по социальной работе.
- Развитие способностей студентов оценивать правовые ситуации, в которой приходится действовать, прогнозировать возможные последствия того или иного поведения, а также личной ответственности за собственное поведение.
- Формирование мотивов добропорядочного поведения, моделирование законопослушного образа жизни.
- Формирование и развитие ценностных ориентаций студентов.
- Формирование позитивного эмоционального отношения к правовым проблемам и к праву в целом.
- Формирование позитивных правовых установок и правовых убеждений.
- Усвоение и отработка конструктивных стратегий поведения правовых профессиональных и личностных ситуациях.
- Формирование у студентов – будущих специалистов по социальной работе социально-правового поведения.
- Развитие профессионально значимых качеств у будущих социальных работников.

В качестве методических приемов и средств социально-психологического тренинга с точки зрения формирования правового сознания у будущих специалистов по социальной работе выступают деловые игры и метод «мозгового штурма».

Деловая игра относится к числу активных методов обучения, требующих от студентов самостоятельного поиска, подбора материала и

активного заинтересованного участия в реализации игры всей или большинства членов студенческой группы. Деловая игра — средство моделирования разнообразных условий профессиональной и личностной деятельности методом поиска новых способов ее выполнения. В рамках социально-психологического тренинга формирования правосознания наиболее эффективными являются деловые игры «Зачем нужны права человека?» и «Права человека и мир». Использование данных деловых игр позволяет студентам осознать свою систему ценностных ориентаций, понять, каким образом их права влияют на профессиональную деятельность. В ходе проведения деловых игр студенты рассматривают права человека как часть его социального и жизненного опыта, осознают, что права человека основаны на конфликте ценностей и относятся к социальной трансформации.

Метод «мозгового штурма» (англ. brainstorming) в рамках социально-психологического тренинга, используется, в основном, для того, чтобы решать правовые задачи, а точнее, генерировать решения правовых ситуаций и выбирать наиболее подходящие. Например, в рамках изучения темы «Права ребенка в современном мире», можно использовать мозговой штурм «Что нужно детям, чтобы стать счастливыми?». Использование мозгового штурма обеспечивает знакомство студентов с основными нормативно-правовыми актами Российской Федерации, позволяет студентам отыскать пути решения проблемы защиты прав клиентов в России, понять, какие государственные и общественные организации занимаются защитой прав и т.д.

В рамках проведения социально-психологического тренинга как средства формирования правового сознания у будущих специалистов по социальной работе значимое место принадлежит ролевым играм. Например, проведение ролевой игры «Военный трибунал» позволяет будущим специалистам, путем моделирования конкретных социально-правовых отношений, понять и осознать, каким образом при помощи нормативно-правовых актов решаются конкретные жизненные и профессиональные вопросы.

На наш взгляд, использование социально-психологического тренинга как средства формирования правового сознания у будущих специалистов по социальной работе позволяет студентам – будущим специалистам по социальной работе расширить, углубить социально-правовые знания, сформировать у них умения принимать решения в правовых профессиональных и личностных ситуациях, повысить уровень правоуважения, сформировать у студентов умения ориентироваться в нормативно-правовых законах, правовую ответственность и позитивное эмоциональное отношение к праву.

Литература

1. Андреева О.А., Андреев А.А. Право и правосознание в единстве и развитии //Философия права, 2005, 3. 54-58.

2. Балина Т.П. Психологические аспекты формирования индивидуального правосознания //Философия права. - 2005. - №1. – С.25-30.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие.- 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Ось - 89», 2007. – 256 с.
4. Воробьева И.В. Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы // Социальная политики и социология. – 2007. - №3. – С.178-183.
5. Дубов С.И. Развитие коммуникативно-управленческой компетентности руководителей в условиях тренингового воздействия : автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 2003. - 17с.
6. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М. : Мысль, 1971. - 347с.

А.В. Фадеев
аспирант Академии повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования г. Москва,
vitalik-57@mail.ru

Физическая культура и спорт в системе социально-гуманистической здоровьесберегающей направленности образования

Рассматривается гуманистическая парадигма современного Российского образования, ориентированная на человека, как высшую ценность социально-духовного бытия и отношение к нему как субъекту познания, общения, коммуникации и творчества

Ключевые слова: гуманизация; физическая культура и спорт; научно-педагогическая теория и технологии; социокультурный контекст

Гуманистическая парадигма современного Российского образования ориентирована на человека как высшую ценность социально-духовного бытия и отношение к нему как субъекту познания, общения, коммуникации и творчества. В этом плане сегодня одной из первостепенных задач педагогики высшей школы является формирование специалиста, гражданина и профессионала через детерминацию его значимо-смыслового отношения к социально-духовным ценностям.

Идеи гуманизации Российского общества находят свое отражение и в системе физической культуры и спорта, функционирующей в общеобразовательной и высшей школе, физическом воспитании детей и учащейся молодежи.

В концепции развития физической культуры и спорта в Российской Федерации отмечается, что не должно поощряться развитие видов спорта и физических упражнений, связанных с неоправданным риском для жизни и здоровья занимающихся, не отвечающих этическим требованиям,

формирующих культ насилия и жестокости, необходимо формирование моральных, духовно-нравственных качеств личности спортсмена, отвечающих потребностям культурного развития общества [1].

Здоровьеформирующая гуманистическая функция физической культуры и спорта в современной системе приобретает особое значение в условиях нарастающих угроз разрушения социально-нравственной среды обитания человека и его внутренней духовности, как основы культуры, доброты, благосостояния народа и безопасности государства.

Проблема низкой двигательной активности, алкоголизма, табакокурения, наркомании и поп-культуры современной молодежи может быть решена в принципиальном плане и на основе постоянного, а не спонтанного на потребу моде и очередной политической компании, системного, целенаправленного и масштабного внедрения научно-педагогических теорий и технологий, обеспечивающих формирование физической культуры личности, включение детей и учащейся молодежи в различные формы самостоятельной и организованной физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности.

Использование в физическом воспитании научных достижений - это путь интенсивного в то же время перспективного развития системы физической культуры и спорта, социальные функции которых в плане воспитания, образования и развития личности не ограничены.

В процессе образования и деятельности в области физической культуры у молодежи формируется многообразный спектр специальных интеллектуальных способностей, мотивационно - ценностных ориентации, социально - духовных ценностей, физических качеств, положительных эмоционально-волевых проявлений, связанных с определенными достижениями, общением, работоспособностью, а в целом здоровым образом жизни.

В последнее время активно поднимается вопрос о спортизации процесса физического воспитания учащейся молодежи, формировании у нее индивидуальной, личностной спортивной культуры, стиля спортивной деятельности, воспитании бойцовского характера, высоких качеств спортивного рыцарства и благородства, высокой культуре тренировки, формировании упорства в достижении поставленных целей, способности к многолетней систематической работе над своим совершенствованием, умения побеждать и проигрывать, не теряя культуры, своего достоинства и веры в будущий успех.

В своих работах В.В. Кузнецов и С.В. Малиновский в рамках интегративной антропологии справедливо проводят мысль о взаимосвязи знаний внутри психобиологических и социокультурных наук, изучающих физическую культуру, а также их между собой, что полностью соответствует пониманию феномена человека как целостной системы во всех ее проявлениях.

В связи с этим становится все более очевидной необходимость переосмысления сущности физической культуры как вида общей культуры. Это обусловлено ее богатым культуросообразным содержанием, которое в силу определенных причин (дегуманизации, идеологизации, авторитаризма и т.п.) не находило должного отражения в системе образования человека, его самостоятельных форм занятий [2].

Многоаспектность содержания физической культуры уже давно является предметом изучения. Однако сегодня важно не столько вычленение ее содержательных аспектов, сколько раскрытие их внутреннего содержания, взаимообусловленности в формировании и развитии человека ее средствами (во взаимодействии с другими видами культуры) на протяжении всего жизненного пути.

Именно единство функционального, ценностного и деятельного аспектов содержания физической культуры способствует пониманию ее интегративной, человекотворческой, духовно-физической сущности.

В то же время, именно содержание данных аспектов, и особенно их взаимосвязей, находит слабое отражение в индивидуальном и общественном сознании, в силу чего еще часто формируется односторонний взгляд на физическую культуру как на сферу развития только двигательных качеств, умений и навыков человека и остается в стороне его социокультурное, личностное и интеллектуальное развитие.

В связи с этим правомерно отмечалось, что необходимо ставить вопрос «не об индифферентности средств физической культуры по отношению к решению воспитательных задач в обществе, а о том, как использовать специфические и общепедагогические средства, методы физической культуры и спорта, решая в едином педагогическом процессе задачи физического совершенствования и обязательного духовного развития личности человека».

Нельзя не замечать отдельные факты девальваций нравственных и духовных ценностей среди спортсменов. Сегодня все больше молодежи включается в спортивную жизнь не как ее непосредственные участники, а, к сожалению, только как зрители. В этой сфере и, особенно в профессиональном спорте, слава, престиж, деньги порой добываются за счет жестокости, агрессивности, грубой физической силы и вызывающей демонстрации своего превосходства над другой командой или отдельным человеком.

Американский культуролог и социолог Veblen (1899) рассматривал спорт как «псевдоактивность», как «канал для выхода энергии, которая в противном случае может быть опасной», как проявление «тоталитарной культуры», как занятие, имеющее смысл лишь для «праздного класса».

Аналогичную оценку спорту давал и социальный философ из Франкфурта Adorno (1963), подчеркивая наличие «мазохистского момента в спорте», образование подчиненной человек-машины в спорте. На этом

основании он считал, что спорт относится «к сфере несвободы», зарубежной машинерии и безличностной чувственности.

Другие авторы указывают, что современный спорт наносит вред сотрудничеству, формирует порочное разделение людей на победителей и проигравших, приводит к развитию многих негативных качеств личности, таких как эгоизм, агрессивность, зависть, порождает стремление победить любой ценой даже за счет здоровья и нарушения нравственных норм и т.д. (Lenk, 1972; Heinila, 1974; Fielding, 1976; Mcintosh, 1979; Arnold, 1989 и др.)

Они ссылаются и на то, что спортивные поединки порождают национализм и шовинизм, служат проявлением «агрессивных инстинктов индивида», свидетельствуют о «патологии личности», о том, что спортсмен выступает как послушное орудие манипуляции и находится в состоянии «отчуждения» и по своему содержанию идентична в этом плане книга под названием «Война без оружия», которую Goodhart Philip и Christopher Chataway (1968) написать о международном спорте, а также оценка спорта бывшим президентом США Рейганом, который заявил в одном из выступлений: «Спорт - это выражение ненависти друг к другу...

Это последняя возможность, которую наша цивилизация предоставляет двум людям для физической агрессии. Спорт - наиболее близкая к войне область человеческой деятельности».

В противовес данному мнению можно сказать, что любую функцию деятельности общества можно превратить в абсурд или свою противоположность. Спорт сам по себе не агрессивен. Жестоким его делают безнравственные люди и организуемый ими бизнес; что также проявляется и в искусстве и в кино в частности.

Спорт - это всего лишь соревновательная сфера физической культуры, направленная на выявление и сравнение психофизических и интеллектуальных способностей и возможностей человека, специальная тренировка и специфические меж человеческие отношения, построенные на спортивной этике (культуре) и правилах соревнований. Спорт только в единстве физических и духовно - нравственных ценностей, он вне политики и национального престижа.

Поэтому в основополагающих государственных документах, определяющих стратегию развития России, обосновано отмечается, что «развитие страны определяется не одними лишь экономическими успехами, но не в последнюю очередь - духовным и физическим здоровьем нации».

В свою очередь развитие физической культуры и спорта в стране невозможно без осуществления целенаправленной их пропаганды и формирования у детей и учащейся молодежи культуры здорового образа жизни, выработку у них социально-психологического иммунитета к употреблению сквернословия, наркотических средств, табакокурению и употреблению спиртосодержащих напитков.

В этом контексте ведущей целью модернизации структуры и содержания физкультурной и спортивной сфер в Российской Федерации

определяется существенное повышение социокультурной их составляющей, совершенствование физического, нравственного и духовного здоровья занимающихся, использование в учебно - воспитательном процессе разнообразного спектра педагогических технологий оздоровительной и коррекционной физической культуры, спортивной тренировки.

При этом должна быть обеспечена максимально возможная свобода выбора занимающимся вида физической активности с одновременной обязательностью выполнения требований государственного образовательного стандарта; разработка учитывающих формирование нравственных, интеллектуальных, поведенческих, двигательных, мобилизационных, коммуникативных здоровьесберегающих ценностей физической культуры и спорта.

Общественное гуманистически направленное движение в спорте на мировом уровне существует более сорока лет в рамках Международного комитета Фэйр Плэй, важнейшей функцией которого является ежегодное присуждение наград спортсменам за совершение благородных поступков в духе Фэйр Плэй, за соблюдение принципов честной игры на протяжении всей спортивной карьеры, а также организациям и лицам, способствующим распространению этих принципов.

Примерно на такой же гуманистической основе развивается и спартианское движение, концепция которого разработана доктором философских наук, профессором В.И. Столяровым. В основе идеологии и программы спартианского движения лежат, прежде всего, идеалы и ценности гуманизма, разносторонне гармонично развитой личности, активно участвующей в различных сферах творческой деятельности.

Не менее интересны идеи Н.Ю. Шумаковой о внедрении артпедагогике как гуманистической системы образования учащихся в области физической культуры, определяющие интеграцию средств физического воспитания и искусства [3].

В статьях Закона «Об образовании» и Закона о «Физической культуре и спорте» делается упор на гуманистический характер этих сфер, отдается приоритет духовно - нравственным ценностям, жизни и здоровью человека, свободное развитие личности, воспитание уважения к правам и свободам человека.

Так, например, в Постановлении Правительства РФ от 11.01.2006 N 7 (ред. от 10.06.2010) "О Федеральной целевой программе "Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006 - 2015 годы". Новый Закон о физической культуре и спорте поднимает социальную значимость массового спорта.

Так, основными принципами законодательства провозглашаются (в том числе): «обеспечение права каждого на свободный доступ к физической культуре и спорту как к необходимым условиям развития физических, интеллектуальных и нравственных способностей личности, права на занятия физической культурой и спортом для всех категорий граждан и групп

населения», а также «содействие развитию физической культуры и спорта инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья и других групп населения, нуждающихся в повышенной социальной защите» [4].

Гуманизация провозглашается важнейшим принципом на пути к новому образованию. В физическом воспитании и спорте это должно стать философией новой жизни, уводящей от негативных проявлений к гуманистической черте. Данная идея связана с именем Пьера де Кубертена, который считал, что спорт, наука, культура, искусство должны соединиться в прочный сплав силы и добра, который и будет называться олимпийским движением.

Современная тенденция гуманизации содержания физкультурно-спортивной деятельности определяется процессами демократизации в Российском государстве, гуманизацией системы образования и социально-духовными потребностями общества, ориентированными на духовно - нравственные ценности.

Следовательно, сегодня одним из приоритетных направлений в развитии высшего образования в области физической культуры в контексте его совершенствования является гуманитаризация его содержания.

Ее проектирование и конструирование выступают действенным ответом на требования образовательной практики. Гуманитарная значимость физической культуры проявляется в направленности на развитие целостной личности, формирование у молодежи системных знаний о человеке и ориентированности в них, создание благоприятных возможностей для самовыражения и самоактуализации личности, активизации готовности полноценно реализовать свои сущностные силы в здоровом и продуктивном стиле жизни.

Содержательный аспект гуманитаризации образования по физической культуре представляет собой комплексное, многогранное явление, предусматривающее: выявление в его содержании гуманитарных ценностей; гармонизацию духовных и физических сил и способностей молодежи; воспитание у них инициативы и ответственности в природной и социальной сферах жизнедеятельности; обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; создание условий для саморазвития и самосовершенствования личности будущего специалиста.

Иначе смысл гуманитарного образования, отмечают М.Я. Виленский и В.В. Черняев - это развивающаяся личность, гармония отношений с собой, другими людьми и миром в целом, духовное и физическое развитие, формирование человека культуры.

Все это требует приведения в действие внутренних оснований развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения, позволяющих проявлять субъектность, рефлексивность, самоактуализацию в саморазвитии, самосовершенствовании, творческой самореализации

личности, готовности специалиста к деятельности по преобразованию действительности и себя как ее субъекта [5-6].

Таким образом, в физкультурной деятельности проявляется единство человека как биологического, социального и культурного существа как основа для интеграции всех аспектов знания о гуманноориентированной системы физической культуры и спорта в России.

Поэтому раскрытие методологических и теоретических вопросов физкультурной деятельности - важное условие формирования предмета обобщающей науки в сфере физической культуры, одновременно выступающей и связующим звеном между различными научными дисциплинами (социальная и профессиональная педагогика и психология).

Литература

1. Столобов В.В., Финогонова Л.А., Мельникова Н.Ю. История физической культуры и спорта. [Текст] /В. В. Столбов, Л. А. Финогонова, Н. Ю. Мельникова; 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 2000 г.
2. Кузнецов В.В. Методология междисциплинарных антропомаксимологических исследований человека [Текст] /В.В. Кузнецов // Теория и практ. физич. культ.- 1984.-№12.- С.35-37;
3. Малиновский С.В. Универсальная комплексная система подготовки в физическом воспитании студентов [Текст] /С.В. Малиновский// Теория и практика физической культуры .- 2001, - №6.- С.13-15.
4. Лубышева Л.И., Грузных Г.М. Теоретико-методологическое обоснование физкультурного воспитания студентов [Текст] /Л.И. Лубышева, Г.М. Грузных// Теория и практика физической культуры.- 2001.- №6.- С.9-12
5. Закон РФ № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 4 декабря 2007 г. //»Российская Газета» Федеральный выпуск N4539 от 8 декабря 2007 г. Ст.3
6. Белоусова В.В., Бальсевич В.К. Воспитание в спорте. . [Текст] /В.В. Белоусова, В.К. Бальсевич – М.: ФиС, 2000. – 174 с.

Моделирование реально-игрового профессионального пространства как условие формирования социально-трудовых компетенций детей-сирот

Рассматривается модель реально-игрового профессионального пространства как вид профориентационной работы с детьми-сиротами. Модель состоит из компонентов, основой которых являются составляющие социально-трудовых компетенций. Модель включает профессиональный компонент, экономический компонент, компонент социально-трудовой адаптации и общественно-правовой компонент. Профориентационная работа, основанная на данной модели, создает условия, в которых дети-сироты становятся всесторонне развитыми, профессионально ориентированными и интегрированными в современное общество

Ключевые слова: игровое профессиональное пространство; формирование; социально-трудовые компетенции; дети-сироты

Проблема сиротства в нашей стране, несмотря на меры, принимаемые государством и обществом по семейному устройству детей-сирот, остается достаточно острой. Ребенок-сирота – это ребенок, не достигший совершеннолетнего возраста, лишившийся родительской опеки и попечения. Как правило, дети-сироты имеют определенные психолого-педагогические особенности, так как вследствие своего положения они лишены главных «социализантов» и источников информации об окружающей их действительности. Воспитанники детских домов имеют ограниченное представление о различных сторонах жизни - бытовой, социальной, профессиональной, что свидетельствует об их социальной незрелости и является причиной некоторых значимых проблем в формировании у них социальных представлений и отношений [1]. Неполные или искаженные социальные представления и профессиональные ориентиры значительно замедляют интеграцию детей-сирот в общество, их эффективное профессиональное самоопределение, что снижает их конкурентоспособность на рынке труда.

Профессиональное самоопределение является важной целью профориентационной работы, проводимой в детских учреждениях г.Калининграда в рамках реализации программы «Точка опоры» проекта «Профориентация и самоопределение» Детского фонда «Виктория». Поскольку сущность профессионального самоопределения можно определить как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности [3], система профориентационной работы направлена на расширение кругозора воспитанников детских учреждений; повышение их осведомленности о

сущности различных профессий; требованиях, предъявляемых к представителям разных профессий и способах построения карьеры.

Профориентационная работа в детских учреждениях осуществляется в различных формах, а количество и направленность профориентационных мероприятий напрямую зависят от возраста воспитанников и уровня их готовности к осуществлению профессионального выбора, что определяется путем проведения соответствующей диагностики. Так, для детей в возрасте от 10 до 14 лет и ребят с низким уровнем готовности к осуществлению профессионального выбора наиболее актуальными являются:

- ориентационные курсы для воспитанников, расширяющие их кругозор, позволяющие лучше ориентироваться в мире профессий;
- профориентационно значимые экскурсии на предприятия и в учреждения профессионального образования, которые позволяют оценить условия обучения или труда, определить необходимые знания и навыки для данной профессии, получить опыт общения с профессионалами в соответствующей сфере;
- консультационная поддержка воспитанников и помощь в формировании ими портфеля личных достижений, который способствует рефлексии собственных действий, помогает ребенку сформировать реалистичные представления о себе и формирует навыки, необходимые для написания резюме.

Для детей от 14 лет, имеющих более высокий уровень готовности к осуществлению профессионального выбора, целесообразным является расширение перечня практических обучающих мероприятий, таких как профессиональные пробы, социальные практики, которые позволяют детям не только ближе познакомиться с интересующей их профессией, но и «примерить ее на себя» задолго до того, как будет принято окончательное решение о выборе. Пробы играют важнейшую роль в профессиональном самоопределении воспитанников, освобождают их иллюзий, связанных с той или иной профессией.

Однако приведенные выше формы профориентационной работы при всей их системности и практической направленности не могут в полной мере создать условия для формирования социально-трудовых компетенций у воспитанников детских учреждений. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Составляющими социально-трудовых компетенций являются также умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с

личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений, проявлять социальную активность (А.В. Хуторской).

Как показывает исследование, одним из важных условий формирования и развития социально-трудовых компетенций можно считать моделирование реально-игрового профессионального пространства, в котором максимально близко к реальности осуществляются социально-трудовые процессы. Реально-игровое профессиональное пространство представляет собой реалистично воссозданную структуру предприятия с сохранением внутренней системы регулирования и внешних связей, основной целью которой является формирование и развитие социально-трудовых компетенций воспитанников детских учреждений.

Реально-игровое профессиональное пространство позволяет воспитанникам «прожить» большинство ситуаций, возникающих при трудоустройстве и в самом рабочем процессе, сформировать понятие корпоративной этики, культуры труда и трудовых отношений, осознать ответственность за результаты своей деятельности как трудовой, так и социальной (возникающие сложности в коллективе и трудовые промахи).

Опираясь на исследования сущности социально-трудовых компетенций в модели реально-игрового профессионального пространства можно выделить несколько компонентов – профессиональный, экономико-правовой, социально-трудовой и гражданско-общественный. Профессиональный компонент – это получение реального опыта работы в профессиональных лабораториях по определенной сфере деятельности согласно интересам воспитанника. Воспитаннику предоставляется возможность пройти профессиональные пробы сразу по целому ряду специальностей, связанных с избранной сферой профессиональной деятельности, что способствует более глубокому знакомству с интересующей профессией, получению необходимых для нее навыков и оценке своих профессиональных возможностей и перспектив, а, следовательно, создает условия для более осознанного профессионального самоопределения воспитанника.

Экономико-правовой компонент включает знакомство с основами трудового права, документацией, сопутствующей трудоустройству, расширяет знания детей-сирот в области налогообложения (налоговые отчисления с заработной платы), помогает интегрироваться в современное экономическое пространство, знакомя воспитанников с системой банковских карт (перечисления заработной платы) и сберегательных счетов (пенсионные фонды).

Компонент социально-трудовой адаптации включает понятия корпоративной культуры, субординации, способствует получению опыта деятельности в профессиональном коллективе. В качестве ключевых способностей и умений, которые имеют наибольшее значение для успешной жизни человека в обществе, выделяют следующие: умение вычленять и решать проблемы, коммуникативные способности и информационные умения, способность к саморазвитию.

Компонент социально-трудовой адаптации способствует формированию и развитию данных способностей и умений. Информационные умения предполагают отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передачу, что формируется в процессе корпоративного обучения внутри реально-игрового профессионального пространства. Коммуникативные способности, которые представляют собой владение навыками общения, способами взаимодействия с окружающими и навыками работы в коллективе развиваются в процессе непосредственной трудовой деятельности. Умение решать проблемы включает в себя: знания о проблемах (проблемы познания, моделирования и практического преобразования действительности), причинах их возникновения; знания о способах решения проблем; опыт решения проблем (эмоциональная оценка проблемной ситуации: удовлетворённость или неудовлетворенность); готовность к решению проблем. Способность к саморазвитию включает осознание себя в будущем, стремление к профессионально значимым целям, адекватную самооценку.

Указанные способности и умения развиваются и формируются в процессе трудовой деятельности, где воспитанники сталкиваются как с текущими проблемами, так и со специально разработанными, которые создаются с использованием мирового экономического опыта (условия мирового экономического кризиса для предприятия, колебания спроса на рынке товаров и услуг и т.д.). Важным условием успешной деятельности воспитанников в реально-игровом профессиональном пространстве является то, что в их распоряжении находятся бизнес-консультанты, которые при необходимости оказывают воспитанникам профессиональную поддержку.

Компонент социально-трудовой адаптации также способствует осознанию себя как участника трудового процесса и помогает откорректировать искаженные социальные представления через получение реального опыта.

Гражданско-общественный компонент - это знакомство ребенка-сироты с ролью государства в жизни общества путем осознания значения государственной системы в установлении и регулировании трудовых отношений, изучение состава социальных гарантий. Расширение знаний воспитанника о наличии общественных объединений и их функциях (профсоюзы) способствует осознанию воспитанником себя как части общества, своей принадлежности к государству, гражданином которого он является и, как следствие, - формированию собственной гражданской позиции.

Таким образом, можно заключить, что данный вид профориентационной работы способствует развитию социально-трудовых компетенций, необходимых для формирования конкурентоспособной личности; способствует профессиональному самоопределению; позволяет эффективно адаптировать ребенка-сироту к трудовой деятельности; интегрировать его в

современное общество посредством игровой технологии; развить личностные качества и сформировать гражданскую позицию.

Литература

1. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н., Чернявская А.П. Профориентация и самоопределение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учеб.-метод. пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – 247 с.
2. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.
3. Пряжников Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники. М., 2005.

Е.Б. Скачков
аспирант кафедры теории и
методика профессионального образования БГАРФ
eugenu1@mail.ru

Вопросы интеграционных процессов воспитания физической культуры в образовательных учреждениях европейских стран

Рассматриваются вопросы гармонизации физической культуры объединенной Европы

Ключевые слова: объединенная Европа; физическое воспитание; векторная модель; физкультурное образование; интеграция

Маастрихтское 1991г. соглашение вместо интеграции привело к большему национальному расхождению понятий физкультуры, потому что различные национальные оценки роли и функции предмета физическая культура были распространены по всей Европе. После процессов перехода конца 80-90-ых в начале 21-ого столетия фактически невозможно связать европейское понятие физкультуры только с прежним спортивным образованием, образованием движения, и физкультуры связанной с понятием здоровья. Все три прежних главных понятия стали весьма разнообразными относительно их границ и их сопоставимых наборов составляющих критериев.[1]

Изменения можно, идентифицировать тенденциями и текущими событиями прежних структурированных понятий физкультуры «векторной моделью». Различные векторы могут подвести итог легитимизации целей понятия. Однако из-за европейского переходного периода 90-ых к четырем главным векторам добавлены четыре других менее значительных вектора.

Четыре главных вектора европейской физической культуры: вектор культурного наследия физкультуры, спортивный вектор образования, вектор обучения движению и вектор здоровьесберегающего просвещения. Эти четыре вектора стали определяющими в 1990-ых в странах, где только одно понятие было доминирующим ранее.

В Германии, например, прежнее понятие спортивного образования, стало уравновешенно определенными подходами «движения» в обучающей физкультуре.[4] В Англии и Уэльсе, прежнее понятие физкультуры во многом переместилось к понятию «спортивное образование» после того, как Национальный Учебный план был введен и пересмотрен в 1990-ых (см. Армстронг, 1996; Пенни и Эванс, 1999).

Шведская реформа учебного плана физкультуры в 1990-ых подтолкнула прежнее спортивное понятие (idrott) «спортивные состязания» больше в сторону «здоровья» (hälsa), представляя другой вектор развития, который находится между векторами спортивного образования и здоровьесберегающего просвещения.[5]

Одно из самых сильных изменений в системе здоровьесберегающего просвещения в Европе было в Финляндии в 1990-ых. Вектор здоровья стал намного больше важным, чем это было ранее в финских учебных планах физкультуры. В настоящее время, финский учебный план физкультуры разделен на собственно физкультурное и здоровьесберегающее просвещение, оба как отдельно преподаваемые предметы.

Другим основным учебным планом, который представляет главный вектор «обучение движению» в Европе, является голландский "Основной документ"(Bewegeingsonderwijs) «Физическое воспитание» (SLO, 1999), новый национальный учебный план обучающей физической культуры он стал обновленной версией традиционного голландского подхода прежнего понятия «физическое воспитание». Этот же определяющий вектор, но объединенный с молодежными спортивными состязаниями (в особенности во Фландрии) расширенный в соответствии с новыми понятиями «физического воспитания» во Франции так, же как в Испании и Португалии распространением французских подходов. Обновленное понятие физкультуры в Чешской республике, как и в некоторых других странах Восточной Европы, после «бархатной революции», переместилось в направлении здоровьесберегающего просвещения.

Процесс европейской интеграции в сфере физического воспитания становится все более интенсивным. Этот процесс идет с намерением уравновесить прежние основные понятия с другими национальными понятиями физкультурного образования и этот процесс называют полной гармонизацией понятий в Европе представляющий весь спектр векторов развития физкультуры в новом тысячелетии. Концепция согласования в области физического воспитания в Европе отнюдь не новое понятие гармонизации в физкультуры.

Как свидетельствуется в Уставе 1975 года Совета Европы «Спорт для всех». Вилли Лапорта, создал сеть спортивных наук в образовании и выступал за европеизацию концепций и программ по физической культуре в середине 90-х годов, выражающей его мнение, что «мы должны найти основу, и создать структуру, которая может быть развита в общее Европейское видение физического воспитания европейцев».[2]

В рамках общей системе образования, во всех странах Европейского региона имеются юридические требования, предписания и директивы физического воспитания для мальчиков и девочек. [3] В подавляющем большинстве стран есть правительственные учреждения, отвечающие за физическое воспитание, хотя административные функции и функции доставки в образовательные учреждения переданы местным органам власти или школам.

Учебная программа реализуется в соответствии с правилами, в 88 % стран юридически учебный план осуществлен в соответствии с инструкциями и физическое воспитание имеет такой же статус, как и другие предметы учебного плана. Преподаватели физического воспитания имеют такой же статус, как и другие учителя-предметники.

Почти треть стран указывают на то, что статус предмета физической культуры уступает, а одна треть стран указывает, что он является низшим по сравнению с другими общеобразовательными предметами и что уроки физкультуры отменяются чаще, чем другие предметы. В последнее десятилетие многие европейские страны испытали на себе образовательные реформы - физическое воспитание остается обязательным для всех европейцев.[7]

Еженедельное распределение учебной нагрузки по физическому воспитанию составляет 115 минут (диапазон 30-225 минут) с двумя модульными группами 90 и 135 минут в начальной школе (диапазон 30-225 минут) с двумя модульными группами 90 и 135 минут в начальных школах и 111 минут (диапазон 45-240 минут) с модульными группами в средней школе.

Явным свидетельством согласованности в европейской школьной системе является наличие шести основных направлений деятельности в программе физической культуры в начальной и средней школе. Небольшой процент учебного времени планами предусматривается на региональный компонент: есть предрасположенность к соревновательным видам и конкурентоспособному спорту, где преобладают игры, легкая атлетика и теория и правила проведения соревнований, стадионная легкая атлетика и гимнастика.

Высокий уровень европейской интеграции физического воспитания виден также в области мониторинга (инспекции), контроля. Чуть более 70%-стран и 80 % физических образовательных программ указывают, что контроль действительно имеет место. Ответственность за мониторинг в основном лежала на национальных, региональных и местных властях. Сферы

мониторинга охватывают круг вопросов по реализации учебных программ и качества преподавания физической культуры. [5]

Проверялось так же и предоставление помещений и оборудования, условия предоставления услуг и оборудования физического образования, а так же качество подготовки педагогических кадров. Существует заметная геополитическая дифференциация как в количестве так и в качестве объектов и оборудования и услуг предоставляемых в разделе физического воспитания.

В экономически процветающих и преуспевающих северных и западных европейских странах, количество и качество спортивных объектов и оборудования, хорошее, а в центральной и восточной Европе отличное и в некоторых случаях превосходное; в центральных и восточноевропейских странах, есть недостатки в качестве и количестве объектов спортивного назначения, оборудования и предоставляемых услуг.

Опрос проводимый в школах Европы рассматривал вопросы справедливости: равенство между мужчинами и женщинами а так же инвалидами. Более 90 % стран указывают на равенство возможностей для мальчиков и девочек в физических образовательных программах и более 80% подтверждают, предоставление возможностей занятий физической культурой для учащихся и студентов с ограниченными возможностями.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что объединенная Европа идет по пути дальнейшей интеграции, в том числе и в сфере физкультурного образования, но сохранением своих национальных особенностей заложенных историей, культурой, географией каждого конкретного государства Европы.

Литература

1. Крум. В. Критический обзор конкурирующих понятий физкультуры. Спортивная Наука в Европе 1993. (С.516-533); Meyer & Meyer (1994).
2. Лапорта. В. Физкультура в Европейском союзе в процессе гармонизации. Журнал Международного сообщества для Здоровья, Физкультуры, Отдыха, Спорта и Танца; (1998).
3. Науль. Р. Физкультура в школах: Спорт и Физкультура в Германии (С..87-98). Лондон: Routledge. (2002).
4. Науль. Р., Хардман. К. Спорт и физкультура в повторно объединенной Германии, 1990-2000: Спорт и Физкультура в Германии. Лондон: Routledge. (С.77-86). (2002).
5. Фоок. А. Санитарное просвещение как часть учебных планов в Швеции и Германии в течение прошлых десяти лет (С. 351-362); Meyer & Meyer. (2000).
6. Хардман. К. Физкультурная и спортивная деятельность в международном культурном контексте: Культурное разнообразие и соответствие в физкультуре и Спорте (С.16-37); Meyer & Meyer. (1998).
7. Хардман. К., Науль. Р. Спорт и физкультура в двух Германиях 1945-90; Спорт и Физкультура в Германии (С.28-76). Лондон/Нью-Йорк: Routledge. (2002).

И.В. Косарева
аспирантка кафедры
социальных технологий
Ярославского государственного
университета им. П.Г. Демидова
г.Ярославль
koska@xaker.ru

Влияние современной семьи на процесс социализации подростков

Рассматриваются зависимость процесса социализации подростков от структурно-функциональных характеристик современных российских семей. Обосновывается необходимость исследования дифференциации современных семей. Приводятся результаты эмпирического исследования

Ключевые слова: семья; социализация; подросток; дифференциация; характеристики; методика; корреляция; коэффициент; шкала; анализ

Социализации подростков входит в число актуальных проблем современной отечественной и зарубежной психологии. В психологическом словаре дается следующее определение: «социализация - это эволюционный процесс, с ориентацией на итог овладения и воссоздания субъектом социального опыта, который сам субъект осуществляет в факторах коммуникации, в индивидуальной деятельности» [4, с. 126].

По мнению автора, исключительно важны те особенности социализации в современной России, которые оказывают непосредственное влияние на социализацию в семье. Следует учесть, что современные российские семьи, оставаясь по-прежнему традиционным институтом социализации, также оказывают весьма неоднозначное влияние на социализацию подростков, что связано с рядом объективных и субъективных факторов.

Прежде всего, сами семьи находятся в стадии глубокой трансформации, в поиске новых форм и типов, а также разработке путей укрепления духовно-нравственных основ и гуманизации взаимодействий своих членов.

Дифференциация семей по разным основаниям является, по мнению автора, тем фактором, который в большей мере определяет положительное или негативное течение социализации подростков. Поэтому, автор считает актуальным проведение эмпирического исследования по изучению зависимости социализации подростков от структурно-функциональных характеристик семьи.

В ходе исследования использовались такие методики как: «Методика диагностики родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина [3, с.144-152), «Пятифакторный личностный опросник» МакКрае-Коста [1, с. 198-205),

«Методика исследования коммуникативных и организаторских способностей» (КОС) [6,с.129-133], «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса [7, с.105-106] и «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда [8,с. 193-197].

Основная цель исследования заключалась в исследовании зависимости процесса социализации подростков от структурно-функциональных характеристик современных российских семей. Задача исследования свелась к определению основных показателей влияния типа семьи на социализацию подростка по шкалам всех используемых методик между группами испытуемых, принадлежащих к семьям с разными структурными характеристиками.

Для определения необходимой и достаточной выборки исследования был определен круг опрашиваемых подростков, которые соответствовали всей совокупности и отвечали задачам исследования. Количественная характеристика выборки испытуемых составила 192 человека. Все испытуемые были студентами 1-го курса Ярославского градостроительного колледжа, поступившие в колледж после окончания 9-го класса общеобразовательной школы в возрасте от 14 до 16 лет.

Обработка и интерпретация полученных данных заключалась нахождения среднего арифметического по всем шкалам вышеперечисленных методик. Для вычисления среднего арифметического применялась формула:

$$\bar{X} = \frac{\sum x}{n} \quad (1)$$

где: \bar{x} означает среднее арифметическое, x — каждую величину изучаемого ряда (результатов испытуемых), Σ — сумму; n — число испытуемых.

При этом среднее арифметическое определялось для следующих групп испытуемых:

1.Группа №1, для выборки испытуемых, принадлежащих к семьям с полным составом родителей - 136 человек.

2.Группа №2, для выборки испытуемых, принадлежащих к семьям с неполным составом родителей (одна мать или отец, нет родителей) – 56 человек.

3.Группа №3, для выборки испытуемых, принадлежащих к семьям с одним ребенком – 75 человек.

4.Группа №4, для выборки испытуемых, принадлежащих к семьям с 2 и более детей – 117 человек.

Результаты вычисления среднего арифметического для различных групп испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты вычисления среднего арифметического для различных групп испытуемых

N группы	Шкалы НЕОPI					Шкалы КОС		Шкала Элерса	Шкала Юсупова	Шкалы Роджерса и Даймонда	
								МУ	Э	A	A
1	5,1	3,7	6,3	8,3	7,0	,68	,66	17,4	50,8	126,9	3,4
2	5,1	3,6	4,6	8	7,9	,63	,66	16,1	49,3	120,1	9,5
3	3,7	2,3	3,5	8,5	6,6	,64	,61	16,7	48,3	122,6	4,9
4	5,4	4,1	7	7,7	7,2	,67	,69	17,1	51,3	125,3	5,1

В таблице 2 представлены результаты вычисления среднего арифметического по шкалам методики диагностики родительского отношения для различных групп испытуемых.

Таблица 2.

Результаты вычисления среднего арифметического по шкалам методики диагностики родительского отношения для различных групп испытуемых

N группы	Шкалы методики диагностики родительского отношения				
	1	2	3	4	5
№1	17,2	4,01	4,01	3,91	4,07
№2	15,1	3,66	2,98	3,91	4,32
№3	14,8	3,79	3,44	3,81	4,42
№4	17,0	3,91	3,99	3,93	3,94

1 - шкала «Принятие – отвержение ребенка», 2 - шкала «Кооперация», 3 - шкала «Симбиоз», 4 - шкала «Контроль», 5 - шкала «Отношение к неудачам ребенка»

В таблице 3 представлены результаты вычисления среднего арифметического по шкалам социометрической методики для различных групп испытуемых.

Результаты вычисления среднего арифметического по шкалам социометрической методики для различных групп испытуемых

N группы	Шкалы социометрической методики	
	Авторитетность	Успеваемость
№1	0,14	0,03
№2	0,05	-0,07
№3	0,07	-0,06
№4	0,14	0,04

Анализ результатов сравнительного исследования групп испытуемых подростков, принадлежащих к семьям с разными структурными характеристиками, показывает, что испытуемые, принадлежащие к семьям с полным составом родителей (группа №1) по сравнению с испытуемыми, принадлежащими к семьям с неполным составом родителей (группа №2) имеют:

- высокие показатели по шкале «самоконтроль – импульсивность» методики НЕОPI;

- низкие показатели по шкале «Экспрессивность – практичность» методики НЕОPI;

- высокие показатели по шкале «Коммуникативные способности» методики КОС;

- существенно более высокие показатели по шкале «мотивация успеха» методики Элерса;

- высокие показатели по шкале «способность к эмпатии» методики Юсупова;

- высокие показатели по шкале «адаптивность»;

- низкие показатели по шкале «дезадаптивность»;

Основные результаты сравнительного анализа характеристик исследуемых подростков по шкалам методик доказывают, что испытуемые, принадлежащие к семьям с одним ребенком (группа №3), по сравнению с испытуемыми, принадлежащими к семьям с 2 и более детей (группа №4) имеют:

- высокие показатели по шкале «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» методики НЕОPI;

- низкие показатели по шкалам «экстраверсия – интроверсия», «привязанность – обособленность», «самоконтроль – импульсивность», «экспрессивность – практичность» методики НЕОPI;

- низкие показатели по шкалам «коммуникативные способности» и «организаторские способности» методики КОС;

- низкие показатели по шкале «мотивация успеха»;

- низкие показатели по шкале «способность к эмпатии»;

- низкие показатели по шкале «адаптивность».

На основании анализа результатов корреляционного анализа можно сделать следующие заключения. Во-первых, полученные в ходе корреляционного анализа данные свидетельствуют о существенной роли родительского отношения «Принятие – отвержение ребенка» в успешной социализации подростков. Во-вторых, установлена существенная положительная взаимосвязь между шкалой методики диагностики родительского отношения «Кооперация» и основными шкалами эмпирических методик (шкалой «Самоконтроль – импульсивность» методики НЕОPI; шкалой «Организаторские способности» методики КОС; шкалой «Мотивация к успеху» методики Т. Элерса; шкалой «Адаптивность» методики К. Роджерса и Р. Даймонда).

Данный факт свидетельствует о значительном стремлении взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявлении заинтересованности и участие в его делах. В-третьих, сделать обоснованный вывод о существенной роли родительского отношения «Симбиоз» в успешной социализации подростков. Все данные свидетельствуют о том, что родители стремятся к единению с ребенком, поддерживая тесные семейные контакты в общении.

Наконец, установлена существенная отрицательная взаимосвязь между шкалой методики диагностики родительского отношения «Отношение к неудачам ребенка» и шкалой «Мотивация к успеху» методики Т. Элерса. На основании результатов корреляционного анализа, можно сделать обоснованный вывод об отрицательной роли родительского отношения «Отношение к неудачам ребенка» в социализации подростков.

Таким образом, проанализировав результаты эмпирического исследования с точки зрения влияния различных типов семей на особенности развития личности подростков, сделан следующий вывод: различные типы семей, выделенные по структурным и социальным признакам, по-разному влияют на процесс социализации подростка, оставаясь важнейшим институтом их социализации.

Литература

1. Батаршев А.В. Диагностика темперамента и характера. - 1-е изд. - СПб.: Питер, 2005. – 368 с.
2. Давыдов, В.В., Заворожц, А.В., Ломов, Б.Ф. Психологический словарь. - М.: Педагогика, 1983. – 332 с.
3. Карелин А.А. Психологические тесты. - М.: Владос, 2007. – 312 с.
4. Ковалев Л.Г. Психология личности. - М.: Владос, 1997. – 322 с.
5. Орлов, А.Б. Эволюция межличностных отношений в семье: основные подходы, ориентации и тенденции [Электронный вариант]. - Донецк: ТРИАЛОГ, 2005.
6. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: Учеб. пособие. — М.: Издательство «Институт практической психологии», 2003. - 374 с.
7. Розанова В.А. Психология управления. – М., 1999. - 352 с.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 490 с.
9. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. - Казань, 1991. – 192 с.

ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЮЛЛЕТЕНЬ

40-го Международного совместного IGIP-COPES симпозиума, который проходил 27-30 марта 2011 г. в г. Сантосе (Бразилия) на базе Университета Санта Сисилия.

В работе симпозиума приняли участие ученые и педагоги-практики в области инженерного образования из России, стран Латинской Америки, США, Европы, Азии и Африки.

Доклады и презентации затрагивали такие актуальные аспекты инженерного образования: как разработка программ обучения, оценка качества, поствузовское образование и докторские программы, подготовка педагогических кадров для технических вузов, гендерные вопросы и возможности самореализации женщин в инженерных областях, иностранные языки и другие гуманитарные дисциплины в технических учебных заведениях, образовательные технологии, работа в проектах, математика и естественные науки в инженерном образовании, научные исследования в инженерной педагогике, информационно-коммуникационные технологии в инженерном образовании и др.

В двух секционных заседаниях «Математика и естественные науки в инженерном образовании» и «Иностранные языки и другие гуманитарные дисциплины в технических учебных заведениях» представители Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота сделали доклады:

«Методологическая компетенция инженера», подготовленный совместно Волкогоном В.А., Бокаревой Г.А., Бокаревым М.Ю., Бондаревым В.А.;

«Профессионально-ориентированные курсы английского языка ESP в морском образовании», подготовленный совместно Бокаревым М.Ю., Исмаиловым Э.Э.

В отличие от большинства докладов, которые в основном отражали практический опыт обучения различным дисциплинам в технических вузах, презентация Балтийской академии в секции «Математика и естественные науки в инженерном образовании» была посвящена теоретико-методологическим аспектам инженерного образования.

Был представлен реальный интеллектуальный продукт, разработанный доктором педагогических наук, проф. Бокаревой Г.А. совместно с доктором педагогических наук проф. Бокаревым М.Ю., учебник «Алгебра и геометрия: теория и приложение: Краткий курс лекций по дисциплине «Линейная алгебра и аналитическая геометрия». Учебник базируется на оригинальной дидактико-философской концепции авторов и отражает более чем 30-летний практический опыт преподавания математики в высшем инженерном учебном заведении.

