

А.Ф. Матушак (Присяжная)
доктор педагогических наук
профессор кафедры социально-гуманитарных
и психолого-педагогических дисциплин
Южно-Уральский государственный институт искусств
профессор кафедры образовательных дисциплин
Щецинская высшая школа
Коллегиум Балтикум
Польша, Щецин
allalilac@o2.pl

Выбор педагогических технологий преподавателями вузов Польши и России

Представлены результаты сравнительного исследования предпочтений в выборе педагогических технологий преподавателями польского и российского вузов. Охарактеризованы некоторые технологии обучения. Приведены результаты опроса преподавателей двух стран

Ключевые слова: образовательная технология; педагогическая технология; технология, ориентированная на обучаемого; технология, ориентированная на преподавателя; работа в группах; модерация; мозговой штурм; кейс-технология; ролевые игры

В соответствии с новым Федеральным Законом РФ «Об Образовании в Российской Федерации», который вступил в силу 1 сентября 2013 года, в современной высшей школе «при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» (Статья 13, п. 2) [1].

Под технологией в данной работе мы понимаем систему технологических единиц, ориентированных на конкретный результат (Б.Т.Лихачев) [3, с.147].

Цель данной работы – представить некоторые группы технологий и проанализировать предпочтения преподаватели высшей школы России и Польши относительно их реализации в вузовском обучении.

Следует отметить, что существует следующая иерархия технологий: образовательные технологии, педагогические технологии, технологии обучения. Мы будем опираться на точку зрения Т.С. Назаровой [4, с. 26], которая определяет их следующим образом. Образовательные технологии берут на себя общую стратегию развития единого федерального образовательного пространства.

Педагогическая технология отражает тактику реализации образовательных технологий и строится на знании закономерностей функционирования системы «педагог – материальная среда – учащиеся» в определенных условиях обучения. Этой технологии присущи общие черты и закономерности реализации учебно-воспитательного процесса вне зависимости от того, при обучении какого конкретного предмета они применяются.

Технологии обучения отражают путь освоения конкретного учебного материала в рамках определенного предмета, темы, вопроса. Рассматриваемые в статье технологии будут относиться к классу педагогических. Представим две их классификации, а также проанализируем предпочтения преподавателей в выборе технологий.

Первое основание классификации технологий – ориентация технологии.

Описание технологий. В западных системах образования выделяются технологии, ориентированные на обучаемого (студента) и технологии, ориентированные на преподавателя [6; 7].

Технологии, ориентированные на обучаемого, предполагают выбор обучаемыми программы предмета и плана каждого занятия, следовательно, полную ответственность студентов за результаты образовательного процесса. Пример такой технологии – технология на основе «метода советника» [2, с. 83-86].

Группа студентов в начале занятия сообщает преподавателю, какую тему хочет сегодня изучить. Преподаватель объясняет основы темы, записывая материал для обучаемых на электронный носитель и рекомендуя дополнительную литературу. Студенты в конце занятия получают материалы, прорабатывают их дома. Преподаватель фиксирует в документации факт изучения темы.

Технологии, ориентированные на преподавателя, более авторитарны. Программа, план занятий – сфера компетенции преподавателя. Ответственность за результаты обучения, как правило, лежит на преподавателе. Технологии этой группы весьма результативны при подготовке обучаемых, они обеспечивают хорошие знания и умения в подготовке студентов, помогают эффективно сформировать компетенции.

Респонденты. Респондентами в исследовании являются 40 преподавателей российского вуза («вуз 1») и 47 преподавателей из Польши («вуз 2»). Респонденты были условно разделены на три группы:

- преподаватели, имеющие до 12 лет стажа (6 человек в «вузе 1» и 38 человек в «вузе 2»);
- преподаватели, имеющие до 23 лет стажа (12 человек в «вузе 1» и 9 человек в «вузе 2»);
- преподаватели, имеющие более 23 лет стажа (12 человек «в вузе 1», в «вузе 2» данная категория работников не представлена).

Перед проведением исследования преподаватели прослушали курс лекций о педагогических технологиях.

Метод. Для получения данных о предпочтениях преподавателей нами использовался устный опрос респондентов. Каждый респондент устно высказывался в пользу той или иной группы технологий. Исследователь письменно фиксировал ответы респондентов.

Результаты опроса. В «вузе 1» все преподаватели, независимо от возрастной группы, высказали приверженность технологиям, ориентированным на преподавателя. В «вузе 2» также большая часть (93,6%) высказалась за данный тип технологий.

Следует обратить внимание на то, что в обеих группах мнение кардинально изменилось, когда преподавателям предложили выбрать тип технологий, которые должны быть использованы при обучении их самих в процессе повышения квалификации. В «вузе 1» все 100% преподавателей высказались в пользу технологий, ориентированных на обучаемого. В «вузе 2» 78,7% пожелали, чтобы их обучали на основе технологий, ориентированных на обучаемого. Остальные 21,3% хотели бы, чтобы ряд тем был предложен преподавателем, а часть изучалась с помощью технологий, ориентированных на обучаемого. Отметим, что среди них были все девять респондентов второй группы и один респондент первой группы.

Второе основание классификации технологий – интерактивность.

Технологии делятся на интерактивные и неинтерактивные [6]. К интерактивным технологиям вслед за Г.В. Борисовой и Дж. Петти [5; 6] мы относим работу в группах, модерацию, мозговой штурм, кейс-технологии, ролевые игры. Поскольку мы описываем работу преподавателей вуза, в качестве обсуждаемых проблем целесообразно брать реальные ситуации из производственной практики, профессиональные проблемы.

Описание технологий. Работа в группах предполагает три стадии. На начальной стадии преподаватель готовит проблемы для обсуждения и распределяет среди студентов функциональные роли. Сам преподаватель может координировать работу как член одной из групп или извне. На стадии обучения группы студентов обсуждают предложенную проблему. Преподаватель наблюдает за процессом обсуждения, при необходимости помогает. На завершающей стадии группы представляют результаты дискуссии всем студентам.

Вторая технология – модерация – напоминает работу в группах. Разница между этими технологиями заключается в том, что обсуждаемая проблема не готовится заранее преподавателем, но формулируется студентами.

Поэтому технология предполагает пять этапов.

На первом этапе преподаватель ставит перед студентами цель занятия, на втором этапе студенты в группах формулируют проблему, на третьем – обсуждают пути ее решения, на четвертом – представляют на всеобщее обсуждение способы решения, на заключительном – подводятся итоги.

Считается полезным, чтобы на первых двух этапах студенты составили список ожиданий от совместной работы и поместили его, например, на карточках на доске. В этом случае при подведении итогов на финальном этапе каждая группа отмечает, достигнута ли цель, оправдала ли совместная работа их ожидания.

Технология «мозговой штурм» состоит из четырех основных этапов.

На первом студенты делятся на группы, им предлагается проблема. На втором этапе группы студентов вводятся в контекст технологии с помощью вопросов на быстроту реакции. Преподаватель может предложить самые простые, даже автобиографические вопросы. Главная задача – показать студентам основные правила обсуждения – каждый может говорить не дольше минуты, выступить два раза подряд нельзя. Третий этап предполагает собственно мозговой штурм, т.е. генерацию идей по разрешению поставленной проблемы. Четвертый этап – выбор лучших вариантов решения проблемы – целесообразно провести методом ранжирования.

При этом студент оценивает каждое решение, придавая ему ранг от 1 до 20 (если, например, оцениваются двадцать предложений). Ранги каждого решения суммируются. На основании полученных значений вычисляется более успешное решение.

Кейс-технология состоит из этапов: знакомство с проблемой, анализ проблемы, заключение. На первом этапе студентам представляют сценарий занятия. Это можно сделать на основе видеоматериалов, производственной документации, газетной статьи, или просто описав ситуацию. На стадии анализа студенты предлагают решения проблемы. В заключение подводятся итоги обсуждения.

Еще один тип интерактивных технологий – ролевая игра. От предыдущих видов технологии она отличается тем, что студенты не просто находят решение проблемы, но проигрывают его в аудитории как актеры. При этом группа делится на две части – актеров и зрителей.

Задание актеров – сыграть решение проблемы. Задание зрителей – проанализировать игру актеров. Заключительная стадия предполагает также и самоанализ решения проблемы студентами-актерами.

Неинтерактивные технологии предполагают традиционные для высшего учебного заведения «шаги» обсуждения проблем, состоящие, в основном, в вопросно-ответной работе на семинарских занятиях.

Респонденты. Респондентами в данном исследовании также являются 40 преподавателей российского вуза («вуз 1») и 47 преподавателей польского вуза («вуз 2»). Деление на возрастные группы при исследовании предпочтений преподавателей мы не рассматривали. После курса лекций о педагогических технологиях для преподавателей мы провели исследование.

Метод. Предпочтения преподавателей отслеживались на основе метода ранжирования. Каждой технологии (традиционная вопросно-ответная работа, работа в группах, модерация, мозговой штурм, кейс-технология, ролевые игры) преподаватель приписывал ранг от 1 (самый предпочтительный вариант) до 6 (самый нежелательный вариант). Все ранги каждого варианта технологии суммировались.

Результаты опроса. После суммирования всех рангов получилось, что преимущественным методом у российских педагогов является работа в группах, но на втором месте остается традиционная неинтерактивная вопросно-ответная работа. Преимущественными методами у польской группы были указаны мозговой штурм и работа в группе.

Следует обратить внимание на то, что в обеих группах мнение не изменилось, когда преподавателям предложили выбрать тип технологий, которые должны быть использованы при обучении их самих в процессе повышения квалификации. Хотя респонденты из обеих стран отметили, что в случае работы со специалистами круг используемых технологий может быть шире, чем в работе со студентами.

Обсуждение результатов и выводы.

Анализируя полученные данные, нельзя не принимать во внимание условия, в которых проходит процесс обучения в вузах Польши и России. Поскольку вузы Российской Федерации готовят студентов не только к защите выпускной квалификационной работы, но и государственным экзаменам, преподаватель несет ответственность за подготовку студентов. Следовательно, российские преподаватели имеют склонность к использованию технологий, ориентированных на преподавателя.

Польские студенты имеют единственный квалификационный итоговый экзамен, состоящий, в основном, из защиты бакалаврской или магистерской работы. Поэтому преподаватели вузов не боятся отдавать ответственность за профессиональную подготовку самим студентам и применять в обучении технологии, ориентированные на студента.

Следует также отметить, что и российский, и польский вуз наследует в определенной степени традиции школьного обучения. В школах Польши мозговой штурм давно не воспринимается как новая технология. Он прочно вошел в обучение. В результате, на уровне вуза преподаватели тоже широко применяют данную технологию, считая ее почти традиционной.

Таким образом:

- 1) преподаватели вузов Польши и России имеют разные предпочтения в выборе педагогических технологий;
- 2) на предпочтения преподавателей влияют задачи и условия преподавания данного предмета;
- 3) стаж работы имеет значение для предпочтений той или иной технологии в обеих странах;
- 4) предпочтения преподавателей зависят от объекта обучения: рассматривая в качестве объекта обучения студентов, преподаватели склонны использовать иные технологии, чем выбирая технологии для себя, например, на курсах повышения квалификации.

Литература

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Эл. ресурс] // Кодексы и законы РФ: правовая навигационная система <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения 04.10.2013).
2. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И.Л. Гальскова, О.А. Долгина. – СПб., 2001. – 431 с.
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрат, 1999. – 521 с.
4. Назарова, Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? [Текст] / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.

5. Современные технологии обучения. Методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении [Текст] / под ред. Г.В. Борисовой и др. – СПб.: Полиграф – С, 2002. – 70 с.
6. Petty G. Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczyciel, wykładowców i szkoleniowców. – Sopot: GWP, 2010. – 541 s.
7. Sadker M. Teachers, Schools, and Society / M. Pollock Sadker, D. Miller Sadker. – Columbus, OH: McGraw-Hill Higher Education, 2005. – 563 s.

З.С. Сазонова
доктор педагогических наук, профессор
зам.заведующая кафедрой
инженерной педагогики МАДИ
г. Москва
zssazonova@yahoo.com

М.А. Захарян
кандидат педагогических наук
доцент кафедры инженерной педагогики МАДИ
г. Москва
e-mail: morjenka-z@mail.ru

Реализация краткосрочных дополнительных образовательных программ, актуальных для отечественных и зарубежных студентов разных уровней высшего образования

Обсуждается опыт апробации краткосрочных дополнительных образовательных программ, рекомендованных студентам МАДИ, обучающихся в университете на разных уровнях профессиональной подготовки. Освоение программ ориентировано на формирование и повышение уровней компетенций самоорганизации и эффективных коммуникаций

Ключевые слова: самоорганизация; эффективные коммуникации; дополнительные образовательные программы; студенты разных уровней высшего образования

Введение

Предоставление студентам трех циклов непрерывного высшего образования (бакалавриата, магистратуры и аспирантуры) возможностей для освоения актуальных для них дополнительных образовательных программ (ДОП) соответствует современным тенденциям гуманизации образования и использования студентоцентрированного подхода к организации педагогических процессов в европейских вузах [1,2].

В отечественных вузах разработка и апробация дополнительных образовательных программ, отвечающих образовательным потребностям студентов, осваивающих образовательные программы разных циклов, осуществляется в процессе инициативной экспериментальной деятельности преподавателей в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования.

Студентоцентрированный подход к организации педагогических процессов в современных образовательных системах.

Концепция студентоцентрированного обучения, разработанная в рамках развития Болонского процесса, отражает те обусловленные этим процессом реальные изменения,

которые все в большей степени наблюдаются в европейском образовательном процессе, например:

- происходит перенос акцента от преподавателя и от того, что преподается, на студента и на то, что изучается;
- студент участвует в определении того, что изучается;
- используется индивидуальный подход к студентам;
- изменяются отношения между преподавателем и студентами, преподаватель становится наставником, ответственность за обучение становится общей.

Страны-участницы Болонского процесса рассматривают трудоустроиваемость выпускников образовательных программ как «краеугольный камень» разработки трехуровневой структуры высшего образования и соответствующего изменения учебных программ, а образование, исследования и инновации представляют в качестве обязательных составных частей всех видов и уровней высшего образования.

В рамках развития Болонского процесса (участницей которого Россия является уже в течение десяти лет) принят единый общеевропейский подход к формированию нового поколения научно-педагогических кадров.

В соответствии с этим подходом, подготовка докторов (кандидатов наук) рассматривается как третий цикл высшего образования, сочетающий исследовательскую работу с углубленной научно-педагогической подготовкой [3].

Интеграция научно-исследовательской и инженерно-педагогической подготовки докторантов (аспирантов), выполняющих диссертационные исследования в области естественных и инженерных наук, создает условия для обеспечения притока талантливых молодых профессионалов в разные социально значимые сферы деятельности – науку, образование, инновационное производство и бизнес.

Наряду с этим успешно решается проблема трудоустройства молодых докторов, выполнивших и защитивших диссертации, тематика которых относится к «узким» научным областям, но при этом обладающих системным мышлением, высоким уровнем интеллекта, педагогическими и специальными исследовательскими компетенциями.

Руководящие органы развитых европейских стран относят к числу тех приоритетных задач, которые необходимо решить в самой ближайшей перспективе, повышение роли педагогической работы при определении степени профессионализма научно-педагогического персонала вузов, а также развитие системы стимулирования высокой педагогической квалификации профессорско-преподавательских кадров и расширение спектра исследований в области педагогики высшего образования.

Вследствие этого, повышается мотивация докторантов к формированию психолого-педагогических компетенций в процессе целенаправленного освоения эффективных краткосрочных программ соответствующей профессиональной направленности.

Центры дидактики высшего образования, созданные при технических университетах Германии, Франции и других европейских стран (в том числе, Центры инженерной педагогики IGIP) реализуют программы повышения профессионально-педагогической квалификации, ориентированные на решение актуальных проблем педагогической действительности, связанных с преподаванием в вузе, самоорганизацией участников образовательного процесса, реализацией эффективных коммуникаций и другими аспектами, а также обеспечивают для докторантов возможность приобретения первого профессионального педагогического опыта [1-3].

Европейские докторанты осваивают сущность студентоцентрированного подхода в процессе выполнения ими (в течение года) функций «наставников», а российские аспиранты – функций кураторов студентов-первокурсников. Для оценки и самооценки индивидуальных уровней педагогической компетентности преподавателей, работающих в университетах континентальной Европы и России, в настоящее время используются как

традиционные подходы и технологии, так и заимствованный у США и Великобритании опыт по использованию педагогического портфолио [3,4].

Разработка и апробация актуальных краткосрочных программ как процессы формирования новых компетенций и освоения студентоцентрированного подхода.

Разработка и апробация краткосрочных дополнительных образовательных программ (ДОП), востребованных отечественными и зарубежными студентами МАДИ, обучающимися на разных уровнях профессиональной подготовки, осуществлялась научно-педагогическими коллективами кафедры инженерной педагогики и Центра инженерной педагогики МАДИ в рамках выполнения междисциплинарного проекта «Разработка и апробация ДОП индивидуальной подготовки российских и иностранных студентов и аспирантов, отвечающих потребностям предприятий автомобильно-дорожного комплекса, с целью их реализации при стажировках в отечественных и зарубежных учреждениях».

Краткосрочные дополнительные образовательные программы разрабатывались в соответствии с пожеланиями отечественных и зарубежных студентов при учете рекомендаций работодателей. К числу традиционных работодателей для обучающихся в МАДИ российских студентов 2-5 курсов и выпускников относятся: Российское Автомобильное Товарищество (РАТ) – крупнейшая федеральная компания в сфере оказания услуг технической помощи на дороге; ООО «СП Бизнес Кар», являющаяся дочерней компанией «TOYONA TSUSHO»; компания «RENAULT В РОССИИ» и многие другие.

Представители этих компаний констатировали хорошую инженерно-техническую подготовку «мадийцев», но обратили внимание на необходимость повышения уровня компетенций в сфере коммуникаций, самоорганизации и работы в команде. Эти рекомендации были учтены.

Серьезное внимание было уделено преодолению имеющихся у иностранных студентов трудностей и решению типичных образовательных проблем. Необходимо отметить, что в систему Российских приоритетов включены все основные виды деятельности по интернационализации высшего образования, что сопоставимо с перечнем приоритетов ФРГ и явно масштабнее перечня Великобритании. Они включают обмен стажерами, создание новых учебных планов и программ, сотрудничество между вузами, прием иностранных студентов, разработку соглашений об эквивалентности дипломов, организацию обучения иностранным языкам, культурный обмен, дистанционное обучение и другие виды сотрудничества.

МАДИ имеет опыт в организации и осуществлении практически всех выше перечисленных видов международного взаимодействия и серьезно относится к разработке методов и средств, эффективных как при индивидуальной работе с этим контингентом будущих выпускников университета, так и при их включении в командную деятельность с российскими студентами.

Для иностранных студентов обеспечивается возможность получения практического компонента профессиональной подготовки в инженерно-технических лабораториях и созданных при университете малых предприятиях, а также заниматься проектной деятельностью.

С целью выявления заинтересованности отечественных и иностранных студентов в освоении краткосрочных дополнительных образовательных программ и определения их приоритетов было осуществлено анкетирование более трехсот студентов, осваивающих образовательные программы всех трех циклов.

Результаты анкетирования показали, что большинство иностранных студентов стремятся повысить уровень своих компетенций в области коммуникаций, а у отечественных студентов существует потребность и в освоении программы «Эффективные коммуникации», и в обучении самоорганизации.

Основная часть преподавателей, приступивших к разработке краткосрочных программ, актуальных для значительного числа студентов, уже имела ранее опыт разработки и реализации послевузовских ДОП повышения профессионально-педагогической квалификации преподавателей технических вузов.

Этот опыт был приобретен в процессе научно-педагогической деятельности в Центре инженерной педагогики МАДИ [4]. Однако разработка коротких программ, рассчитанных на 24 и 36 часов общих трудозатрат, осуществлялась впервые.

Предусматривалось, что аудиторские занятия составят, соответственно, только 10 и 16 часов, консультации – 4 и 8 часов, объемы самостоятельной работы планировались с расчетом на десятичасовые и двенадцатичасовые трудозатраты. Аудиторские занятия предполагалось проводить в форме ролевых игр и тренингов с включением мини-лекций и презентаций.

Отличительной особенностью проектирования будущего образовательного процесса стало частичное «подключение» к нему самих «заказчиков» - магистрантов и нескольких аспирантов. Сформировавшаяся команда разработчиков анализировала разные модели будущих занятий, определяла особенности программ, предназначавшихся для студентов разного возраста, обсуждала преимущества и недостатки формирования коллективов обучающихся, включающих только российских студентов и «смешанных» коллективов, включающих и отечественных, и иностранных студентов.

На этапе проектирования программ рассматривались разные предлагаемые модели, прогнозировалась эффективность каждой из них в зависимости от конкретных условий. Иногда создавалось впечатление, что творческий процесс создания новых программ является слишком динамичным, даже хаотичным, однако самоорганизация стала ожидаемым результатом открытости системы – творческого коллектива, объединившего опытных и молодых разработчиков, впервые участвовавших в «командной» работе со старшими коллегами.

Программы были разработаны, и первые три группы обучающихся, в состав которых было включено по двенадцать отечественных и иностранных студентов, осуществили в мае 2013 года «апробацию» двух программ: «Эффективная коммуникация» и «Обучение самоорганизации» общей трудоемкостью в 24 часа каждая. Отзывы студентов, данные сразу после освоения программ, были очень хорошими. Студенты, заинтересованные в результатах выполненной работы, остались довольны ими.

Для преподавателей процесс совместной с магистрантами разработки краткосрочных дополнительных образовательных программ, соответствующих их потребностям, стал активным процессом освоения студентоцентрированного подхода и повышения уровня профессионально-педагогической компетентности, породившем новые смыслы совместной работы со студентами [5].

Заключение. Неожиданный импульс повышенного интереса к освоению разработанных и успешно апробированных краткосрочных дополнительных образовательных программ сформировался в конце сентября текущего учебного года у только что приступивших к занятиям аспирантов - первого поколения студентов третьего цикла высшего образования и будущих научно-педагогических кадров высшей квалификации. Их учебная нагрузка, в том числе и педагогическая, существенно превысила ту, которая была типичной для аспирантов предшествующих поколений. Проблемы самоорганизации стали, как никогда ранее, актуальными.

Литература

1. Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. Ред. Д-ра пед. Наук, проф. В.И. Байденко.-М.: ИЦПКПС, 2011.-446 с.
2. Матушанский Г.У., Сулейманова А.Р. Образовательные программы российской аспирантуры и европейской докторантуры в области педагогики: Учеб. пособие.- Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2012.-99 с.

3. Покладок Е.Б., Ворожейкина О.Л. Совершенствование подготовки научно-педагогических кадров в Германии и Франции в контексте Болонских реформ. Коспект лекций.- М.: ИЦПКПС, 2009, 62с.

4. Сазонова З.С. Опыт реализации индивидуальных программ повышения квалификации преподавателей МАДИ./

5. Гурье Л.И. Технологии развития профессиональной компетентности преподавателей вуза: монография/Л.И.Гурье. – Казань:РИЦ «Школа», 2010. 256 с.

В.Ю. Фадеев

**доктор педагогических наук
профессор кафедры физической подготовки
"ВУНЦ" ВМФ Военно-морская академия
г. Калининград**

Р.В. Усов

**аспирант
"ВУНЦ" ВМФ Военно-морская академия
г. Калининград**

Критерии эффективности процесса формирования готовности выпускников военных вузов к стрельбе в экстремальных условиях

Рассматривается опытно-экспериментальная работа в условиях образовательной деятельности в военных вузах

Ключевые слова: процесс, формирование, метод, экспериментальная работа, педагогическое исследование, стрельба в экстремальных условиях, эффективность

Главной целью экспериментальной работы нашего исследования была проверка разработанных психолого-педагогических условий формирования готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях, отвечающих современным требованиям боевой и оперативно-служебной деятельности и имеющих четко выраженную военно-прикладную направленность.

Реализация основной функции педагогического исследования – получение новых достоверных знаний об образовательном процессе, который предполагает сбор, обработку и интерпретацию научной информации. Это, в свою очередь, составляет основу экспериментального подтверждения ключевых теоретических положений.

Необходимость и целесообразность применения эксперимента в ходе исследования процесса формирования готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях объясняются несколькими обстоятельствами:

во-первых, он позволяет искусственно отделить изучаемое явление от других педагогических явлений в военно-педагогическом процессе в вузе;

во-вторых, дает возможность активного вмешательства исследователя в этот процесс в заранее запланированных параметрах и вариативных условиях;

в-третьих, педагогический эксперимент является методом комплексного характера, т.к. предполагает совместное использование методов наблюдения, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создания специальных ситуаций и др.

На основе обобщения исходных теоретических предпосылок нами была разработана военно-специальная модель формирования готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях. Данная модель легла в основу методики формирования огневой готовности выпускников. Раскрыт алгоритм проведения педагогического эксперимента по выявлению эффективности разработанной методики. Достигнутые в ходе него результаты были проанализированы на основе различных научных методов.

Итак, обоснованность полученных выводов в полной мере определяется организационно-содержательной состоятельностью педагогического эксперимента, позволяющего в контролируемых условиях рассмотреть исследуемое явление в «чистом виде» и зафиксировать наиболее значимые факторы, которые влияют на эффективность его функционирования.

В ходе опытно-экспериментальной работы наряду с анализом данных, полученных на основной исследовательской базе, нами учитывались результаты ранее проведенных психолого-педагогических исследований по близким темам В.С. Ознобишиным, И.А. Дворяком, А.А. Хвастуновым, В.Г. Лупырь, А.И. Ушаковым и другими военными исследователями.

Научный анализ процесса формирования огневой готовности военнослужащих, изучение концептуальных основ и выявление основных характеристик данного явления позволили определить содержание и основные направления экспериментальной работы. Ее планирование осуществлялось в соответствии с замыслом, гипотезой диссертационного исследования, его основными целями и задачами.

Замысел экспериментальной работы заключался в практической апробации разработанной военно-специальной модели формирования готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях (представленной в виде методики).

Исходя из замысла, формулировалась цель экспериментальной работы, которая заключалась в том, чтобы установить зависимость результата – уровень огневой готовности у курсанта от применения разработанной методики.

Другими словами, целью является исследование динамики изучаемого явления при внедрении методики формирования огневой готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях в экспериментальной группе, при осуществлении традиционной практики обучения без акцента на формирование указанного профессионального качества в контрольной группе для сравнения.

Полученные данные позволят подтвердить либо опровергнуть гипотезу диссертационного исследования, то есть зависимой переменной установлен уровень огневой готовности у курсантов к стрельбе в экстремальных условиях, а независимой – разработанная методика.

В соответствии с поставленной целью при организации и проведении опытно-экспериментальной работы ставились и решались следующие задачи:

1. Изучение сложившегося в образовательных учреждениях военно-образовательного профиля состояния практики формирования огневой готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях.
2. Разработка, обоснование критериев и показателей формирования огневой готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях.
3. Проверка эффективности разработанной методики формирования огневой готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях.

Поставленные задачи определили содержание рабочей гипотезы. В ней сформулировано предположение о том, что совершенствование процесса формирования огневой готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях (определяемое через динамику уровня развития данного профессионального качества) возможно за счет внедрения методики, на основе разработанной модели.

В соответствии с данной гипотезой была поставлена задача – разработать программу педагогического эксперимента. Это дало возможность осуществить планирование опытно-экспериментальной работы – определить содержание, последовательность и сроки проведения конкретных мероприятий, направленных на проверку выдвинутой гипотезы, в их числе организационно-педагогические меры совершенствования процесса формирования огневой готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях.

В целях раскрытия методики экспериментальной работы необходимо указать на то, что под методикой исследования нами понимается «совокупность приёмов, способов исследования, порядок их применения и интерпретации полученных с их помощью результатов».

Исходя из этого и формировалась методика опытно-экспериментальной работы исследования в целом.

Для достижения цели и реализации задач исследования, проверки выдвинутой гипотезы нами использовались в совокупности теоретические и эмпирические методы научного познания: методы изучения личности и коллективов, методы педагогического анализа, методы педагогического влияния и коррекции; методы статистической обработки эмпирических данных.

На каждом этапе экспериментальной работы эти методы применялись как дифференцированно, так и комплексно в соответствии с методическим замыслом эксперимента и имели определённую специфику использования.

Опытно-экспериментальное исследование состояло из нескольких взаимосвязанных этапов: подготовительного, основного и заключительного.

На подготовительном этапе одним из основополагающих мероприятий эксперимента является вопрос его планирования. Подробный анализ экспериментальных планов в психолого-педагогических исследованиях представлен в трудах Д. Кэмпбелла и др. В нашем исследовании эксперимент основывался на одном из самых распространенных планов, предполагающем проведение экспериментальной работы с предварительным и итоговым оцениванием (рис. 1).

ЭГ	С ₁	Х	С ₂
КГ	С ₁		С ₂

Рис. 1. План педагогического эксперимента с предварительным и итоговым оцениванием и одной экспериментальной группой

Данный план предполагает следующую последовательность действий:

- предварительная оценка выбранных показателей в контрольной и экспериментальной группах (констатирующий этап эксперимента);
- проведение экспериментальной работы в экспериментальной группе с использованием разработанной методики формирования огневой готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях, а в контрольной без нее (формирующий этап эксперимента);
- осуществление итогового оценивания результатов по выбранным показателям в контрольной и экспериментальной группах, формулирование заключения об эффективности разработанной методики. Достоинством данного плана является то, что он учитывает все источники внутренней невалидности экспериментальных планов.

Далее необходимо отметить, что важной задачей подготовительного этапа опытно-экспериментальной работы стал выбор места проведения экспериментальной работы,

определение состава экспериментальных и контрольных групп. Реализация целей и задач экспериментальной работы осуществлялась в условиях образовательной деятельности военных вузов.

Помимо курсантов, в педагогическом эксперименте принимали участие 50 человек: начальник кафедры, доценты, старшие преподаватели, преподаватели, а так же действующие сотрудники подразделений специального назначения ведомственных и других силовых структур.

Достаточно важной проблемой педагогического эксперимента является отбор и распределение его непосредственных участников по группам. В ходе подготовки экспериментального исследования мы использовали алгоритм, предложенный

Томиным О.Ю.:

- 1) определить, является ли выборка зависимой или независимой;
- 2) определить однородность – неоднородность выборки;
- 3) оценить объем выборки и, зная соответствующие ограничения каждого критерия, выбрать наименее трудоемкий критерий.

Далее было произведено разделение курсантской выборки на две группы – контрольную и экспериментальную. В контрольную группу (далее КГ) вошли 49 курсантов, в экспериментальную группу (далее ЭГ) – 51.

Сущность деления заключалась в том, что из большой выборки случайным образом определялись учебные подразделения курсантов, относящиеся к контрольной и экспериментальным группам (рис. 22).



Рис. 2. Алгоритм выбора контрольной и экспериментальной групп

Одним из самых эффективных является критерий Вилкоксона-Манна-Уитни. Указанный критерий применим для шкалы отношений, которая является «основной» в ходе интерпретации результатов. Обработка экспериментальных данных была осуществлена с помощью специальной программы «Педагогическая статистика».

Заключительный этап включал:

- обработку полученных данных и их обобщение путем сравнения исходных и последующих данных, характеризующих уровень огневой готовности у курсантов к

стрельбе в экстремальных условиях, а следовательно, и эффективности разработанной методики;

- проверку достоверности гипотезы эксперимента и исследования;
- формирование выводов и предложений по совершенствованию процесса формирования огневой готовности у курсантов к стрельбе в экстремальных условиях;
- изучение, анализ и обсуждение мероприятий проводимого исследования с участниками эксперимента, имеющего цель накопления, систематизации и внедрения положительного опыта формирования огневой готовности к стрельбе в экстремальных условиях у курсантов в военном образовательном учреждении.

Результаты контрольных срезов до и после экспериментальной работы позволил определить количество курсантов (в процентном отношении), относящихся к различным уровням сформированности огневой готовности у курсантов к стрельбе в экстремальных условиях (порядковая шкала) (рис. 3.).

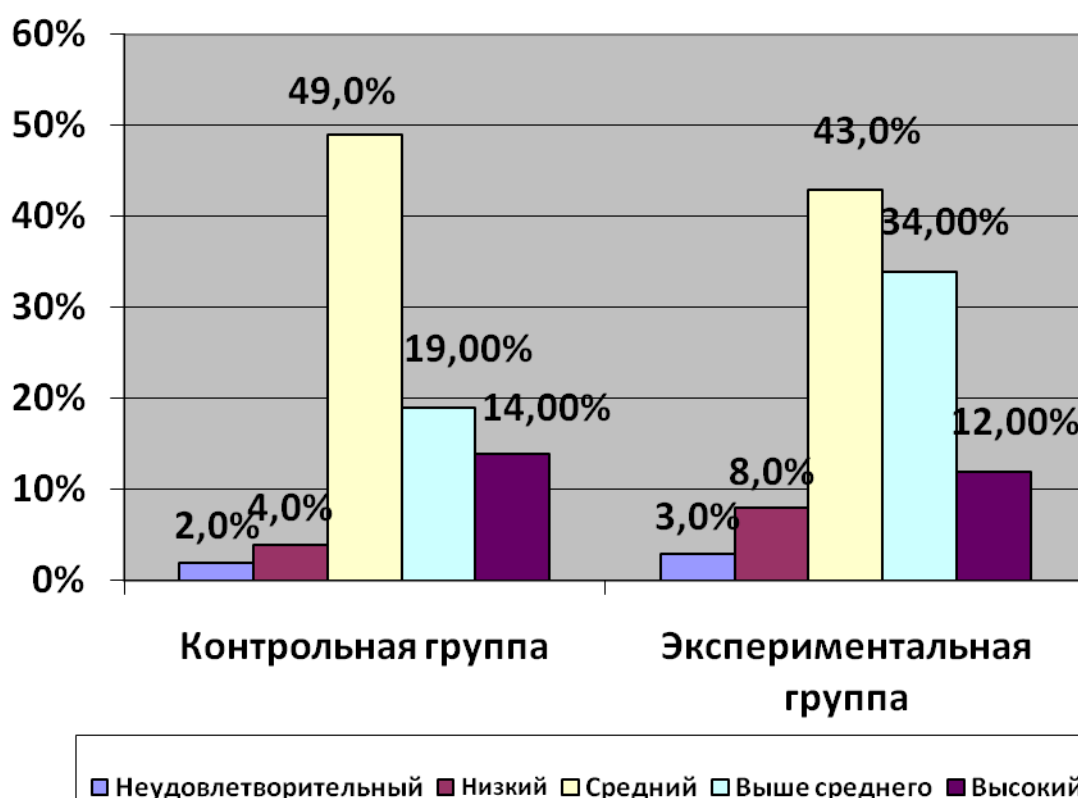


Рис. 3. Распределение курсантов КГ и ЭГ по уровням сформированности огневой готовности курсантов к стрельбе в ЭУ (в процентах) – констатирующий эксперимент

– Для точного и достоверного расчета однородности выборок по исследуемому признаку применим статистические критерии, определённые выше. Произведенные вычисления показали, что эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни для контрольной и экспериментальной групп до эксперимента $W_{эмп} = 0,2034$, $W_{эмп} < 1,96$.

Это позволяет сделать вывод о том, что по уровню сформированности огневой готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях сравниваемые выборки совпадают со значимостью 0,05. Это позволяет подтвердить вывод о том, что достоверность отсутствия различий в сформированности огневой готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях сравниваемых выборок составляет 95 %.

Опираясь на полученные результаты опытно-экспериментальной работы, констатируем, что отмечалось достоверное повышение уровня сформированности огневой

готовности к стрельбе в экстремальных условиях у курсантов экспериментальной группы. Показатели контрольной группы не отличались положительной динамикой, хотя наблюдалось незначительное повышение общего уровня огневой готовности у курсантов.

Таким образом, можно констатировать, что установленные частные закономерности и исходные состояния экспериментальной и контрольной групп по исследуемому признаку не различаются, а конечные – различаются.

Это позволяет сделать вывод, что эффект изменений обусловлен применением разработанной методики на индивидуальные и групповые характеристики курсантов, что позволили создать научно-экспериментальную основу для разработки основных составляющих теоретической концепции целостной системы процесса формирования готовности выпускников военных институтов к стрельбе в экстремальных условиях, которая, в свою очередь, вбирает в себя многовековой опыт подготовки будущего специалиста к жизни, освоения, развития и управления заложенными в него природой физическими и психическими способностями.

Л.В. Маренникова
кандидат педагогических наук
доцент кафедры английского языка
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
ipp_bga_rf@mail.ru

Твиттер в обучении студентов английскому в системе проектной деятельности

Рассматриваются образовательный потенциал сервисов и служб интернета, сущность сервиса Твиттер, особенности данного сервиса, его базовые дидактические свойства, цели обучения на основе работы с Твиттером, обобщены работы авторов, уделявших внимание обучению на основе Твиттера, приводятся направления использования различных инфотехнологий, описывается авторский опыт использования Твиттера для обучения студентов английскому языку на основе интеграции данного сервиса в проектную деятельность

Ключевые слова: образовательный потенциал сервисов Интернета; Твиттер; дидактические свойства Твиттера; информационные технологии; проектная деятельность

Одна из важнейших целей обучения иностранным языкам на современном этапе - это развитие у студентов коммуникативной компетенции, способности к межкультурной коммуникации, а также к использованию изучаемого языка как инструмента этой коммуникации. В связи с этим перед преподавателем высшей школы стоит задача подбора таких методов, средств и форм обучения иностранным языкам, которые способствовали бы достижению поставленной цели.

Информатизация образования (Роберт И.В., 2005, 2010) позволила значительно расширить спектр методов, средств и форм обучения в развитии речевых умений и формировании языковых навыков студентов. Информационно-коммуникационные технологии призваны способствовать развитию индивидуальных образовательных траекторий: в большей степени адаптировать содержание учебного материала к индивидуальным особенностям обучаемых, уровню их знаний и умений.

За последние годы появился ряд работ как отечественных (Полат Е.С., 2000, 2001; Титова С.В., 2003, 2009, 2010; Татарина М.А., 2004; Сысоев П.В.; Горошко Е.И., 2009; Филатова А.В., 2009; Павельева Т.Ю., 2010; Маркова Ю.Ю., 2011; Чернякова Т.А., 2012),

так и зарубежных (Kennedy K., 2003; Gonzalez D., 2003; 2007; Lienhardt C., 2010) авторов, в которых рассматривается образовательный потенциал сервисов и служб сети Интернет применительно к обучению иностранному языку и развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

В большинстве из указанных работ прослеживается тенденция все более активного применения в обучении видам речевой деятельности сервисов Веб 2.0. По мнению многих авторов, технологии Веб 2.0 в обучении аспектам языка создают условия для наиболее полного раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, развития у него личной предприимчивости, навыков самообразования, умения принимать ответственные решения в ситуации выбора.

Твиттер (англ. Twitter — «чирикать», «щебетать», «болтать») — система, позволяющая пользователям отправлять короткие текстовые заметки (до 140 символов), используя веб-интерфейс, SMS, средства мгновенного обмена сообщениями или сторонние программы-клиента. Характерной особенностью Твиттера является публичная доступность размещённых сообщений; это называется микроблоггингом. Сервис «Твиттер» относится к сервисам Веб 2.0. Сервис «Твиттер» обладает рядом особенностей и свойств, такими как:

- лаконичность (длина одного сообщения ограничивается 140 символами);
- публичность (содержание конкретного твита может быть доступно каждому пользователю);
- линейность (текстовая информация в Твиттере размещаются в хронологической последовательности пользователями. Система Твиттера не позволяет вносить изменения и дополнения в ранее опубликованную в сообщениях информацию. Ее можно только удалить);
- гипертекстовая структура (в Твиттере существует особая иерархическая связь между частями информации, что обеспечивает быстрый доступ к другим ресурсам. Возможность делать гиперссылки на страницы пользователей, сайты и ресурсы);
- контекстуальность (знак # перед определенным словом в сообщении позволяет сфокусироваться на определенных тематических рубриках, выбираемых пользователями. Возможность найти сообщение по определенному слову или фразе);
- исследовательский потенциал (большое количество приложений и служб в сервисе «Твиттер» позволяют применять новые способы в проведении исследований, создают новые структуры организации данных в среде Интернет, новые источники, формы и инструменты запроса информации).

Также Твиттер, как и другие сервисы интернета обладает базовыми дидактическими свойствами[28]:

- высокая скорость передачи информации;
- двусторонний характер телекоммуникации, обеспечивающий интерактивность;
- возможность работы с гипертекстом и мультимедиа;
- обеспечение дружественного интерфейса при работе со сложно структурированной информацией.

Среди общих учебных целей, для которых можно использовать Твиттер, выделяют следующие[27]: 1)общение; 2)реклама; 3) получение важной информации.

Существует большое количество исследований, где уделяется внимание обучению иностранному языку с помощью современных информационных технологий, в том числе и обучению на основе Твиттера:

- теоретические основы использования информационных и коммуникационных технологий в образовании (Роберт И.В., 1994, 2005, 2006, 2010; Полат Е.С., 2000, 2001; Андреев А.А., 2001; Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю., 2006; Чичерина Н.В., 2008);

○ теоретические основы и практические методики обучения иностранному языку на основе информационно-коммуникационных технологий (Полат Е.С., 2000, 2001, 2004; Титова С.В., 2010; Татарина М.А., 2004; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2008, 2009, 2010, 2011; Сысоев П.В., 2010; Апальков В.Г., 2008; Клэмм Д., 2011; Соломатина А.Г., 2011; Чернякова Т.А., 2012; Коротенкова В.В., 2005; Маркова Ю.Ю., 2011; Godwin-Jones B., 2003; Gonzalez D., 2003; McBride K., Clark R.P., 2011; Pignetti D., 2010, 2011);

○ теоретические основы обучения на основе Твиттера (Friedman T., 2007; Thumann., 2009; Barret T., 2008; Grosseck G., Holotescu C., 2008; Young J.R., 2008; Smith K., 2009; Parry D., 2008; Silver D., 2010);

○ теоретические основы и практические методики обучения на основе сервиса «Твиттер» (Rankin M., 2009; Wolff B., 2009; Sample M., 2010; Rooney J., Schumann A., 2009).

Учитывая вышеперечисленные свойства сервиса «Твиттер», мы предлагаем использовать данный сервис для развития информационно-аналитической и межкультурной компетенций студентов, а также для обеспечения взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе на основе интеграции в проектную деятельность. Так, в разработанном нами пособии для специалистов технического профиля «Профессиональный английский»[1], работа на основе Твиттера была интегрирована в соответствующие этапы проектной деятельности: ориентировочно-ознакомительный(1), поисковый(2), продуктивно-презентативный(3), рефлексивно-оценочный(4).

Так, на ориентировочно-ознакомительном этапе преподаватель обозначает проблему, публикуя сообщение в Твиттере, задает вопросы к тексту, публикуя сообщения. На втором этапе по заданию преподавателя студенты публикуют список полезных ссылок, с которыми могут познакомиться другие студенты, формируя собственное облако тегов. На продуктивно-презентативном этапе студенты публикуют ссылки на свои работы (сочинения, эссе, диалоги).

На поисковом этапе преподаватель предоставляет список необходимых ссылок в Твиттере для изучения соответствующей темы, работы с подкастами для развития навыков аудирования. Также преподаватель на предварительном этапе публикует конечные сроки выполнения работы в Твиттере, на оценочном этапе публикует комментарии к работам, также публикует оценки выполненной студентами проектной работы. Для дифференцированного обучения преподаватель пишет direct messages (адресные сообщения) для тех студентов, которые нуждаются в помощи.

В целом, сервис Твиттер позволяет обеспечить возможность интерактивного взаимодействия между преподавателем и студентами, обеспечивая возможность как синхронного, так и асинхронного общения, что, в свою очередь, оптимизирует процесс изучения иностранного языка.

Литература

1. Маренникова Л.В. Профессиональный английский: учебно-методическое пособие для студентов старших курсов всех инженерных специальностей.- Калининград: Изд-во БГАРФ, 2012.- 28с.

2. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики технологии (английский язык, языковой вуз): дис. . канд. пед. наук. М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2011.

3. Павелъева Т.Ю. Развитие умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз). Автореферат дис. . канд. пед. наук. Тамбов, 2010.-21 с.

4. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. -2000.-№ 1.

5. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2000. - № 2.

6. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. -2001.-№2, 3.

7. Полат Е.С. Современные педагогические технологии // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. - С. 330-380.
8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 234 с.
9. Роберт КВ. Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник МГПУ. Сер. Информатика и информатизация образования, 2005. № 5. - С. 106-114.
10. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010.
11. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Языковое поликультурное образование: Междунар. сб. науч. тр. 2011. - Вып. 5.
12. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика. М.: Изд-во Глосса-Пресс, 2012. - с. 36.
13. Сысоев П.В. Евстигнеев М.Н. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) // Интернет-журнал "Эйдос". 1 февраля, 2008. <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm>
14. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. - № 3.
15. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. - № 1.
16. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. -№4.-С. 12-18.
17. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.-метод. пособие. М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д.: Феникс, 2010.
18. Татарина М.А. Особенности обучения письменной речи на 2-3 курсе лингвистического вуза (на примере английского языка) // Вестник Российского Нового Университета. Серия «Филология». М.: РосНОУ, 2004.-№ 5.
19. Татарина М. А. Методические основы создания дистанционного курса "Written English" для лингвистического вуза. Материалы видеоконференции лаборатории ДО ИСиМО РАО. Ноябрь, 2004. -Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/>
20. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М., 2009.
21. Титова С. В., Филатова А.В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков. М.: Издательский дом «Квинто-Консалтинг», 2010.
22. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий (для студентов языковых специальностей вузов): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. -М.: 2009.
23. Чернякова Т. А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз): дис. . канд. пед. наук. М.: МГТУ имени М.А. Шолохова, 2012.
24. Ebner M., Lienhardt C. Microblogs in higher education a chance to facilitate informal and process oriented learning // Computers & Education -2010.
25. Gonzalez D. Teaching and learning through chat: a taxonomy of educational chat for EFL/ESL // Teaching English with technology. vol. 3, №4.-2003.-p. 57-69.
26. Kennedy K. Writing with Web Logs // Technology & Learning. 2003. -№2.
- 27.<http://the-komp.ru/chto-takoe-tvitter-i-kak-im-polzovatsya.html>.
- 28.http://dpkikt.ucoz.ru/index/osnovnye_didakticheskie_svoystva_i_funkcii_seti_internet/0-24