

АСПИРАНТУРА И СОИСКАТЕЛЬСТВО

Г.В. Гривусевич
заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин
Калининградского областного
института развития образования,
аспирант кафедры теории и методики
профессионального образования БГА РФ
ipp_bga_rf@mail.ru

Готовность учителя к профессиональному самосовершенствованию как педагогическая проблема

Раскрыты основы формирования готовности учителя к профессиональному самосовершенствованию в системе повышения квалификации. Сегодня это качество рассматривается как профессиональная компетентность педагога

Ключевые слова: профессиональное самосовершенствование и саморазвитие; педагогическая деятельность; профессиональная компетентность; самообразование; система повышения квалификации

Профессиональная деятельность учителя не будет успешной, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных предметных знаний и методов работы. Такая деятельность неполноценна не только потому, что в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, но и потому, что она не способствует развитию личности самого педагога. Учитель, находящийся в постоянном профессиональном поиске, в стремлении к саморазвитию, гораздо быстрее достигает высших уровней педагогического мастерства [3].

Мысль о важности включения в содержание педагогической деятельности такой её составляющей, как профессиональное самосовершенствование, саморазвитие высказывалась многими учёными (Л.М. Митина, Е.А. Климов, А.К. Маркова, С.Р. Калитеевская, В.И. Ильичёва, Э.Ф. Зеер, М.В. Молоканова и др.). Профессиональное самосовершенствование сегодня рассматривается не просто как право педагога, но и как его профессиональная компетентность.

Эта позиция отражена и в «Концепции модернизации российского образования», где в качестве концептуальной заложена идея «подготовки квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности».

При этом особую актуальность приобретает принцип непрерывного самообразования и профессионального саморазвития учителей, при котором послевузовское образование становится потенциальным фактором самосовершенствования педагога. В этой связи одним из приоритетных направлений повышения квалификации и профессиональной компетентности педагогических кадров является вовлечение их в самостоятельную деятельность, формирование их готовности к постоянному профессиональному самосовершенствованию [1,2].

Вместе с тем, анализ существующей педагогической практики, опыт работы с учителями в системе повышения квалификации показывают, что многие из учителей образовательных учреждений не готовы к самостоятельному проектированию индивидуальной траектории саморазвития, не планируют долгосрочных планов своего профессионального самосовершенствования, не обладают мобильной рефлексией.

Поэтому они часто не готовы к внедрению новых инновационных педагогических идей и технологий в реальную педагогическую практику. Такая ситуация складывается в силу различных, субъективных и объективных, обстоятельств. В то время как формирование готовности к педагогической деятельности осуществляется в вузе и продолжается на протяжении всей активной жизнедеятельности педагога: на этапах адаптации специалиста к профессии и дальнейшей самореализации в ней. Каждый из этих этапов имеет специфику и по-своему способствует профессиональному развитию учителя.

Так, в процессе вузовского образования будущий учитель получает преимущественно теоретические знания, но не приобретает достаточных практических умений и навыков по развитию интеллектуальных способностей учащихся. В условиях же реальной профессиональной деятельности не каждый учитель приобретает специфические качества, знания и умения, необходимые и достаточные для успешной работы в этом направлении. Это касается не только молодых учителей, но и опытных педагогов.

Чаще всего попытки совершенствования собственного стиля преподавания направлены преимущественно на накопление знаний, овладение новой информацией, а не на совершенствование своих профессиональных качеств. Эти качества многоаспектны и, вероятно, не могут быть развиты путем простого усвоения знаний, поскольку требуют, как показывает практика, специально организованной деятельности, профессионального общения, обмена опытом.

Данная ситуация может получить свое разрешение и развитие в системе повышения квалификации педагогических кадров в рамках специальным образом организованного образовательного процесса, ориентированного на формирование готовности учителя к профессиональному саморазвитию как целостного личностного качества.

Известно, что содействие пожизненному личностному развитию человека, поступательному обогащению его деятельностных способностей, духовного мира и творческого потенциала является основной социальной целью дополнительного профессионального образования [5].

Овладение учителем умениями и способами саморазвития заложено в принципах непрерывного педагогического образования и, в частности, системы повышения квалификации, которая призвана сопровождать данный процесс [4]. В этом случае система повышения квалификации становится центром организации методической, личностной и содержательно-предметной помощи учителям, выступая тем инструментом, который позволяет ликвидировать рассогласования, возникающие между вузовской подготовкой специалиста и требованиями к его педагогической компетентности в условиях самостоятельной профессиональной деятельности.

Существующая к началу 1990-х годов отечественная система профессионального педагогического образования и повышения квалификации была ориентирована на массовую подготовку учителя для устаревшей модели образования. За последние пятнадцать лет эта система во многом уже изменилась и, прежде всего, в организационном, и содержательном планах.

Однако формирования у педагогов готовности к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию коснулось незначительно: качество их подготовки к ней осталось практически на том же уровне [6].

В этой связи в научном знании объективируется противоречие между современной потребностью повышения качества обучения учителей, способных к конкурентному профессиональному росту по специальности в соответствии с запросами общества и государства, а с другой стороны - недостаточной разработанностью научных знаний о процессе развития профессиональных компетенций учителя, детерминированного готовностью к самосовершенствованию.

Это противоречие может быть устранено, если предположить, что процесс развития профессиональных компетенций учителей в системе повышения квалификации будет более эффективным, чем в традиционной послевузовской практике, если:

- в качестве педагогической цели этого процесса принята «готовность учителя к профессиональному самосовершенствованию»;
- единство методической, методологической и исследовательской среды процесса включает программу личностно-профессионального самосовершенствования обучаемых.

Эта система гипотез требует решения исследовательских задач:

1. Определить сущность, выявить состав и структуру «готовности учителя к профессиональному самосовершенствованию» как цели процесса развития профессиональной компетенции учителя в процессе повышения квалификации.

2. Разработать модель «готовности учителя к профессиональному самосовершенствованию» как фактора эффективности процесса развития профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации.
3. Разработать «Программу личностно-профессионального самосовершенствования учителей», обучаемых в системе повышения квалификации, и её учебно-методическое сопровождение.

Под готовностью к профессиональному самосовершенствованию учителей мы будем понимать сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня профессиональной компетентности специалиста и развитие его профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программой развития. Целесообразно выделить комплекс компонентов готовности, определяемых качествами человека, необходимых ему для выполнения профессиональной деятельности: содержательно-дисциплинарный, деятельностно-профессиональный, мотивационно-нравственный, операционно-процессуальный и рефлексивно-прогностический.

Содержательно-дисциплинарный компонент готовности – это совокупность профильных дисциплинарных знаний и понятий, необходимых педагогу в решении задач самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Деятельностно-профессиональный компонент готовности ориентирован на использование педагогом различных приёмов и способов умственной деятельности в решении педагогических ситуаций, направленных на повышение качества образования учащихся.

Мотивационно-нравственный компонент готовности основан на осознании педагогом необходимости освоения современных педагогических технологий для выстраивания собственной методологии, причём степень сформированности данного компонента определяется уровнем мотивации учителя к преобразованию собственной профессиональной деятельности.

Операционно-процессуальный компонент готовности характеризуется системой методов и педагогических технологий, используемых педагогом адекватно условиям конкретного учебно-воспитательного процесса.

Рефлексивно-прогностический компонент готовности – это совокупность умений, обеспечивающих педагогу прогнозирование и проектирование корреляции процесса и результатов учебно-воспитательной деятельности, а также планирование индивидуальной траектории дальнейшего профессионального самосовершенствования, самообразования и саморазвития.

В системе повышения квалификации для оценки показателей компонентов готовности учителя к профессиональному самосовершенствованию можно использовать различные методы (анкетирование, тестирование, беседа), педагогический мониторинг,

наблюдение, экспертные оценки, самооценку педагогов, решение исследовательских и проектировочных задач различных типов т уровня сложности, посещение учебных занятий, анализ выполненных зачётных работ и проектов и т.д. Интегральная оценка готовности педагога к профессиональному самосовершенствованию даётся на основе суммирования оценок уровней сформированности её компонентов.

Процесс формирования у учителей готовности к профессиональному самосовершенствованию предполагает качественный переход от низкого уровня к более высокому. Такой переход невозможен при ассоциативно-репродуктивной форме обучения в системе повышения квалификации, он требует обучения в активных, деятельностных, практико-ориентированных формах.

Такова идея исследования проблемы развития готовности учителя к профессиональному самосовершенствованию в системе повышения квалификации.

Литература

1. Волкогон В.А. Теоретические основы менеджмента в образовании. – Калининград: БГА РФ, 2008.
2. Педагогика и психология высшей школы. Руководство и образовательная программа «Преподаватель высшей школы» / Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю., Бычкова О.С., Волкогон В.А., Исмаилов Э.Э., Тамарская Н.В., Чуксина И.Г.; Сост. О.С. Бычкова / Под ред. Г.А. Бокаревой. - Калининград: БГА РФ, 2008.
3. Бокарева Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов: (На примере обучения математике в техн. вузе) / Науч. ред. В.С. Ильин; Калинингр. высш. инж. мор. училище. – Калининград: Кн. изд-во, 1985.
4. Профессиональное развитие: Пути модернизации постдипломного образования педагога. Сборник методических материалов / Под ред. И.Ю. Алексашиной. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2003.
5. Слостёнин. – М.: Издательский Дом Магистр-Пресс, 2000.
6. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: монография / М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов и др.; науч. ред. В.Н. Кеспииков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009.

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

Межпредметное взаимодействие по преодолению коммуникативных неудач иностранных военнослужащих в военных вузах России

Статья посвящена проблемам преодоления коммуникативных неудач в процессе восприятия учебно-научных текстов по инженерным дисциплинам у иностранных военнослужащих, обучающихся на подготовительном курсе, их готовность к обучению в российских вузах

Ключевые слова: межпредметное взаимодействие; преодоление коммуникативных неудач; система коммуникативных норм

Интернационализация современного высшего образования актуализирует проблему адаптации иностранных военнослужащих к чуждой им действительности высшей школы незнакомой страны.

Социальный заказ на подготовку конкурентоспособных иностранных специалистов, обусловленный вхождением нашей страны в международное образовательное пространство и продвижением российских образовательных услуг на международный рынок, требует организации процесса адаптации обучаемых к учебно-информационной профессионально ориентированной среде вуза.

Поскольку учение есть специфическая форма индивидуальной активности, обуславливающая поведенческие изменения, для студентов особое значение имеет социально-профессиональная адаптация, уровень которой оценивается по целому ряду критериев, например, успеваемости, ориентации на будущую профессию, умению работать самостоятельно и т.д.

Иностранному студенту необходимо привыкнуть к новым климатическим и бытовым условиям, к новой образовательной системе, к новому языку общения и т.д. Основной проблемой успешного вхождения иностранных студентов в учебный процесс является противоречие между уровнем готовности (коммуникативной компетенции) иностранных студентов к восприятию учебной информации и требованиями высшей школы.

Нам представляется целесообразной научная концепция, сформулированная Г.А. Бокаревой [1], о формировании готовности студентов к профессиональной деятельности средствами общенаучных дисциплин, в которой отмечено, что “цели обучения и воспитания специально планируются, главным образом, в знаниях и умениях”.

Необходимо отметить, что при концептуализации знаний обучаемый извлекает некоторую совокупность знаний и перерабатывает их, т.е. осуществляется процесс понимания и вербализации. Категория знания

является ключевой, объединяющей эти два процесса (Городецкий Б.Ю)[2]. Их успешность характеризует удачную коммуникацию. "Затрудненное понимание", по мнению А.М. Пешковского[3], может повлечь за собой коммуникативную неудачу.

В современных лингвистических исследованиях коммуникативные неудачи или коммуникативный дискомфорт рассматриваются в связи с личностными характеристиками коммуникантов, обстоятельствами общения, трудностями достижения коммуникативных и практических целей, нарушением принципа коммуникативной контактности.

Коммуникативные неудачи могут быть вызваны несоответствием практических целей автора и адресата информации, различием в объеме и содержании их лексикона, несовпадением концептуальных элементов языковой картины мира.

О.Н. Ермакова, Е.А.Земская в статье «К построению коммуникативных неудач» понимают под коммуникативными неудачами неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего, обусловленное различными причинами. Исследователи выделяют три типа коммуникативных неудач с точки зрения их причин:

- 1) коммуникативные неудачи, порождаемые устройством языка;
- 2) коммуникативные неудачи, порождаемые различиями говорящих;
- 3) коммуникативные неудачи, порождаемые прагматическими факторами [3].

Коммуникативные неудачи говорящего обычно корректируются партнером по общению в том случае, когда собеседники более или менее в равной степени овладели системой коммуникативных норм, принятых в новой образовательной системе. При этом социальный статус и психологический тип адресата или слушателя определяют форму корректирования.

В соответствии с требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт), предвузовская подготовка иностранных граждан - это подготовка лиц, не владеющих русским языком, имеющих подтвержденное соответствующим документом об образовании право поступления в высшие учебные заведения, дающая право на обучение по избранной специальности в Российском высшем учебном заведении на русском языке.

На элементарном и базовом этапах обучения использование аутентичных текстов вызывает неоднозначные суждения. Если строго считать аутентичными тексты, предназначенные авторами для носителей языка, т. е. включающие всё разнообразие лексики и грамматических форм, фоновые знания и т. д., это может сделать и часто делает невозможным использование аутентичных материалов в аудитории. При этом упрощение языка в соответствии с нуждами реципиента признается неотъемлемой частью естественной коммуникации, т.е. допускается методическая

обработка текста, не нарушающая его аутентичности, как и специальное составление текста в учебных целях.

Известно, что научные тексты обладают следующими характеристиками:

- а) предмет обучения;
- б) адресант и его цель;
- в) адресат;
- г) связанный с ним эффект воздействия и др.

При этом тексты учебников инженерных дисциплин ориентированы на специфически подготовленного адресата - русского учащегося, обладающего определенными зачатками профессиональной компетенции инженера: базовыми знаниями в области точных наук, знанием языковой науки инженерии — математики, владением ее логическим аппаратом, умением читать схемы, чертежи и т. п. Таким образом, в терминологии науки адресант и адресат имеют общее знание.

Если обратиться к актуальной проблеме выбора учебных материалов при обучении иностранных учащихся инженерного профиля на начальном этапе обучения, можно констатировать, что иностранные студенты на 1-ом году обучения в вузе инженерного профиля не могут читать учебно-научные тексты по инженерным дисциплинам, так как не владеют в достаточной степени ни русским языком, ни предметной компетенцией. Незнание терминов, незнание синтаксических конструкций, обслуживающих письменную форму научного стиля речи, плохое знание довузовской (школьной) программы по физике, математике, черчению свидетельствуют об отсутствии знаний и навыков работы с научным стилем речи у иностранного студента.

Проявление деятельностного подхода к профессионально ориентированной речевой подготовке возможно только тогда, когда обучающий формирует интенсивную речевую деятельность, а обучающийся активно идет на обратную связь в общении. Для этого особое внимание должно быть направлено на создание и поддержание у обучающихся потребности в общении и усвоении с ее помощью профессионально значимой информации.

При таком подходе через военную и военно-профессиональную деятельности интенсивно и успешно усваивается русский язык.

Процесс профессионально ориентированной речевой подготовки иностранных военнослужащих в военно-морских вузах России неоднороден: каждый из этапов обучения показывает разные уровни владения языком. В связи с этим задачами обучения являются формирование, коррекция и совершенствование военной специальной речи, результатом которых должно стать употребление устной и письменной речи без языковых барьеров.

Совершенствование профессионально ориентированной речевой подготовки иностранных военнослужащих является основной целью обучения на среднем и завершающем этапах речевой подготовки.

Результативность работы над языком специальности определяется сформированностью умений, навыков владения профессиональной речью иностранных военных специалистов.

Она зависит от подхода к процессу профессионально ориентированной речевой подготовки и требует применения новых приемов и методов обучения, целесообразной смены форм речевой деятельности, учета их взаимосвязи в учебном процессе.

Опыт работы показывает, что одним из целесообразных является следующий вариант модели обучения иностранных учащихся инженерного профиля начального этапа.

Подготовка текстовых материалов к занятиям по русскому языку происходит следующим образом. Преподаватель профильной дисциплины, являющейся ядром профессиональных знаний, пишет лекцию для иностранцев, а преподаватель русского языка читает ее и задает вопросы автору по содержанию, соотносит информацию нового абзаца с предыдущим и т. д. Из вопросов преподавателя русского языка и ответов преподавателя профильной дисциплины получается оригинальный диалог по специальности, где с помощью известных иностранцу лексико-грамматических и синтаксических конструкций, в привычной студенту устной форме речи вводится новая предметная информация.

Оригинальный диалог представляет собой первый этап работы с учебно-научным текстом по специальности. Форма диалога позволяет упрощенно говорить о сложных профессиональных знаниях, овладевать навыками и умениями, нужными для реализации подлинной ситуации общения.

С некоторыми синтаксическими конструкциями разговорной речи обучаемые знакомы с этапа базового обучения поэтому, когда специальная информация вводится в уже известной диалогической форме, внимание учащихся направлено на содержательный уровень текста.

На втором этапе работы предлагается написанный преподавателем профильной дисциплины оригинальный текст лекции, которая содержит основную терминологическую лексику и уже знакомую по диалогу предметную информацию. На базе этой информации учащиеся знакомятся с иной, более сложной, формой ее выражения, с иным языковым материалом: лексико-синтаксическими конструкциями, обслуживающими устную научную речь. Текст лекции может предьявляться как в устной, так и в письменной форме, что формирует у учащегося представление о синонимии речевых реализаций, он видит, что одна и та же информация может быть выражена разными языковыми средствами.

Третий этап работы начинается с предьявления аутентичного монологического текста, взятого из классического учебника для российских студентов. Иностранные учащиеся знакомятся с письменной формой научной речи, включая ее лексико-синтаксические особенности. Следует помнить, что предметная информация им уже знакома по диалогам и лекции.

Таким образом, преподаватель РКИ имеет возможность вводить материал языка специальности, подлежащий усвоению, в трех разных формах: диалога (разговорная речь), лекции (устная форма научной речи), учебно-научного текста (письменная форма научной речи).

Такой подход позволяет учащемуся преодолеть главную трудность, возникающую при работе с любым учебником на русском языке, а именно: трансформировать почерпнутую из учебника информацию, выраженную средствами письменной разновидности научного стиля речи, в его устную форму — диалог, актуальный в учебном процессе во время любого семинара, зачета или экзамена.

Итак, по результатам исследования можно сделать ряд выводов.

Абсолютное большинство иностранных студентов, приезжая в Россию, сталкиваются с трудностями как физиологического (привыкание к климату, кухне), так и социально-психологического характера (приспособление к бытовым условиям, нормам поведения и требованиям учебной деятельности). Самая сложная область адаптации – учебная деятельность, что обусловлено необходимостью достижения высокого уровня владения русским языком, достаточного для приобретения профессионально значимых знаний и навыков.

Подавляющее большинство иностранных студентов (76%) не знали русского языка, когда приехали в Россию, 21% знал всего лишь несколько фраз или отдельных слов. После года обучения на подготовительном факультете картина языковой компетентности кардинально меняется: 21% иностранных студентов могут свободно общаться на русском языке, хотя большинство испытывают значительные языковые трудности в учебе.

Большинство иностранных студентов высоко оценивают свои отношения с российскими преподавателями и сокурсниками, что свидетельствует об их эффективной социально-психологической адаптации.

Таким образом, совершенствование процесса профессионально ориентированной речевой подготовки может быть достигнуто за счет изменения отдельных компонентов содержания обучения русскому языку, применения дидактического материала, отобранного путем системного описания и анализа тезауруса специальности, и создания современных педагогических средств, способствующих успешной реализации профессиональных речевых потребностей будущих иностранных военно-морских специалистов.

Литература

1. Бокарева, Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов. - Калининград: Калининград кн. изд-во, 1985. – 284 с.
2. Городецкий, Б.Ю., Кобозева, И.М., Сабурова, И.Г. К типологии коммуникативных неудач. // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. Новосибирск, 1985.
3. Ермакова, О.Н. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) / О.Н.Ермакова, Е.А.Земская //

- Русский язык и его функционирование: Коммуникативно-прагматический аспект: Сб. ст. – М.: Наука, 1993. - С. 90-157.
4. Пешковский, А.М. Избранные труды. М.,1959. С. 56-57

К.Л. Игнатов
адъюнкт кафедры № 12
БВМИ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова
balsen@mail.ru

Е.В. Романченко
адъюнкт кафедры № 12
БВМИ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова
balsen@mail.ru

Использование метода дисперсионного анализа для оценки надежности теста

Статья раскрывает методику оценки надежности теста

Ключевые слова: педагогическое измерение; коэффициент надежности теста; дисперсия; стандартная ошибка измерения

Конечная цель педагогического измерения – найти значения истинного компонента этого измерения у каждого обучаемого [1]. Надежность теста – это доля или (при умножении на сто) процент дисперсии истинного компонента измерения от общей дисперсии теста (1):

$$r_{xx} = \frac{S_T^2}{S_x^2} \quad (1)$$

где: r_{xx} – надежность теста;

S_T^2 – дисперсия истинного компонента измерения;

S_x^2 – общая дисперсия теста.

Надежность показывает, в какой мере результаты тестирования можно считать реальными, а в какой приписывать влиянию случайных ошибок.

Так как S_T^2 остается неизвестной, формула (1) удобна только для введения понятия надежности. Для практического же определения надежности используют формулу (2):

$$r_{xx} = 1 - \frac{S_e^2}{S_x^2} \quad (2)$$

где: S_e^2 – дисперсия вектора ошибки.

При использовании формулы (2) для практического определения надежности проблема сводится к оценке неизвестной величины S_e^2 ; S_x^2 находится как дисперсия баллов респондентов в суммарном векторе теста.

Умножив правую и левые части в формуле (2) на S_x^2 , после соответствующих преобразований получим:

$$S_e^2 = S_x^2(1 - r_{xx}) \quad (3)$$

следовательно:

$$S_e = S_x \sqrt{(1 - r_{xx})} \quad (4)$$

где: S_e – стандартная ошибка измерения;

S_x – стандартное отклонение результатов респондентов по тесту (БТЗ) – рассчитывается непосредственно по данным суммарного вектора.

В практике разработано несколько методов определения надежности теста, которые различаются преимущественно тем, как авторы определяют концептуально ошибочный компонент измерения и как они его находят. Например, одни методы предполагают проведение повторного тестирования. К их достоинствам можно отнести: сравнительную простоту использования, ясность основных посылок, лежащих в определении надежности, простоту расчетов. Однако, существенным недостатком этих методов является неопределенность в выборе временного интервала между первым и вторым опросами (этот интервал может колебаться от нескольких дней, месяцев или даже лет).

Естественно, что при этом по-разному проявляют себя такие факторы, как запоминание или, наоборот, забывание в разные временные интервалы, влияние опыта, полученного в первом опросе на второй, влияние общения и бесед респондентов между собой после первого опроса, приобретение нового опыта и др. Кроме того, при повторном тестировании приходится считаться с эффектом тренировки, который оказывается тем сильнее, чем легче для запоминания задания и короче промежутки времени между первой и второй обработкой полученных данных. Методы, не требующие проведение повторного тестирования, лишены перечисленных выше недостатков, однако требуют более сложных расчетов.

На вопрос о том, какой из методов дает действительное и точное значение надежности теста, Аванесов В.С. дает ответ: «Никакой. И не потому, что эти методы плохи, а потому, что и здесь проявляет себя постулат о невозможности точного измерения, а, следовательно, – невозможности знания точной величины ошибки» [2].

Это говорит о том, что мы можем получить лишь оценки вероятного значения коэффициента надежности теста. И в этом смысле сходство получаемых разными методами оценок указывает, во-первых, на их приемлемую точность, а во-вторых, – на их применимость в данном конкретном случае.

Таким образом, к вопросу определения надежности необходимо подходить комплексно. Использование различных методов, основанных на различных теориях и допущениях, могут дать как сходные, так и различающиеся оценки, что служит лучшим показателем правильности исходных предположений относительно характера данных и пригодности того или иного подхода.

С целью сокращения времени на проведение эксперимента, предлагается использовать методы, не требующие проведения повторного тестирования. К их числу относится метод дисперсионного анализа.

При дисперсионном анализе коэффициент надежности рассчитывается по формуле (5):

$$r_{xx}^{M.D.A.} = 1 - \frac{S_{e_{остат.}}^2}{S_x^2} \quad (5)$$

где: $r_{xx}^{M.D.A.}$ – коэффициент надежности, рассчитанный по методу дисперсионного анализа;

$S_{e_{остат.}}^2$ – остаточная дисперсия ошибочного компонента измерения – рассчитывается по формуле (6).

S_x^2 – дисперсия баллов по всему тесту – рассчитывается по формуле (16);

В качестве ошибочного компонента измерения принимается остаточная дисперсия $S_{e_{(остат.)}}^2$, получаемая после вычитания из общей дисперсии $S_{e_{(общ.)}}^2$, дисперсии, вызванной различиями в ответах респондентов $S_{e_{(респ.)}}^2$, и дисперсии, вызванной различиями между высказываниями теста $S_{e_{(высказ.)}}^2$ (формула 6):

$$S_{e_{(остат.)}}^2 = S_{e_{(общ.)}}^2 - S_{e_{(респ.)}}^2 - S_{e_{(высказ.)}}^2 \quad (6)$$

где: $S_{e_{(общ.)}}^2$ – общая дисперсия – рассчитывается по формуле (7);

$S_{e_{(респ.)}}^2$ – дисперсия, вызванная различиями в ответах респондентов – рассчитывается по формуле (8);

$S_{e_{\text{(высказ.)}}}^2$ – дисперсия, вызванная различиями между высказываниями теста – рассчитывается по формуле (9).

$$S_{e_{\text{(общ.)}}}^2 = \frac{SS_{e_{\text{(общ.)}}}^2}{df_{\text{(общ.)}}} \quad (7)$$

$$S_{e_{\text{(респ.)}}}^2 = \frac{SS_{e_{\text{(респ.)}}}^2}{df_{\text{(респ.)}}} \quad (8)$$

$$S_{e_{\text{(высказ.)}}}^2 = \frac{SS_{e_{\text{(высказ.)}}}^2}{df_{\text{(высказ.)}}} \quad (9)$$

где: $SS_{e_{\text{(общ.)}}}^2$ – общая сумма квадратов отклонений баллов всех респондентов во всех высказываниях от общей средней по тесту в целом – рассчитывается по формуле (10);

$df_{\text{(общ.)}}$ – число степеней свободы вариации, связанной с высказываниями теста и количеством респондентов – рассчитывается по формуле (11);

$SS_{e_{\text{(респ.)}}}^2$ – доля общей вариации, связанная с различиями в ответах респондентов – рассчитывается по формуле (12);

$df_{\text{(респ.)}}$ – число степеней свободы вариации, связанной с различиями в ответах респондентов – рассчитывается по формуле (13);

$SS_{e_{\text{(высказ.)}}}^2$ – доля общей вариации, связанная с высказываниями теста – рассчитывается по формуле (14);

$df_{\text{(высказ.)}}$ – число степеней свободы вариации, связанной с высказываниями теста – рассчитывается по формуле (15).

$$SS_{e_{\text{(общ.)}}}^2 = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^N X_{ij}^2 - \left(\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^N X_{ij} \right)^2 / N * n \quad (10)$$

$$df_{\text{(общ.)}} = n * N - 1 \quad (11)$$

$$SS_{e_{\text{(респ.)}}}^2 = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^N X_{ij}^2 / n - \left(\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^N X_{ij} \right)^2 - N * n \quad (12)$$

$$df_{\text{(респ.)}} = n - 1 \quad (13)$$

$$SS_{e_{\text{(высказ.)}}}^2 = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^N X_{ij}^2 / N - \left(\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^N X_{ij} \right)^2 - N * n \quad (14)$$

$$df_{\text{(высказ.)}} = N - 1 \quad (15)$$

$$S_x^2 = \frac{SS_x^2}{df_{(\text{респ.})}} \quad (16)$$

Рассмотренный метод оценки надежности теста призван ответить на один вопрос – насколько точны проведенные измерения? В связи с оценкой надежности в теории измерений ставится ключевой вопрос – чему равняются истинные результаты измерения у респондентов? Надежность теста принимает значения от нуля до + единицы. При прочих равных условиях, чем выше надежность теста, тем качественнее педагогическая информация, тем большего доверия она заслуживает.

Литература

1. Аванесов В.С. Научные основы тестового контроля знаний. – М.: Исследовательский центр, 1994. – 135 с.
2. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – М.: Наука, 1982. – 199 с.

А.В. Фадеев
соискатель кафедры физической подготовки
Калининградского юридического
института МВД России
vitalik-57@mail.ru

Сущность физической культуры и её социальная структура в образовательном процессе

В статье рассматривается сущность физической культуры в образовательном процессе учебных заведений МВД России

Ключевые слова: физическая культура; образовательный процесс; развитие человека; самосовершенствование

Физическая культура как сфера культуры общества содержит её большой потенциал воспроизводства личности общества, которое хочет выжить и развиваться. Нет другого пути, кроме самосовершенствования человека с помощью физической культуры, ибо ее предметом, целью и главным результатом является развитие самого человека.

В вопросах выделения функций физической культуры в настоящее время имеются две основные позиции: первая - адаптационная, заключающаяся в самосохранении и развитии общества; вторая - человекотворческая, связанная со способами саморазвития человека. Однако, они не взаимоисключают, а взаимодополняют друг друга, ибо выполнение физической культурой адаптационной функции по отношению к обществу

невозможно иначе, как через совершенствование средств и способов человеческой деятельности [1].

Анализ физической культуры свидетельствует о потенциальных возможностях в формировании всесторонне развитой личности. Однако они в силу разрыва соматопсихического и социокультурного единства человека используются далеко не в полной мере. Слабо представлены такие элементы проявления индивидуальной всесторонности, как самореализация, проективное саморазвитие, творчество личности, связанные с удовлетворением и формированием духовных потребностей, являющихся первичным импульсом всякой профессиональной деятельности. Это ограничивает возможности физкультурной деятельности развитием зачастую только двигательной сферы обучающихся.

В физической культуре в этом случае значительно снижается ее культурный (профессиональный) потенциал, связанный с развитием интеллектуальных, мыслительных, творческих, коммуникативных потенций человека, с формированием у него личностной физической культуры.

Изучение физической культуры в данном аспекте является логическим продолжением основной тенденции развития знания в сфере, связанной с переходом в исследовании преимущественно от медико-биологического и педагогического аспектов к психологическому, социологическому, теоретико-интегративному и другим, являющимся одними из основных при изучении деятельности человека. В каждом из них имеются определенные достижения, однако есть и дискуссионные, нерешенные вопросы. В большей мере они связаны с не учетом соматопсихического и социокультурного единства человека, его биосоциокультурной сущности.

Следовательно, анализ ситуации, сложившейся в системе подготовки и обучения квалифицированных кадров, свидетельствует, о том, что в настоящее время необходима целостная психолого-педагогическая теория профессионализма. Такая теория должна объединить все исследования по данной проблеме в единую систему на основе учета всего комплекса факторов, действующих на человека в ходе профессионального становления. Эта теория, как справедливо отметил А.А. Кочин [3], должна включать психолого-педагогическую концепцию становления личности профессионала и концепцию управления процессом профессионализации.

Ведущим понятием в структуре теории профессионального мастерства становления личности является понятие "профессионализация"[4,5]. Его значимость определяется не только чисто научными критериями, но и практическими: в зависимости от того, какое содержание вкладывается в данное понятие, существенно зависит и организация самого процесса подготовки квалифицированных кадров.

При этом очевидно, что с момента выбора профессии ведущим противоречием профессионализации становится степень соответствия между личностью и профессией, которая выступает в качестве главного условия профессионального мастерства специалиста, достижения высокой

эффективности деятельности особенно в экстремальных условиях, в том числе способности к решению нестандартных, творческих задач в сфере борьбы с преступностью и охраны прав и свобод граждан.

Гносеологический анализ по проблеме формирования профессионального мастерства курсантов (слушателей) вузов МВД России показал, что решение вопросов, рассматриваемых перечисленными выше авторами, безусловно, важно, но они далеко не исчерпывают проблему формирования профессионализма у курсантов (слушателей) специальных вузов. При этом важно подчеркнуть, что "профессионализм" не может быть сведен только к профессиональной подготовленности (знания, умения и навыки), важными его компонентами являются личностные характеристики (профессиональная направленность, психологическая и педагогическая подготовленность и др.).

В связи с этим становится понятным необходимость рассмотрения процесса обучения и воспитания в вузах МВД России как единого целого, конечной целью которого является формирование профессионального мастерства личности обучаемых.

Направление концепции высшего профессионального образования - последовательность обучения, т. е. изменения в структурной части означает переход на многоуровневую систему подготовки специалистов. Уровень или ступень образования означает разную глубину профессиональной компетентности специалиста, объем его квалификации, где конечной целью системы профессионального образования МВД России является достижение всеми категориями такого уровня профессиональной подготовки, который обеспечивает решение нестандартных творческих задач в сфере борьбы с преступностью и охраны прав и свобод граждан.

Все это требует реального теоретико-методологического переосмысления сущности физической культуры, раскрытия ее духовного, социокультурного смысла и реализации ее в ходе образовательного процесса в вузах МВД России.

Сущностью понятия «физическая культура» в образовательном процессе учебных заведений МВД России является создание и развитие научной и целостной системы профессиональной подготовки во всех ее звеньях (потребности – мотивы – цели – условия – средства – действия – операции), отвечающей современным требованиям в сфере борьбы с преступностью и защиты прав граждан, воспитание физических, психических и специальных качеств, прикладных двигательных умений и навыков, необходимых для эффективного решения оперативно-служебных задач, особенно в экстремальных условиях, выпускниками образовательных учреждений МВД России.

Далее на основе классических положений психологии и педагогики и с учетом современной особенности системы профессиональной подготовки специалистов МВД РОССИИ систематизированы особенности системы профессиональной подготовки современных специалистов и место

физической культуры в ней. Графическое выражение результата систематизации в виде логической структуры приведены на рис. 1.

В данной структуре требования к среде деятельности современного специалиста трансформируются в требования к его психофизиологической готовности (НФП-96 и квалификационные требования), а также в требования к конкретной реализации процесса физической подготовки курсантов (слушателей) в процессе профессиональной подготовки имеющимися в распоряжении средствами. Кроме вышеописанного существует и параллельный процесс генерации требований к специалисту по государственному стандарту высшего профессионального образования (ГОС ВПО), который вносит свои (и, зачастую, весьма существенные) ограничения в процесс подготовки специалиста в образовательных заведениях МВД России.

Эти ограничения можно характеризовать как временные, ибо они обуславливают сокращение времени на конкретную подготовку специалиста с учетом среды его деятельности.

Важнейшим требованием к подготовке специалистов МВД России является обеспечение высокой эффективности и качества профессионального обучения, что, в свою очередь, достигается максимальной поучительностью учебных мероприятий при минимальных затратах сил, средств и ресурсов.



Рис. 1. Структурно-логическая схема исследования процесса формирования физической культуры профессионального мастерства специалистов и место физической культуры в образовательном процессе общеобразовательных учреждений МВД России

Последовательность учебных мероприятий профессиональной подготовки специалистов МВД России, как система дидактических задач, реализуется с использованием различных объектов, функций и средств. Последнее позволило сформулировать цели создания и функционирования системы формирования физической культуры в профессиональной подготовке специалистов МВД России как безусловное обеспечение психофизиологической готовности к выполнению своих должностных обязанностей, максимальное приближение учебной обстановки к реальной.

Таким образом, в отличие от общепринятой трактовки физическая культура, в широком смысле, представляет собой ветвь педагогической науки в виде совокупности педагогических категорий образовательного процесса, которая исследует содержание учебного предмета, характер учебного процесса и обеспечивает необходимый уровень знаний, развитие двигательных навыков, умений, развитие мышления и формирование профессионального мастерства для эффективного решения оперативно-служебных задач выпускниками образовательных учреждений МВД России, отвечающего современным требованиям в сфере борьбы с преступностью и защиты прав граждан.

Литература

1. Сериков Г.Н. Управление образованием: Деятельностный подход // Физиология адаптационных процессов / Под общ. ред. Меерсон Ф.З. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 2002. – 664с.
2. Кочин А.А. Повышение эффективности процесса формирования офицера-профессионала в ВВУЗ внутренних войск МВД: - Дисс... канд. пед. наук. - СПб.: СПбГУ, 2006. - 230с.
3. Зазыкин В.Г., Чернышёв А.П. Психологические секреты профессии. – М.: Знание, 1992. – С. 13-14;
4. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: - НПО «Модэк», 1996.– 400 с.