

турирование дисциплин по следующим модулям: экологическое образование, медико-биологическое образование, культурно-экологическое просвещение [3, с. 11].

Модуль экологического образования включает в себя следующие дисциплины: «Основы экологической культуры», «Экологическая культура», «Социальная экология» и «Экология человека». В основе эколого-ориентированных курсов лежит главное условие — формирование личности будущего педагога, способного взять на себя ответственность за благополучие окружающей природно-социальной среды и здоровья, как своего, так и будущих учеников.

Медико-биологический модуль включает в себя дисциплины социально-медицинской направленности по изучению основ медицинских знаний, социальных аспектов здоровья и формированию здорового образа жизни.

Модуль культурно-экологического просвещения способствует формированию самосохранительного поведения субъектов образования, а также вооружает знаниями по сохранению своего собственного здоровья и здоровья окружающей среды. Работа осуществляется в два этапа. На первом этапе студенты проходят диагностику по комплексной программе «Гармония» [2, с. 211].

Программа позволяет проводить пилотажные, групповые и индивидуальные исследования социальной и профессиональной адаптации, психологической готовности к оздоровительной деятельности, оздоровления субъектов образования и формирования здорового образа жизни на основе выявле-

ния психосоматического типа, иерархии ценностей, уровней сформированности потребности в здоровье и представлений об оздоровительной деятельности, стрессонапряженности, удовлетворенности своим психофизическим и психоэмоциональным состоянием. Непосредственно в процессе диагностики на всех уровнях обобщения формируются визуальные отчеты в виде протоколов и диаграмм, которые могут анализироваться на этом же занятии, которая позволяет выявить субъективную составляющую здоровья студентов и преподавателей.

Дисциплины модуля формируют у студентов глубокое убеждение, что благополучие, здоровье человека обуславливаются благополучием окружающей среды.

Таким образом, в современных условиях образования тьюторское сопровождение здоровьесбережения студентов является одним из механизмов обеспечения эффективности профессионального становления основанного на умении управлять собственной жизнью.

Список литературы

1. Валеева Г.В., Тюмасева З.И. Психологическая готовность студентов к оздоровлению и условие ее развития // Вестник СГПУ. — 2012. — № 10. — С. 17–27.
2. Орехова И.Л., Тюмасева З.И., Пономарева Л.И. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов в аспекте педагогической антропологии. — СПб.: Астерион-Пресс, 2010. — 248 с.
3. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Гладкая Е.С. Эколого-валеологическая подготовка педагогов к оздоровительной деятельности. — Челябинск: Цицеро, 2013. — 294 с.

УДК 371.315.2

Е.В. Кетриш, канд. пед. наук

Российский государственный профессионально-педагогический университет

ПРОЕКТИРОВОЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего педагогического образования предъявляет новые требования к подготовке педагогов, которые согласно новой образовательной парадигме должны обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, позволяющими им стать мобильными, отвечающими динамичным характеристикам современных социально-экономических условий и конкурентоспособными специалистами. В то же время, как показывают многочисленные исследования, многие вузы оказались не полностью готовы работать в таких условиях [1–6].

Подготовка будущих педагогов на основе компетентностного подхода предполагает развитие у студентов умений оценивать, осознавать, прогнозировать, моделировать и конструктивно решать различные виды учебно-профессиональных задач, в связи с чем особо остро встает проблема развития проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе учебной деятельности.

Неотъемлемой частью учебной деятельности в педагогических вузах является педагогическая практика, в процессе которой студенты приобретают не только знания и умения, но и сталкиваются

с определенными профессиональными проблемами, что приводит к необходимости проведения планирования, моделирования, анализа и прогнозирования собственной педагогической деятельности.

В учебном процессе педагогических вузов предполагается несколько видов педагогической практики, каждый из которых имеет свои обособленные цель и задачи. С точки зрения автора, все предполагаемые виды педагогической практики должны преследовать одну общую цель — формирование профессиональных компетенций и как следствие профессиональной компетентности педагога. Соответственно все виды педагогической практики должны рассматриваться как непрерывный процесс, обеспечивающий формирование профессиональных компетенций, в том числе и проектировочной как одной из наиболее важных для педагога.

Несмотря на проявляемый научным сообществом интерес к проблеме формирования проектировочной компетенции педагогов, проведенный автором анализ научных источников показал, что при реализации компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании выделяются такие проблемы, как несовершенство понятийно-категориального аппарата и отсутствие нормативно закреплённой системы оценки компетенций. Все это указывает на недостаточный уровень изученности проблемы формирования профессиональных компетенций, в частности проектировочной компетенции.

В теории профессиональной педагогики педагогическая практика рассматривается как неотъемлемая часть педагогического процесса, обеспечивающего формирование профессиональных компетенций. В учебном процессе педагогических вузов предполагается несколько видов педагогической практики, каждая из которых имеет свою обособленную цель и задачи [7]. С точки зрения автора, все предполагаемые виды педагогической практики должны рассматриваться как непрерывный процесс, преследующий одну глобальную цель — формирование профессиональных компетенций, и как следствие — профессиональной компетентности педагога.

Специальных исследований, посвященных формированию проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в процессе непрерывной педагогической практики, до настоящего времени не проводилось.

Опираясь на научные исследования Н.В. Зеленко, Ю.Г. Комендровской, автор конкретизировал понятие «проектировочная компетенция педагога», под которой понимают часть профессиональной компетентности, предполагающей наличие совокупности знаний, умений, навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечи-

вающих эффективное проектирование (прогнозирование, конструирование, планирование, моделирование) образовательного процесса [3, 6].

В процессе теоретического анализа автор определил структурные компоненты проектировочной компетенции педагога: когнитивный, рефлексивный, креативный, личностный, мотивационный, деятельностный.

Невозможность полноценного рассмотрения многообразия структурных компонентов проектировочной компетенции, их связей и взаимоотношений обуславливает необходимость создания адекватного инструментария. В данной статье в качестве такого инструментария выступает модель формирования проектировочной компетенции будущих педагогов [6].

Осуществляя проектирование модели проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в процессе непрерывной педагогической практики, автор исходил из следующих принципов: связи теории с практикой; профессиональной направленности; активности и сознательности в обучении; доступности; эффективности при небольших затратах времени [4]. При разработке модели и ее содержательном наполнении автор руководствовался основными положениями системного и компетентностно-деятельностного подходов [1].

В структуре проектируемой автор модели выделены целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный компоненты [5].

Целевая подструктура представлена в единстве цели и системы задач, направленных на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов.

Содержательная подструктура предполагает формирование компонентов проектировочной компетенции в процессе прохождения четырех этапов непрерывной педагогической практики: «Инструктивно-методический лагерь», «Педагогическая ознакомительная практика», «Педагогическая практика», «Профессионально ориентированная практика» [2].

Организационная подструктура модели образована такими организационными элементами, как методы, формы и средства обучения.

Оценочно-результативная подструктура модели отражает результаты формирования компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики и рассматривается через мониторинговое оценивание на основе уровневого подхода.

Эффективность функционирования разработанной модели обеспечивается совокупностью необходимых и достаточных педагогических условий: формирование у будущих педагогов мотива-

ции к профессиональной деятельности, активизация способностей обучающихся к осуществлению рефлексии профессиональных действий, включенность студентов в творческую проектную деятельность [8].

Реализуется модель в методике, обеспечивающей успешное формирование компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

Методика, предполагающая использование непрерывной педагогической практики в качестве основного инструмента по формированию проектировочной компетенции реализовывалась на 4 этапах: пропедевтическом, ознакомительном, формирующем, итоговом.

Первый, пропедевтический этап проводился в течение двух недель в процессе прохождения педагогической практики «Инструктивно-методический лагерь» (в условиях загородного оздоровительного лагеря) и имел основной целью — формирование профессиональных умений и навыков по организации учебно-воспитательного процесса, а также профессионально значимых личностных качеств. На данном этапе происходит формирование трех из шести компонентов проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре: рефлексивного, мотивационного и личностного.

Второй, ознакомительный этап (длительностью две недели) проводился в форме экскурсий в различные учреждения сферы физической культуры и спорта в процессе прохождения «Педагогической ознакомительной практики» [2]. Целью данного этапа было знакомство с образовательной деятельностью учреждений физкультурно-спортивной направленности. На данном этапе происходит формирование четырех из шести компонентов проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре: когнитивного, мотивационно-рефлексивного и личностного.

Третий, формирующий этап реализовывался на базах общеобразовательных школ в течение 6 недель в процессе прохождения «Педагогической практики». Цель данного этапа — формирование у студентов проектировочных умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств в условиях общеобразовательных школ.

На данном этапе формируются когнитивный, мотивационный, рефлексивный, личностный, проектировочно-деятельностный и креативный компоненты проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре.

Четвертый, итоговый этап проводился на базе образовательных учреждений и спортивных школ в течение 6 недель. Цель этапа — закрепление основных профессиональных умений и навыков. Данный этап включал ряд заданий, выполняемых в определенной последовательности, предназначенных для закрепления всех ранее сформированных компонентов проектировочной компетенции, и предполагал создание творческого проекта «Непрерывная педагогическая практика — эффективная основа профессиональной деятельности будущего педагога». Необходимость создания такого проекта, по мнению автора, обусловлена тем, что процесс его создания сообразен процессу проектирования предстоящей профессиональной деятельности и предполагает: формулирование цели предстоящей деятельности; выдвижение гипотезы; разработку и анализ разных способов выполнения деятельности; сравнение и выбор оптимального способа выполнения; подбор средств по реализации выбранного способа; составление плана деятельности; реализацию плана деятельности; анализ результатов деятельности; оценку и корректировку выполненной деятельности.

Эффективность разработанной автором методики проверялась на формирующем этапе диссертационного исследования. Были сформированы выборочные совокупности для контрольных и экспериментальных групп. Количество участников в экспериментальной группе составило 72 чел., в контрольной группе — 55 чел. Численность групп, согласно данным математической статистики, является достаточной для обеспечения надежности результатов на уровне статистической значимости $\alpha = 0,95$.

По окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы уровень профессиональных знаний у всех студентов достоверно увеличился. При этом в экспериментальной группе увеличение более значимо, чем в контрольной, о чем указывают данные табл. 1.

Таблица 1

Результаты экспертной оценки уровня профессиональных знаний по проектированию на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Показатель	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Профессиональные знания	1,34 ± 0,15	1,28 ± 0,17	3,71 ± 0,29	3,15 ± 0,23
	$p > 0,05$		$p < 0,05$	

Примечание. Уровень сформированности качеств оценивался в баллах от 1 до 4.

Результаты экспертной оценки уровня проектировочной деятельности студентов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Показатель	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Проектировочная деятельность	1,03 ± 0,18	1,08 ± 0,14	3,23 ± 0,38	2,12 ± 0,24
	$p > 0,05$		$p < 0,02$	

Примечание. Уровень сформированности качеств оценивался в баллах от 1 до 4.

Аналогичную направленность изменений наблюдают при исследовании уровня проектировочной деятельности (табл. 2). В экспериментальной группе показатели проектировочной деятельности увеличились более значительно, чем в контрольной (в экспериментальной группе проектировочная деятельность соответствует трансфертному уровню, в контрольной — репродуктивному).

Произошли изменения и в данных, отражающих тип доминирующей мотивации студентов. Количество студентов, отнесенных к интересующему нас типу «Овладение профессией», значительно увеличилось (с 23 до 52%). Улучшились и профессионально значимые личностные качества: достоверно увеличилось количество студентов, имеющих адекватную самооценку (с 18 до 73%). Изменился уровень ответственности (с $2,62 \pm 0,23$ до $3,57 \pm 0,29$ баллов) и коммуникабельности (с $1,62 \pm 0,17$ до $3,46 \pm 0,29$ баллов). Существенно улучшилась рефлексивная деятельность студентов: на констатирующем этапе она соответствовала $2,23 \pm 0,19$ баллам, на формирующем этапе достигла $3,12 \pm 0,31$ баллов. Изменения показателей, отражающих «креативность в проектировочной дея-

тельности», были наиболее значимы (с $1,01 \pm 0,17$ до $3,03 \pm 0,28$ баллов).

Вследствие повышения уровня всех вышеуказанных компонентов с 14 до 47% изменился и наиболее интересующий нас тип направленности личности — «направленность на задачу» (табл. 3)

Совокупность полученных результатов показала, что разработанная методика положительно отразилась на всех шести компонентах проектировочной компетенции: личностном, мотивационном, рефлексивном, когнитивном, проектировочно-деятельностном, креативном. Реализация методики способствовала изменению типа доминирующей мотивации, повышению уровня рефлексии, уровня профессиональных знаний, умений, навыков (по проектированию педагогической деятельности), и профессионально значимых личностных качеств. Опираясь на структурно-функциональный подход, автор рассматривал выделенные компоненты как функциональные единицы, обеспечивающие единство процесса формирования проектировочной компетенции.

Сравнение результатов формирования компонентов проектировочной компетенции в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и формирующем этапах исследования показано на рисунке.

Таким образом, непрерывная педагогическая практика автор понимает как связующее звено между теоретическим обучением будущих педагогов и их профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях. В рамках непрерывной педагогической практики решаются задачи по углублению знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, развитию педагогического мышления, познавательной творческой активности, профессионально-педагогических качеств личности, что приводит к успешному формированию проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

Результаты опытно-поисковой работы подтвердили успешную реализацию предложенной методики, обеспечивающей эффективное формирование всех компонентов проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре.



Компоненты проектировочной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и формирующем этапах исследования

**Преобладающий тип направленности личности студентов
на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы**

Преобладающий тип направленности	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Направленность на задачу	14	12	47	31
Направленность на взаимодействие	41	37	34	36
Направленность на себя	45	51	19	33

Список литературы

1. Блауберг И.В. Становление системных идей в науке и философии: сб.ст. — М.: ВНИИСИ, 1980. — 82 с.
2. Еркомайшвили И.В., Жукова, О.Л., Серова, Н.Б. Пособие практиканта по физической культуре: учеб.-метод. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. — 130 с.
3. Зеленко Н.В. Профессиональная компетентность учителя технологии [Электронный ресурс] // Синергетика образования. — Режим доступа: http://www.sinobr.ru/artcls/all_24.html
4. Педагогическая практика : учеб.-методич. пособие для студентов пед. вузов. — 2-е изд., испр. и доп. / Л.А. Кабанина, О.М. Никулина, Л.Н. Смотровая [и др.]. — Саратов: Научная книга, 2009. — 96 с.
5. Кокорина М.А. Педагогическая поддержка ценностных ориентаций студентов учреждений СПО в кризисной ситуации первого года обучения // Научный диалог. — 2012. — № 5. — С. 176–190.
6. Комендровская Ю.Г. Формирование проективной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Ю.Г. Комендровская. — Иркутск, 2010. — 166 с.
7. Куликова Л.М. Модернизация содержания и организации педагогической практики в физкультурном вузе. — М.: Теория и практика физической культуры, 2004. — 268 с.
8. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. — М.: ВЛАДОС, 2006. — 240 с.

УДК 371.3:811.161.1(597)

Э.И. Иванова, канд. пед. наук

Т.К. Орлова, канд. филол. наук

Московский государственный автомобильно-дорожный технический университет (МАДИ)

СПЕЦИФИКА УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ВЬЕТНАМСКИХ УЧАЩИХСЯ НА БАЗЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Расширение и укрепление экономических связей между Россией и Вьетнамом требуют обновления работы над созданием современных учебных комплексов по русскому языку на материале языка специальности, адресованных непосредственно вьетнамским учащимся, так как существующие учебники и учебные пособия по общенаучному и узкопрофессиональному русскому языку, как правило, не ориентированы на работу с конкретным контингентом. Кроме того, они предназначены для занятий в вузах России и не учитывают специфику обучения вне языковой среды. Под языковой средой, поддерживающей обучение, авторы понимают коммуникативное пространство, в котором иностранный студент действует на русском языке не только вне аудитории, но и на лекциях и семинарах в российских вузах по естественнонаучным и специальным дисциплинам, где вводится и активизируется терминологическая лексика,

закрепляются и развиваются навыки и умения, формируемые у иностранного учащегося на уроках русского языка. Носитель вьетнамского языка, изучающий русский у себя на родине, такого коммуникативного пространства лишен. Однако, как и его вьетнамский коллега в России, он должен уметь находить нужную информацию в российских научных журналах, составлять рефераты, выступать с докладами, слушать и понимать выступления на конференциях, уметь вступать в профессиональную коммуникацию — устную или письменную — с русским коллегой — инженером или ученым. Отсутствие поддерживающей языковой среды создает дополнительные трудности в решении этих задач и приводит к усложнению методического оснащения занятия по русскому языку, увеличению минимального количества методических циклов. Отсюда вытекает и необходимость создания особых учебных материалов по русскому языку на базе специ-