

*В.С. Елагина  
Н.П. Пичугова  
Н.В. Веденьева*

*Организация исследовательской  
деятельности студентов  
как фактор формирования  
профессионально-педагогической  
компетентности*

**монография**

**Челябинск  
2013**

**УДК 377.8**  
**ББК 74.4**  
**Е47**

**Авторы:**

**Елагина В.С.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

**Пичугова Н.П.** – кандидат педагогических наук, директор ГБОУ СПО «Миасский педагогический колледж»

**Веденьева Н.В.** – зам. директора по научно-методической работе ГБОУ СПО «Миасский педагогический колледж»

**Организация исследовательской деятельности студентов как фактор формирования профессионально-педагогической компетентности:** монография / В. С. Елагина, Н. П. Пичугова, Н. В. Веденьева. – Челябинск: НП «Инновационный центр «РОСТ», 2013. - 128с.

**ISBN 978-5-8093-0047-6**

В монографии рассматриваются теоретические и методические основы организации исследовательской деятельности студентов педагогического колледжа в условиях экспериментальной площадки. Необходимость исследования диктуется возросшими требованиями к профессионально-педагогической компетентности педагога.

Адресуется преподавателям, методистам и руководителям организаций среднего профессионального образования.

**Рецензент:**

**Гревцева Г.Я.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Челябинской государственной академии культуры и искусства

**УДК 377.8**  
**ББК 74.4**  
**Е47**

**ISBN 978-5-8093-0047-6**

© В.С. Елагина, Н.П. Пичугова, Н.В. Веденьева, 2013  
© макет НП «Инновационный центр «РОСТ», 2013  
© ООО «ЮжУралИнформ», 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....4

### Глава 1

#### **Теоретические основы организации исследовательской деятельности студентов как фактор формирования профессионально-педагогической компетентности**

*1.1. Цели и задачи организации исследовательской деятельности студентов.....9*

*1.2. Компетентностный подход к организации исследовательской деятельности студентов.....18*

*1.3. Исследовательская деятельность студентов и ее организация в педагогическом колледже.....41*

### Глава 2

#### **Состояние готовности преподавателей и студентов к исследовательской деятельности**

*2.1. Роль диагностики в организации исследовательской деятельности студентов.....55*

*2.2. Изучение готовности преподавателей колледжа к организации исследовательской деятельности студентов.....63*

*2.3. Изучение уровня сформированности исследовательских умений у студентов педагогического колледжа.....69*

### Глава 3

#### **Образовательные технологии организации исследовательской деятельности студентов**

*3.1. Понятие «педагогическая технология», его сущность и содержание .....76*

*3.2. Образовательные технологии организации исследовательской деятельности студентов .....84*

*3.3. Опыт организации исследовательской работы студентов в педагогическом колледже.....97*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....106

ЛИТЕРАТУРА.....108

ПРИЛОЖЕНИЕ.....121

## ВВЕДЕНИЕ

Современное российское образование характеризуется противоречивыми тенденциями, которые требуют переосмысления содержания и технологии подготовки будущих учителей начальной школы.

Теоретический анализ научных работ, обращенных к проблемам педагогического образования, и нормативно-правовых документов показал, что в системе подготовки будущего учителя начальных классов произошли серьезные изменения, связанные, прежде всего, с реализацией федеральных государственных стандартов в области среднего профессионального образования, ориентированных на формирование профессионально-педагогической компетентности.

Исследуя современные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в контексте развития среднего профессионального образования, следует отметить, что особую актуальность приобретает вопрос изменения содержания образовательного процесса в сторону повышения его качества и эффективности. Основным вектором организации современного образовательного процесса в педагогическом колледже является формирование профессионально-компетентного учителя, то есть знающего, авторитетного специалиста в области современного начального общего образования, способного решать различные задачи, в том числе и исследовательские. Поэтому одной из задач педагогического образования является подготовка будущего учителя к исследовательской деятельности через ее организацию в педагогическом колледже.

Качество образования определяется состоянием и результатами образовательного процесса, его соответствием потребностям и запросам общества и государства. Современный педагог должен быть профессионально эрудированным, обладать положительной мотивацией саморазвития, фундаментальными предметными знаниями, а также знаниями педагогики и психологии, в совершенстве владеть передовыми педагогическими методами и технологиями, включаться в самостоятельную исследовательскую, творческую, инновационную деятельность школы, нести осознанную личную ответственность за качество школьного образования.

Изменения, происходящие в содержании и организации деятельности организаций среднего профессионального образования, их ин-

новационная направленность, тесно связаны с изменениями в теоретико-методологической и методико-технологической подготовке студентов.

Масштабность задач, стоящих перед педагогическим образованием резко повышает актуальность проблемы компетентного подхода, развития профессионально-педагогической компетентности, ключевых компетенций студентов в процессе их обучения в педагогическом колледже.

В связи с этим становится актуальной проблема организации учебно-и научно исследовательской деятельности, способствующей становлению и развитию у студентов исследовательской компетенции.

Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, проявлениями которой являются получение нового, научно обоснованного знания, поисковая активность, развитие научной рефлексии и самостоятельности мышления.

Исследовательскую деятельность мы рассматриваем как фактор, то есть как движущую силу процесса формирования профессионально-педагогической компетентности.

Профессионально-педагогическая компетентность – интегрирует в себе профессиональные теоретические знания, практические умения, апробированные в опыте, и профессионально значимые личностные качества.

В педагогической науке идет поиск новых подходов к организации профессиональной подготовки будущих педагогов для начальной школы. По своим результатам образовательный процесс в педагогическом колледже должен отвечать потребностям личности в профессиональном становлении, потребностям общества в гуманистически ориентированных педагогах, потребностям государства в педагогических кадрах, обладающих высоким уровнем профессионально-педагогической компетентности, позволяющей им решать современные профессионально-педагогические задачи, ясно представлять инновационные преобразования, происходящие в школьном образовании.

Проблема профессионально-педагогической компетентности учителя рассматривается как одна из центральных в психолого-педагогических исследованиях, и в отечественной педагогике в настоящее время имеются определенные теоретические предпосылки подготовки профессионально компетентного учителя.

Развитию профессионально-педагогической компетентности будущего учителя во многом способствует содержание психолого-педагогических дисциплин, методы их изучения, характер взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В отечественной (О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, С.Я. Батышев, Б.С. Гершунский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.С. Леднев, В.А. Сластенин и др.) и зарубежной (Дж. Равен, Ж.-П. Сартр, Э. Шартье) литературе накоплен богатый исследовательский материал, обращенный к проблемам профессиональной подготовки будущего учителя исследованию сущности и содержания понятий «компетентность», «компетенция», «компетентностно ориентированное обучение» (В.И. Байденко, А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Д.А. Иванов, А.П. Тряпицына, Т.И. Шамова, С.Е. Шишов, М.А. Чошанов, И. Хомский, А.В. Хуторской и др.); обоснованию процесса формирования отдельных составляющих профессионально-педагогической компетентности (А.В. Бурцев, Н.А. Борисова, Е.А. Климов, С.В. Пахотина и др.)

В содержание этих понятий учеными и педагогами-практиками вкладывается разный смысл. Одни видят в нем реализацию личностно ориентированного подхода в обучении через организацию и предъявление учащимся учебного материала различного уровня трудности, приобретающего для них личностный смысл. Другие связывают его с процессами модернизации образования, широко охватившими образовательные организации всех видов, одним из направлений которой является обновление содержания образования, формирование ключевых компетенций на основе реализации компетентностного подхода в обучении.

Исследовательскую компетенцию будущего учителя мы рассматриваем как одну из важнейших составляющих профессионально-педагогической компетентности.

К настоящему времени выполнен целый ряд диссертационных работ, посвященных формированию, становлению, развитию исследовательской компетенции учителя [1; 27; 34; 58; 146]

Но, несмотря на существенный интерес ученых к формированию у будущих учителей исследовательской компетенции, значительности результатов, полученных исследователями, проблема развития исследовательской компетенции, организации исследовательской деятельности как

фактора формирования профессионально-педагогической компетентности в колледже по-прежнему в достаточной степени не решена и остается актуальной.

В процессе практического решения данной проблемы нами были обнаружены следующие противоречия:

- между возросшими требованиями современного общества, предъявляемыми к учителям, как исследователям, и отсутствием общепризнанного понимания исследовательской компетенции учителя как составляющей профессионально-педагогической компетентности, требующей специально организованной исследовательской деятельности студента в период его обучения в педагогическом колледже, направленной на её формирование и развитие;

- между необходимостью совершенствовать образовательный процесс, направленный на организацию исследовательской деятельности студентов, формирования у них исследовательских умений и навыков, и недостаточной разработанностью теоретико-педагогических основ организации исследовательской деятельности, отражающей особенности и возможности профессиональной подготовки учителя начальной школы в педагогическом колледже.

Основными причинами, на наш взгляд, являются, во-первых, преобладание формального подхода к процессу становления и развития профессионально-педагогической компетентности студентов, во-вторых, недостаточной разработанностью содержательного и методико-технологического обеспечения исследовательской деятельности будущих специалистов в условиях их профессионально-педагогической подготовки.

Таким образом, актуальность данной проблемы определяется: 1) модернизацией российского среднего профессионального образования, связанной с необходимостью подготовки высококвалифицированных учителей начальной школы; 2) нереализованным потенциалом образовательного процесса педагогического колледжа в подготовке компетентных учителей, способных эффективно осуществлять все виды педагогической деятельности, в том числе и исследовательскую в образовательном процессе школы; 3) повышением требований к уровню профессионально-педагогической компетентности учителей; 4) недостаточной разработанностью технологического обеспечения исследовательской дея-

тельности, формирования исследовательской компетенции будущих учителей.

В представленной вниманию читателя монографии предпринята попытка теоретического обоснования и иллюстрации опыта организации исследовательской деятельности студентов, способствующей становлению и развитию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей начальной школы в условиях опытно-экспериментальной работы.

# ГЛАВА 1

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

### 1.1. Цели и задачи организации исследовательской деятельности студентов

Система педагогической подготовки студентов, формирование у них профессионально-педагогической компетентности не может успешно функционировать, если не поняты, не определены ее цели и задачи, которые задают направленность системы, определяют ее особенности и ценностный смысл.

Цель среднего профессионального образования состоит в формировании у студентов системы знаний о педагогической деятельности, практических умений и профессиональных компетенций, опыта эмоционально-ценностного отношения и творческого преобразования способов деятельности.

Рассматривая среднее профессиональное образование как ступень, основу непрерывного образования, как важный период профессиональной подготовки, цель можно определить как «...подготовку студентов к обучению и воспитанию школьников ..., к определенному способу деятельности, становящемуся отличительной чертой личности педагога,...». То есть, цель подготовки можно определить под заданный уровень необходимой профессиональной компетентности выпускника колледжа, разработать требования к качествам его личности на уровне обобщения и конкретизации: его профессионально-педагогической компетентности.

По мнению С.Е. Шишова и В.А. Кальней, «... определение целей обучения через содержание предмета, процесс деятельности ученика или учителя не дает полного представления о предполагаемых результатах обучения... цель обучения должна формулироваться через результаты обучения» [145. С. 57]. При этом они утверждают, что такой подход формулировки цели возможен благодаря: 1) построению четкой системы целей и 2) созданию максимально ясного, конкретного языка для описания целей обучения.

В современных условиях модернизации российского образования перед начальным общим образованием ставятся новые цели, а именно: «освоить основы понятийного мышления (в освоении содержательного обобщения, анализа, планирования и рефлексии); научиться самостоятельно конкретизировать поставленные цели и искать средства их решения, контролировать и оценивать свою учебную работу и продвижение в разных видах деятельности; овладеть коллективными формами учебной работы и соответствующими социальными навыками; научиться создавать собственные творческие замыслы и доводить их до воплощения в творческом продукте; приобрести опыт взаимодействия со взрослыми и детьми, освоить основные этикетные нормы, научиться правильно выражать свои мысли и чувства» [136].

Рассматривая содержание цели профессионально-педагогического образования, С.Д. Смирнов указывает на то, что «...цели с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, умения, убеждения и чувства и т.д. Совокупность финальных целей – перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения, – получила название «модели» (профиля) специалиста» [119. С. 172].

Вопросы разработки системы профессиональных задач, обусловленных требованиями определенной деятельности, их систематизации, а также таксономии целей обучения нашли отражение в работах И.А. Володарской, А.М. Митиной, Н.Ф. Талызиной, А.А. Вербицкого, В.И. Павловец и др. [21; 23; 127; 128].

По мнению Г.А. Вержицкого, «... цели дополнительного профессионального образования, в частности, системы повышения квалификации, создаются на пересечении двух направлений: продолжение образования и конкретный уровень профессиональных задач, актуальных для слушателя системы повышения квалификации. Первое направление в своей сущности можно рассматривать как акцент личностного и интеллектуального развития человека, второе – как субъекта деятельности и профессионала» [22. С. 12].

Сравнивая специфику целеполагания трех ступеней непрерывного образования, можно сделать вывод, что определение целей каждой ступени образования обусловлено прежде всего социальным заказом общества к характеристикам личности в соответствии с возрастными, психически-

ми, интеллектуальными, личностными, деятельностными особенностями. При этом, в отличие от целей среднего и высшего образования, цели последипломного дополнительного профессионального образования, к системе которого относится повышение квалификации педагогических работников, определяются требованиями к профессионально-педагогической компетентности учителей, их потребностями в повышении своей компетентности, саморазвитии, личностном развитии, а также профессиональными интересами и запросами, наиболее полно отвечающими современным требованиям образования.

По мнению Н.И. Мицкевича, «поступательное развитие личности будущего специалиста возможно на основе активного освоения навыков педагогической деятельности. Такая взаимосвязь между деятельностью и развитием личности возможна при реализации ряда условий, а именно: активного применения способов деятельности; постоянного развития творческого потенциала личности через включение ее во все более сложные виды деятельности; равноправного общения между студентами и преподавателями; постоянного самоанализа результатов деятельности и их сравнения с требованиями новейших достижений науки, социального и профессионального опыта» [78. С. 27].

Определяя цель подготовки будущих учителей начальной школы к исследовательской деятельности, следует подчеркнуть, что она предполагает не только овладение студентами профессиональными знаниями и умениями, развитие творческого и педагогического потенциала, но и способствует повышению качества обучения и воспитания учащихся начальных классов.

В педагогической и философской литературе встречаются различные подходы к определению понятия «цель». Приведем лишь некоторые из них:

*Цель* – это предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия [137. С. 537]; идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности; проект действия, определяющий характер и системную упорядоченность различных актов и операций [121. С. 1472]; образ, который представляется в сознании и ожидается в результате, определенным образом направленных действий [63. С. 662]; идеальная модель результата ... заранее осознанный и планируемый результат [91. С. 125-127]; как образ ожидаемого результата цель «вторична по от-

ношению к мотиву деятельности, она производна от мотива. Она есть образ того, что может удовлетворить известную потребность» [103. С. 24].

Суммируя определения понятия «цель», можно выделить несколько его синонимов: проект действия, образ ожидаемого результата, идеальная модель, предвосхищение результата, планируемый результат.

Действительно, системообразующим фактором целостной системы подготовки студентов к исследовательской деятельности в школе является цель, выступающая как координатор всех ее элементов, в качестве которых выступают: содержание – методы обучения – формы организации обучения – результат. Конструирование учебного процесса, направленного на подготовку будущих учителей, осуществляется с учетом социального заказа, образовательных ориентиров, ФГОС, целей и содержания обучения. Он должен быть направлен на достижение поставленных целей.

Элементы этого процесса взаимосвязаны и взаимозависимы, и в качестве основных этапов промежутка «цель – результат» в системе педагогической подготовки будущих учителей необходимо выделить следующие:

1) постановка четких целей и их максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов;

2) разработка образовательных программ и учебно-тематических планов, учебно-методических материалов, содержание которых направлено на достижение целей;

3) организация процесса подготовки студентов в соответствии с образовательными целями основной образовательной программы среднего профессионального образования;

4) диагностика на всех этапах организации исследовательской деятельности студентов как фактора формирования их профессионально-педагогической компетентности, включающей становление и развитие исследовательской компетенции, в которую обязательно входят систематический контроль, оценка работы и результатов;

5) коррекция недостатков системы подготовки будущих специалистов, мешающих достижению запланированных результатов;

6) соотнесение реального результата с прогнозируемым результатом, то есть с моделью профессионально-педагогической компетентности учителей начальных классов, осуществляющих на практике исследовательскую деятельность.

Для того чтобы сформировать цели, поставленные перед подготовкой студентов к исследовательской деятельности, и достичь их, необходим процесс планирования, организации и контроля. Следовательно, цель определяет прогнозирование, планирование, структурирование образовательного процесса в педагогическом колледже, его организацию, методы и формы, технологии обучения, а также разработку средств достижения проектируемых результатов.

Исследовательскую деятельность студентов мы рассматриваем как синтез учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.

Цель учебно-исследовательской деятельности студентов заключается в приобретение необходимых навыков творческой исследовательской деятельности, в процессе которой студенты решают задачи, как правило, уже разработанные в науке, приобретают умения самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, изучать и анализировать не только учебную литературу, но и дополнительную.

В процессе освоения студентами всех компонентов научного исследования у них формируется исследовательская компетенция, особенностями которой являются: решение нестандартных задач с помощью эвристических методов; использование различных методов исследования при решении проблемных ситуаций, встречающихся в образовательном процессе школы; возможность использовать сформированные исследовательские умения в любых педагогических ситуациях; готовность включаться в инновационные процессы школы, в результате чего у студента развиваются профессионально значимые качества учителя-исследователя; ценностное осмысление роли исследовательского поиска в педагогической деятельности.

Следует отметить, что формирование навыков исследовательской деятельности должно быть тесно связано с наличием у студентов мотивационной готовности к поиску и решению новых задач за пределами любого внешнего контроля. Без этого нет гарантии, что студенты, пытающиеся решать исследовательские задачи во время аудиторной подготовки под руководством преподавателя, смогут или захотят самостоятельно их увидеть и решить в процессе обучения учащихся начальных классов в период прохождения педагогической практики под руководством учителя-методиста.

По мнению В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, «...проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке учителей, так как только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоничное осуществление этой деятельности и саморазвитие личности педагога» [117. С. 61]. Мотивация деятельности студентов должна рассматриваться как обретение ими адекватного личностного смысла профессионально-педагогической деятельности, её инновационной, исследовательской направленности. Рассогласование мотивов приводит к потере интереса и смысла в исследовательской деятельности, как в условиях педагогического колледжа, так и во время прохождения педагогической практики в школе, а позднее, и работы в качестве учителя начальных классов, так как труд лишается личностного саморазвития, творчества, и студенты отказываются включаться в любые виды исследования.

Источниками определения целей и задач подготовки студентов к исследовательской деятельности могут быть следующие:

1. Социальный заказ на выпускника, у которого, согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования, должны быть сформированы общие и профессиональные компетенции, включающие умения самостоятельно вести исследовательскую деятельность, осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач.

2. Нормативно-методические документы федерального, регионального, муниципального органов управления образованием, а также локальные акты педагогического колледжа. Только сопоставляя реальное состояние готовности студентов к исследовательской деятельности с должным, идеальным состоянием, зафиксированным в нормативных документах, можно определить цели и задачи дальнейшего совершенствования профессионально-педагогической подготовки студентов, формирования у них навыков исследовательской деятельности как важнейшего фактора становления и развития профессионально-педагогической компетентности.

3. Достижения педагогической и методической науки в области профессионально-педагогического образования. К сожалению, важность систематической исследовательской деятельности в практике работы началь-

ной школы часто недооценивается ни учителями-практиками, ни руководителями образовательных организаций, ни преподавателями педагогических колледжей и вузов, что негативно сказывается в целом на качестве обучения школьников начальной школы.

Учащиеся не вовлекаются в процесс поиска, наблюдения за явлениями и процессами окружающего мира, у них остаются не сформированными интеллектуальные умения, а именно, умения сравнивать, анализировать, систематизировать, обобщать, устанавливать причинно следственные связи, делать самостоятельные выводы, что приводит к не сформированности у них системного, целостного видения окружающего мира.

4. Педагогическая практика, передовой педагогический опыт. Состоявшийся, обобщенный, описанный или показанный, оцененный педагогический опыт учителей начальных классов или опыт, рожденный в конкретном образовательном учреждении, должен обязательно стать достоянием всех студентов.

Основанием для формулировок целей и задач исследовательской деятельности студентов должны стать: а) анализ результатов исследовательской и опытно-экспериментальной работы выпускников колледжа, учителей-методистов, ведущих исследовательскую деятельность в школе, а также преподавателей колледжа; б) появление новых эффективных методов, методик и технологий организации и проведения исследовательской деятельности; в) возникновение новых идей у студентов и преподавателей колледжа; г) выявление проблем обучения и воспитания младших школьников, нуждающихся в глубоком и разностороннем изучении и исследовании; д) положительный или отрицательный опыт практического освоения способов исследовательской деятельности студентов.

На выбор и формулировку целей и задач подготовки студентов к исследовательской деятельности, на наш взгляд, оказывают существенное влияние такие факторы, как:

- 1) актуальность проблемы формирования исследовательских умений и компетенций на современном этапе развития начального образования;
- 2) соответствие достижений педагогической науки школьной практике;

3) соответствие целей и задач организации исследовательской деятельности студентов в педагогическом колледже целям и задачам инновационной исследовательской деятельности в школе;

4) методическая разработанность организации исследовательской деятельности (наличие конкретных описаний содержания, структурных компонентов, методов и форм обучения, средств и способов проведения учебных и научных исследований);

5) потенциальные возможности и потребности студентов, будущих учителей начальных классов, в занятиях исследовательской деятельностью и нуждающихся в необходимой подготовке в период обучения в педагогическом колледже;

6) профессионально-педагогический интерес преподавателей и студентов к учебным и научным исследованиями педагогической действительности;

7) поддержка инициативы студентов, желающих заниматься исследовательской деятельностью со стороны преподавателей, методистов и администрации педагогического колледжа;

8) время, необходимое для усвоения теоретических предметных знаний, приобретение исследовательских умений и навыков, овладение способами исследовательской деятельности, реализация их в практической деятельности в колледже или в начальной общеобразовательной школе;

9) организационные условия, предполагающие наличие группы преподавателей, занимающихся опытно-экспериментальной исследовательской деятельностью и способных увлечь этой деятельностью студентов;

10) наличие научного общества студентов;

11) нормативно-методическое обеспечение организации исследовательской деятельности студентов.

Таким образом, целями организации исследовательской деятельности студентов педагогического колледжа являются:

1) создание комплекса педагогических условий для овладения студентами исследовательскими умениями и навыками, способами исследовательской деятельности как важного фактора становления и развития профессионально-педагогической компетентности будущих учителей начальной школы;

2) формирование профессиональных ценностей, развитие профессиональных способностей, необходимых для исследовательской деятельности;

3) развитие мотивов, потребностей, связанных с заинтересованностью в исследовательской деятельности, в повышении качества обучения и воспитания школьников начальных классов;

4) формирование исследовательской компетенции как составляющей профессионально-педагогической компетентности, её становление и развитие;

4) развитие навыков самостоятельной исследовательской деятельности.

В качестве основных задач организации исследовательской деятельности студентов в процессе их обучения в колледже нами выделены:

1. Направленность подготовки студентов к овладению исследовательскими умениями, компетенциями, сформированность которых обеспечивает не только эффективную исследовательскую деятельность, но и способствует формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей.

2. Создание условий и научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов во время обучения в колледже и прохождения ими педагогической практики в образовательных организациях.

3. Формирование исследовательской компетенции как составляющей профессионально-педагогической компетентности.

4. Формирование системы исследовательских умений и навыков, обеспечивающих высокий уровень исследовательской деятельности студентов.

5. Развитие творческих и профессионально-педагогических способностей студентов, будущих учителей начальной школы.

Роль «цели» подготовке студентов к исследовательской деятельности очевидна, так как она подчиняет себе и ее содержание, и ее структуру, определяет направленность системы. Создание надежной, достоверной системы целей и задач важно для преподавателей педагогического колледжа по многим причинам, среди которых назовем такие, как: 1) концентрация усилий на главном, то есть, конкретизируя цели, преподаватель определяет первоочередные задачи, содержание, порядок и перспективы дальнейшей работы по организации исследовательской деятельности сту-

дентов; 2) ясность и гласность в совместной деятельности «преподаватель – студент» или «студент – учитель-методист», то есть конкретные учебные цели дают возможность студентам и преподавателям ориентироваться в их общей опытно-экспериментальной работе, обсуждать ее, делать ясной для всех участников; 3) создание эталона оценки результатов обучения студентов в педагогическом колледже.

От уровня целеполагания во многом зависит эффективность профессионально-педагогической подготовки студентов, будущих учителей начальной школы. Показателями достижения целей образовательного процесса можно считать, во-первых, творческую активность студентов в период их обучения в колледже, а также в период педагогической практики. Она находит отражение в активной исследовательской деятельности студентов, разработке методики осуществления микроисследования, учебного и научно исследования, адаптации педагогических технологий, направленных на обучение и воспитание младшего школьника.

Вторым показателем достижения целей исследовательской деятельности студентов является результативность образовательного процесса педагогического колледжа, которая отражается в уровне теоретических и методических знаний и умений студентов, на качестве выполнения исследовательских проектов, курсовых и квалификационных работ.

Третьим показателем достижения цели исследовательской деятельности студентов является признание ими необходимости осуществления исследовательской деятельности в процессе их обучения в колледже и в период педагогической практики, как одного из дидактических условий активизации деятельности студентов, развития самостоятельности педагогического мышления и познавательного интереса, формирования профессионально-педагогической компетентности.

Четвертым показателем достижения цели исследовательской деятельности является удовлетворенность студентов результатами своей исследовательской деятельности.

## **1.2. Компетентностный подход к организации исследовательской деятельности студентов**

В последние десятилетия во многих европейских странах и в России наблюдается обновление вузовского образования в направлении форми-

рования у студентов ключевых компетенций. Обществу требуется специалист новой формации – активный, творчески мыслящий, готовый к самостоятельному поиску научной информации и применению научных знаний на практике.

«Для современного специалиста особенно важным становится умение осмысленно действовать в ситуации выбора, осознанно планировать жизненные цели и достигать их, действовать продуктивно в образовательной, профессиональной и социальной областях. Но для этого необходим другой подход к обучению – компетентностный» [80; С. 97].

По мнению многих отечественных и зарубежных ученых, компетентностный подход к организации образовательного процесса следует рассматривать в качестве перспективного направления обновления образования, подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям.

В 2011 году начался массовый переход на Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования. Он связан не только с социально-экономическими преобразованиями, происходящими в мире и в нашей стране, но и необходимостью подготовки учителей к реализации ФГОС второго поколения в начальной общеобразовательной школе.

Не секрет, что наиболее уязвимой стороной введения ФГОС в общеобразовательную школу представляется подготовка учителя, формирование его философской и педагогической позиции, методологической, дидактической, коммуникативной, методической и других компетенций. Работая по стандартам второго поколения, учитель должен осуществить переход от традиционных технологий к технологиям развивающего, лично ориентированного обучения, использовать технологии уровневой дифференциации, обучения на основе компетентностного подхода, «учебных ситуаций», проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методы и активные формы обучения.

В Концепции модернизации российского образования отмечается важность подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [79; 123]. Развивающемуся обществу нужны современно обра-

зованные, компетентные, высоконравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны. Система российского образования должна быть ориентирована на формирование у специалиста потребности в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, закреплении и превращении их в компетенции.

В федеральном государственном образовательном стандарте СПО определены основные группы профессионально-педагогических компетенций: 1) общие компетенции, включающих способность понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях; осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности; работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами; ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся; осознать социальную значимость своей будущей профессии, умения использовать систематизированные теоретические знания гуманитарных, социальных, экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, владение современными видами коммуникаций; 2) профессиональные компетенции, включающие умения реализовать образовательные программы, применять современные технологии и методики обучения и воспитания; определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения; осуществлять педагогический контроль, оценивать результат и процесс деятельности учащихся, анализировать результаты педагогической деятельности и деятельности обучающихся; выбирать учебно-методический комплекс, разрабатывать учебно-методические материалы; создавать предметно-развивающую образовательную среду.

Требования к специалисту в соответствии с ФГОС СПО выдвигают потребность внедрения компетентностного подхода к организации подго-

товки будущих учителей начальных классов [37; 135]. Анализ требований к уровню подготовки выпускника показал, что к общим требованиям следует отнести ключевые компетенции, например, такие как, обладание широким научным кругозором; способность к осмыслению педагогических явлений, к самостоятельному поиску истины, способность к проектированию и конструированию педагогической деятельности; обладание организационными и коммуникативными способностями; самостоятельность в принятии решений в условиях неопределенности, использовать информационно-коммуникационные технологии, владеть исследовательскими умениями.

Современный этап развития высшего профессионального образования характеризуется вполне оправданным интересом к компетентностному подходу, возможности его применения к организации образовательного процесса на всех уровнях непрерывного образования [3; 8; 11; 18; 19; 20; 45; 49; 50; 52; 59; 60; 61; 69; 83; 97; 99; 112; 116; 131; 138; 139; 141; 148; 153].

Интерес этот совершенно оправдан, так как внедрение компетентностного подхода к организации обучения студентов в вузе должно способствовать модернизации традиционного подхода, приоритетом которого является формирование знаний, умений и навыков.

Компетентностный подход, с точки зрения А.В. Хуторского, может стать одним из направлений выхода из кризиса образования, поскольку компетенции «как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [139. С. 60] связывают личностный и социальный смысл образования.

Нетрудно заметить, что серьезной проблемой традиционного, знаниево ориентированного образования является противоречие между достаточно высоким уровнем усвоения обучающимися предметных теоретических знаний и значительными трудностями использования их в практической деятельности. Компетентностный же подход к образованию предполагает, что «учащиеся усваивают не отдельные друг от друга знания и умения, а овладевают комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокуп-

ность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер» [там же].

Понятие компетентности, по мнению А.А. Вербицкого, шире и не является простой суммой ЗУНов. Оно включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения (способности решать задачи определенного типа), систему ценностных ориентации и проч. [61. С. 15].

Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах подготовки студентов к педагогической деятельности. При этом под результатом понимается не усвоенная информация, а способность специалиста действовать в различных педагогических, дидактических, коммуникативных ситуациях, адекватно используя полученные профессиональные знания и умения.

По мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, компетентностный подход «выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение разрешать проблемы, возникающие в ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной технологии; 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, избирателя; 5) в правовых нормах, в потребительских и эстетических оценках; 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынок труда; 7) при необходимости решать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов» [18. С. 11].

Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность педагогического образования, подчеркивает необходимость приобретения опыта деятельности, в том числе и исследовательской, умения на практике реализовать знания. Поэтому формирование педагогической компетентности не заканчивается с приобретением квалификации учителя, их развитие продолжается на протяжении всей жизни человека.

Важно подчеркнуть, что формируемый у студентов набор компетенций должен быть ориентирован на смысловую составляющую ведущих видов педагогической деятельности.

В связи с этим Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич в своих работах подчеркивают важность и необходимость формирования таких компетенций, т.е. знаний и умений, которые возникают в результате специально инициированной учебной деятельности. В этом случае «будущий учитель получает возможность выстраивать свою индивидуальную педагогическую деятельность адекватно вызовам времени» [19. С. 30].

Так, в образовательном процессе, построенном на основе компетентностного подхода, устанавливается некая зависимость между знаниями и умениями, подчиненность приобретаемых знаний профессиональным умениям. Это в свою очередь способствует тому, что образование становится для студента личностно значимым. Его не возможно «дать», оно должно приобретаться студентами в процессе его активной познавательной самостоятельной и исследовательской деятельности – учебной, квазипрофессиональной и профессиональной, в сферу деятельности учителя постоянно попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к их решению.

По мнению А.Г. Каспржака и Л.Ф. Ивановой, «основная инновация компетентностного подхода состоит в создании образовательных условий превращения способов действия в средства действия» [79. С. 23].

Исходя из понимания компетентности как результата образования, образовательный процесс должен быть преобразован так, чтобы уже в колледже возникали пробные, реально существующие профессиональные ситуации, в которых будущие учителя могли бы реализовать профессиональные педагогические компетенции. Только в этом случае педагогическая подготовка студентов не будет им казаться чрезмерно абстрактной, излишне теоретизированной, а напротив, позволит вооружить выпускников специфическими средствами работы в классе. Теоретически обоснованные средства профессиональной педагогической деятельности учителя в широком спектре – от знания содержания учебного предмета и средства оценки его усвоения до организации групповой работы учащихся и планирования исследовательской деятельности детей – требуют систематической работы по их освоению в учебном процессе. Овладение этими средствами, по мнению В.В. Рубцов и А.А. Марголис, составляет деятельностную компоненту в подготовке учителя [76. С. 52].

Особенностью компетентностного подхода является организация образовательного процесса в значительной степени ориентированного на

процесс учения, активного и самостоятельного овладения студентами теоретических и прикладных знаний. Усиление самостоятельности студентов влечет за собой большую ответственность с их стороны за результаты собственной познавательной деятельности. При этом появляется возможность существенно снизить учебную нагрузку, но не за счет уменьшения часов на изучение той или иной дисциплины, или сокращения объема ее содержания, а определения индивидуальной траектории развития каждого студента, максимального учета его индивидуальных возможностей и познавательных способностей. Так создаются условия для более комфортного для студента построения образовательного процесса в вузе, повышается позитивная мотивация студентов, появляется возможность индивидуальных занятий со студентами во время аудиторных занятий.

Результатом компетентно ориентированного обучения является освоение студентом опыта выявления проблемы, приобретение навыков ее исследования, проектирования, сотрудничества, применения известных и создание новых технологий получения продукта собственной деятельности, оценивание его качества и возможности применения.

Таким образом, компетентностный подход представляет собой совокупность принципов определения целей образования, выражающихся в обучаемости, самоопределение, самоактуализации, развитие индивидуальности студентов, отбора содержания образования, и организации образовательного процесса, ориентированных на приобретении ключевых педагогических компетенций, а также оценки их образовательных результатов. Компетентностный подход предполагает изменение не только образовательного процесса. Это необходимое, но далеко не достаточное условие для формирования педагогической компетентности студентов. Важно обновление содержания учебных предметов, методик и технологий подготовки студентов к профессиональной деятельности в школе, разработка и внедрение более надежной системы оценки готовности начинающего учителя к педагогической деятельности.

На необходимость компетентно ориентированного образования указывает О.Е. Лебедев, отмечая, что суть компетентностного подхода заключается в «совокупности общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценке образовательных результатов» [69. С. 3].

Рассматривая компетентностный подход к организации исследовательской деятельности студентов педагогического колледжа, на наш взгляд, следует акцентировать внимание на изменениях в методическом руководстве деятельностью студентов, особенности которого проявляются в изменении цели, форм и методов обучения студентов; способов приобретения ими профессиональных знаний и умений; оценки качества подготовки и характера деятельности студента, его взаимодействия с преподавателем; результата обучения и отношения к образованию. Ниже кратко охарактеризуем особенности перечисленных изменений в методическом руководстве компетентностно ориентированной организации исследовательской деятельности студентов в колледже.

*1. Цели подготовки студентов.* В рамках компетентностного подхода образовательный процесс, как мы подчеркивали это выше, ориентируется не на процесс формирования профессиональных знаний и умений, а на результат. Поэтому содержание предмета должно быть отобрано и структурировано в соответствии с требованиями к уровню профессионально-педагогической компетентности выпускника педагогического колледжа, т.е. результату, который рассматривается нами как готовность выпускника к педагогической деятельности в школе.

Осуществляя подготовку студентов к исследовательской деятельности в условиях компетентностного подхода в колледже необходимо создать условия для развития комплекса профессиональных и исследовательских умений и знаний, смысловых ориентаций, опыта и способов преобразовательной творческой исследовательской деятельности, возможности адаптироваться в образовательном процессе школы, а также развития способности самостоятельно проводить опытно-экспериментальную и исследовательскую деятельность в школе, решать проблемы различного уровня сложности на основе использования собственного и социального опыта.

Роль «цели» в системе среднего профессионально-педагогического образования, направленного на подготовку компетентных специалистов для работы в школе очевидна, так как она подчиняет себе и её содержание, и структуру, определяет направленность системы в целом. Создание надежной, достоверной системы задач важно для преподавателей по многим причинам, среди которых назовем такие, как: 1) концентрация усилий на главном, то есть, конкретизируя цели, преподаватель определяет первоочередные задачи, содержание, порядок и перспективы дальнейшей ра-

боты по формированию исследовательской компетенции, как важной составляющей профессионально-педагогической компетентности студентов; 2) ясность и гласность в совместной деятельности «преподаватель – студент», то есть конкретные учебные цели дают возможность студентам и преподавателям ориентироваться в общем процессе формирования исследовательской компетенции, обсуждать ее, делать ясной для всех участников; 3) создание эталона оценки уровня сформированности исследовательской деятельности.

От уровня целеполагания во многом зависит эффективность подготовка будущих учителей к исследовательской деятельности в школе. Показателями достижения целей учебно-познавательного процесса в вузе в условиях компетентного подхода можно считать, во-первых, творческую активность и познавательную самостоятельность выпускника, во-вторых, готовность и умение разрешать познавательные, коммуникативные, организационные, дидактические, нравственные, исследовательские проблемы, неся ответственность за результаты принятого решения. Не менее важным показателем достижения целей подготовки выпускников является результативность учебно-познавательного процесса, которая отражается в уровне сформированности их профессионально-педагогической компетентности, их готовности продемонстрировать ее в практической деятельности.

*2. Формы и методы обучения.* Обучение студентов в компетентно-ориентированном образовании приобретает деятельностный характер, т.е. формирование теоретических знаний, методических, исследовательских умений осуществляется в практической деятельности студентов; организуется их совместная деятельность в группах при выполнении микроисследований и работы над большими исследовательскими проектами; используются активные формы и методы обучения, инновационные технологии продуктивного характера; выстраивается индивидуальная образовательная траектория; в процессе обучения активно реализуются межпредметные связи; развиваются важнейшие профессиональные качества будущего специалиста – самостоятельность, креативность, инициативность и ответственность.

По мнению психологов (А.В. Петровский, А.Н. Леонтьев и др.), системообразующей функцией личности, малых и больших социальных групп является деятельность, которая определяется как специфический

вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [71; 93]. Одной из главных характеристик выпускника педагогического колледжа является его мобильность, способность самостоятельно приобретать знания, чутко реагируя на инновационные процессы в образовании. Поэтому акценты в подготовке студентов должны быть перенесены на процесс познания, эффективность и результативность которого зависит от активной преобразующей познавательной и исследовательской деятельности самого студента. Успешность достижения необходимого уровня компетентности выпускника при этом зависит не только от того, какие предметные знания усвоены им при обучении, но и от того, как эти знания усваивались: с опорой на внимание, запоминание или на развитие мышления студентов, с помощью репродуктивных или активных методов и форм обучения.

Разделяя мнение психологов и педагогов [102], считаем, что познавательная и исследовательская активность студентов, проявляющаяся в их интенсивной деятельности, в практической подготовке к применению сформированных знаний, стремление самостоятельно мыслить, находить способ решения педагогических, дидактических, коммуникативных и исследовательских задач, формировать критический подход к суждению других и независимость собственных суждений является неременным условием прочного усвоения предметных знаний, умений и навыков, осознанной подготовки к будущей профессионально-педагогической деятельности.

В своих работах А.М. Смолкин, активные методы обучения определяет как способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом [120]. Активные методы и формы обучения предполагают не изложение преподавателем готовых знаний на воспроизведение, а самостоятельное овладение студентами профессиональных знаний и умений в процессе самостоятельной творческой продуктивной познавательной и исследовательской деятельности.

По мнению А.М. Смолкина, в процессе подготовки студентов необходимо использовать имитационные методы активного обучения, то есть на учебных занятиях учебно-познавательная деятельность студентов

должна строиться на имитации будущей профессиональной деятельности в качестве учителя-исследователя [там же].

Широкое использование неимитационных (проблемная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, эвристическая беседа, дискуссия, самостоятельная работа студентов, проведение микроисследований с последующим анализом его результатов и др.) и имитационных (деловая игра, разбор педагогических ситуаций, решение педагогических и коммуникативных задач, коллективная мыследеятельность и др.) методы обучения позволяют вовлечь студентов в активную познавательную деятельность, развить интерес к будущей профессии, осмыслить педагогические процессы, реально возникающие в повседневной деятельности учителя, а также полученные в результате исследований педагогического процесса в школе, сформировать самостоятельность и ответственность в принятии педагогических решений.

Методы активного обучения следует использовать на различных этапах организации познавательной деятельности студентов: первичного освоения знаний (проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция – ответы на вопросы, эвристическая беседа и др.); на этапе закрепления и контроля (коллективная мыследеятельность, дискуссия и др.); на этапе формирования профессиональных и исследовательских умений и навыков, развития творческих способностей (моделирование и анализ конкретных педагогических ситуаций, организация опытно-экспериментальной работы, решение педагогических задач, деловые и имитационные игры и др.).

Следует отметить, что использование активных методов обучения студентов способствует не только осознанному усвоению профессиональных знаний и умений, развитию профессионального мышления и интереса, но и развитию коммуникативных умений, так необходимых будущему учителю в практической деятельности.

Таким образом, активные методы и формы обучения придают учебно-познавательному процессу колледжа личностно-смысловую направленность, вовлекают каждого студента в мыслительную, исследовательскую и поведенческую активность, что способствует практической реализации принципов личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении.

3. *Способы приобретения знаний.* Наряду с традиционным обучением в педагогическом колледже активно используются информационные

ресурсы, возможности дистанционного обучения, различные виды самостоятельной деятельности студентов в аудиторное и внеаудиторное время.

Особое значение мы придаем организации самостоятельной исследовательской работы студентов, которая является одной из важнейших составляющих учебного процесса, ведущей формой организации учебного процесса в колледже, условием развития профессионально-педагогической компетентности студентов.

В ходе самостоятельной исследовательской работы происходит формирование исследовательских навыков, умений и знаний, компетенций, что способствует в дальнейшем усвоению студентом приемов познавательной деятельности, развитие интереса к творческой работе, способности решать учебные и научные исследовательские задачи.

Проблема самостоятельной работы нашла отражение в трудах Ю.К. Бабанского, Б.П. Есипова, Л.В. Жарова, А.К. Осницкого, В.И. Орлова, Н.Д. Никандрова, П.И. Пидкасистого, Г.И. Саранцева, Г.Н. Серикова, Т.И. Шамовой и др. [6; 43; 44; 84; 89; 90; 95; 101; 111; 114; 140].

Это понятие рассматривается и как форма организации, и как метод, и как средство обучения, и как вид учебной деятельности. Обобщая различные подходы к определению данного понятия, мы под самостоятельной работой будем понимать планируемый, осуществляемый под методическом руководством преподавателя, но без его непосредственного участия, процесс выполнения студентами заданий различного уровня сложности [25; 26].

Выделяют два вида самостоятельной деятельности студента: аудиторную и внеаудиторную. Аудиторная самостоятельная работа (различные виды контрольных, творческих и практических заданий во время семинаров, проведение микроисследований, анализ учебной и научной литературы, написание эссе, рефератов, отчетов, работа с диагностическим материалом, его разработка, организация и проведение наблюдений и др.) организуется непосредственно на аудиторных занятиях по дисциплине. Внеаудиторная самостоятельная работа (выполнение письменного домашнего задания, подготовка к разбору ранее прослушанного лекционного материала на практическом занятии, подготовка доклада, выполнение конспекта, реферата, курсового исследовательского проекта и т.п.) не имеет жестко заданных регламентирующих норм и выполняется в течение всего времени изучения дисциплины.

Самостоятельная работа в педагогическом колледже многофункциональна. Работая самостоятельно, студенты не только прочно и глубоко усваивают предметный учебный материал, но и развивают навыки исследовательской и профессиональной деятельности, умения работы с учебной и научной литературой, способность принимать ответственные и конструктивные решения в различных кризисных ситуациях. Преподавателю важно предоставить возможность выбора различных форм и видов самостоятельных работ в зависимости от достигнутого студентом уровня самостоятельности (репродуктивно-воспроизводящий – алгоритмический – эвристический – творческий уровень). Самостоятельная работа студентов в современном её понимании должна способствовать не только освоению усложняющегося содержания учебных курсов, но и усвоению усложняющихся действий с этим содержанием, что должно привести к становлению соответствующих компетенций [143. С.18].

Организация самостоятельной работы студентов осуществляется с учетом дидактических принципов, отражающих специфику данного направления педагогической деятельности в вузе. Рассматривая принцип, как руководящую идею, рекомендации, направляющие деятельность преподавателя и студента на достижение поставленных целей, мы предлагаем следующую систему принципов, которые способствуют формированию у студентов умений и навыков самостоятельной работы:

- 1) принцип единства учебной (аудиторной) самостоятельной (внеаудиторной) деятельности студентов;
- 2) принцип индивидуализации и дифференциации, позволяющий максимально учитывать познавательные возможности, способности и интересы студентов;
- 3) принцип профессиональной направленности, способствующий переводу учебно-познавательной деятельности студентов в профессионально-педагогическую;
- 4) принцип сознательности и творческой активности студентов;
- 5) принцип посильной трудности заданий для самостоятельной работы, учета времени на их выполнение;
- 6) принцип систематичности, последовательности и преемственности организации самостоятельной работы.

Следует отметить, что для эффективного выполнения студентами самостоятельных работ необходимы планирование и контроль со стороны

преподавателей вуза, планирование объема самостоятельной работы в учебных планах, разработки учебно-методических пособий, направленных на ее организацию и помощь студенту.

Для того чтобы самостоятельная работа студента была эффективной необходимо выполнение дидактических условий. Во-первых, необходимо оптимальное сочетание аудиторной и самостоятельной работ, методика их организации, во-вторых, создание учебно-методического обеспечения самостоятельной работы, включающего разработку учебно-методических материалов, ориентирующих студентов в требованиях, объеме, времени выполнения заданий; учебных пособий; конспектов лекций, дидактического раздаточного материала к практическим и лабораторным занятиям; диагностических, тренировочных и контрольных заданий, а также использование Internet-ресурсов, внедрение системы дистанционного обучения, в-третьих, осуществление систематического контроля результатов самостоятельной работы студентов.

В зависимости от места, времени проведения, характера руководства со стороны преподавателя, а также способа контроля результатов следует выделять следующие виды самостоятельной работы студентов:

- самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);
- систематическое чтение и конспектирование литературы по вопросам специализации;
- подготовка к семинарским и практическим занятиям, составление конспектов и планов для выступлений;
- написание рефератов, курсовых проектов;
- самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;
- подбор материала и написание курсовой работы;
- самостоятельное углубленное изучение узловых вопросов учебной программы, недостаточно освещенных в учебных пособиях;
- обработка и анализ экспериментальных данных, полученных во время экспериментов и наблюдений для научно-исследовательских работ в рамках студенческого научного кружка;
- внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

- выполнение проектов исследовательского характера.

Самостоятельная работа более эффективна, если в ней участвует несколько студентов. Групповая работа усиливает фактор мотивации и интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимоконтролю.

Успех любого дела зависит от заинтересованности человека в достижении определенных результатов, уровня сформированности позитивной мотивации. Наличие серьезной устойчивой мотивации студентов к самостоятельной работе является безусловным гарантом ее эффективности. Особенно важно сформировать у студентов процессуальную (учебную) мотивацию, проявляющуюся в понимании ими полезности выполняемой работы. Требуется психологически настроить студента, показать ему важность выполняемой работы как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции специалиста. Необходимо доказать, что результаты самостоятельной работы помогут ему лучше понять лекционный материал, лабораторные работы и т.д.

В зависимости от курса, на котором учится студент, специфики изучаемого предмета задание для самостоятельной работы может быть весьма разнообразным. При этом важно стремиться к тому, чтобы на младших курсах целью самостоятельной работы было расширение и закрепление знаний и умений, приобретаемых студентом на традиционных формах занятий. На старших курсах самостоятельная работа должна способствовать развитию творческого потенциала студента.

Таким образом, для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов необходимо сформировать достаточную степень их подготовленности к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины; разработать специальную учебно-методическую литературу по преподаваемому предмету. Кроме того, необходима высокая обеспеченность вычислительной техникой, множительной техникой, доступной для преподавателей и студентов; усиление консультационно-методической роли преподавателя; возможность свободного общения между студентами, между студентами и преподавателем; перестройка традиционных форм учебных занятий, использование новых технологий обучения.

*4. Качество подготовки студентов.* Формируемые профессионально-педагогические компетенции, в том числе и исследовательские должны

быть измеряемы и проверяемы. При этом основными способами измерения профессиональных педагогических компетенций должны стать не столько тесты с выбором одного правильного ответа из числа предложенных, проверяющих, как правило, знание фактического материала по предмету, а портфолио, видеокейсы, исследовательские проекты, микроисследования, результаты обучения учащихся, полученные в период прохождения студентом педагогической практики, рефлексия.

Рефлексия – самоанализ, познание учителем собственной деятельности – является одним из важнейших компонентом в структуре педагогической деятельности.

В переводе с латинского языка рефлексия означает отражение, размышление, обращение к прошлому, то есть это процесс, обращенный на самопознание субъектом внутреннего состояния. Понятие возникло в философии и означало «размышление, полное сомнений, противоречий» [86. С. 443].

По мнению М.В. Кларина, рефлексия позволяет осмысливать свой опыт, включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставления и оценок, а также переживание и решение проблем [56. С. 104].

Роль и место рефлексии в развитии мышления человека отражены в трудах многих психологов: рефлексия является проявлением высокого уровня развития мыслительных процессов [33; 106; 94]; рефлексия есть фактор продуктивного мышления [100]; рефлексия помогает «войти» в ход решения задачи другого человека, осмыслить его содержание и, в случае необходимости, внести необходимую коррекцию или стимулировать новое направление решения [66; 125].

Велика роль рефлексии в развитии личностной сферы специалиста. Она охватывает коммуникативные процессы, процессы самоосмысления, самосознания, определяет межличностные отношения, способствует развитию таких качеств, как проницательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека [73].

По мнению Г.П. Щедровицкого, рефлексия обеспечивает взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации [144].

Таким образом, рефлексия способствует развитию способности педагога осознавать, анализировать, подвергать критическому осмыслению

то, как его действия и поступки, методы и приемы организации и управления образовательным процессом воспринимаются обучающимися, насколько эффективно педагогическая компетентность педагога позволяет ему решать вопросы обучения, воспитания и развития учащихся. Она проявляется в самоанализе учителя собственной педагогической деятельности и уровня сформированности различных видов компетенций, необходимых для ее осуществления; реализации ценностных ориентиров; самообразования и саморазвитии личности учителя, его работе над собой, а также в применении этой способности в совместной деятельности с учащимися.

Студенты должны уметь выявлять в своей работе положительные стороны и недостатки, сравнивать результаты с намеченными целями и задачами, реально осознавать свои профессиональные возможности и в связи с этим строить программу дальнейшего профессионального роста, повышать свой профессиональный уровень.

Важным условием развития способностей учителей к рефлексии является их самооценка. Самооценку можно рассматривать как владение собственным алгоритмом оценивания своей деятельности и ее компонентов – потребностей, мотивов, целей, способов достижения целей и результатов.

Успешность исследовательской деятельности определяется особенностями межличностных отношений между учителями, учителями и учащимися, умением учителя находить продуктивные способы их установления, способность осознавать эти отношения, принимать условия совместной деятельности, готовность изменять стереотипы своего поведения в процессе педагогической деятельности. В этом случае рефлексия можно рассматривать как один из механизмов взаимного межличностного познания.

Следует отметить, что далеко не все студенты педагогического колледжа способны быстро вступать в межличностные отношения в группе, несмотря на то, что чувствуют и осознают эти отношения. Очевидно, это можно объяснить затруднениями в определении цели, неумением общаться или нежеланием что-то менять в этих отношениях в силу каких-то личных причин. Необходимо также отметить, что процесс рефлексии сугубо индивидуален, он, несомненно, связан с личностью будущего учителя, с его ориентацией на саморазвитие и самосовершенствование. Источником этого процесса являются осознаваемые студентами, будущими учителями,

противоречия, существующие в школе и наблюдаемые студентами в период прохождения педагогической практики в педагогической деятельности. Поэтому в процессе формирования педагогической компетентности студентов необходимо создавать такие педагогические и коммуникативные ситуации, которые актуализировали бы рефлексивную позицию будущих учителей, формировали бы позитивное восприятие педагогических проблем разного уровня сложности и возможность их практического разрешения. Только такой учитель, который может сознательно регулировать собственную деятельность при обучении учащихся, может самостоятельно фиксировать изменения в содержании и способах осуществления различных направлений педагогической деятельности в обучении школьников, обнаруживать трудности и препятствия в своей деятельности, находить пути выхода из трудных ситуаций. При этом наблюдается активизация познавательной деятельности, интенсифицируются процессы прогнозирования, моделирования, проектирования учебно-воспитательного процесса, направленного на активное освоение профессиональной педагогической компетентности.

Анализ международного опыта модернизации среднего профессионального образования убедительно показывает, что необходимо формировать у будущих педагогов компетенции «рефлексивного практика», т.е. учителя-практика, способного к научным исследованиям, работе над исследовательскими проектами, к взаимодействию с другими исследователями. По мнению зарубежных ученых, совершенствование педагогического образования должно быть связано с формированием у будущих учителей способности к построению нового знания и инновациям через вовлечения их в рефлексивную и исследовательскую деятельность [154].

Итак, рассматривая рефлекссию как важный компонент профессиональной педагогической деятельности, отметим, что, во-первых, она необходима для продуктивного освоения профессиональной деятельности; во-вторых, она выступает основанием для контроля и управление процессом усвоения педагогических компетенций, как совокупности профессионально-педагогических знаний и умений; в-третьих, рефлексия необходима при изменении условий профессионально-образовательной деятельности; в-четвертых, она является одним из основных механизмов развития самой деятельности.

Рефлексия как сложный психологический феномен, проявляется в

способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика.

В последнее время все чаще используется рейтинговый метод контроля как способ оценки знаний и умений студентов. Рейтинговая система контроля и оценки результатов подготовки студентов оказывает влияние на организацию и эффективность учебного процесса, учитывает активность студента, связанную с приобретением профессиональных знаний и умений, их участие в научной работе, в конкурсах педагогического мастерства, студенческой научной конференции.

*5. Характера деятельности преподавателя и студента.* Приобретая большую самостоятельность в обучении, студент нуждается в консультации, помощи преподавателя, нежели в его непосредственном руководстве, управлении. Таким образом, между преподавателем и студентами выстраиваются субъект-субъектные отношения, основанные на совместной творческой деятельности. В процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной деятельности студент определяет и формулирует цели и задачи самостоятельной исследовательской работы, разрабатывает алгоритм действий, необходимых для реализации, составляет программу исследовательской и опытно-экспериментальной работы, подбирает методики и методы исследования, анализирует полученные результаты, обобщает и систематизирует их, делает выводы. Кроме того, в процессе выполнения учебно-познавательных или учебно-профессиональных заданий студент вырабатывает собственный стиль общения с коллегами, преподавателем. Таким образом, студент демонстрирует степень сформированности собственной компетентности, т.е. готовности и способности к профессиональной педагогической деятельности.

Следует подчеркнуть, что взаимодействие учителя с учащимися становится эффективным, если они взаимно значимы друг для друга, а их совместная деятельность строится на основе глубоко уважения к внутреннему миру школьнику, удерживается от негативных замечаний и оценок, учитывает его индивидуальные особенности, познавательные интересы, потребности и предпочтения.

В качестве основных признаков совместной деятельности можно назвать следующие признаки:

1) наличие общих целей для участников взаимодействия, которые олицетворяют идеально представленный результат. Общая цель, сформулированная для общей деятельности субъектов образовательного процесса в колледже, конкретизируется в виде частных, поэтапное, решение которых приближает к получению результата;

2) общая мотивация для достижения цели является одним из важнейших компонентов совместной деятельности, побуждающих к получению коллективного результата. При этом важно соотношение коллективных и индивидуальных мотивов, а также субъектное отношение каждого участника совместной деятельности к полученному результату;

3) функционально связанная совокупность действий, операций и их распределение между участниками взаимодействия, проявляющаяся в форме организации совместных действий;

4) образование целостности совместной деятельности, возникновение взаимосвязей и взаимодействия между участниками этой деятельности. Под взаимодействием участников совместной деятельности в данном случае мы будем понимать такую систему действий, которая детерминирована направленностью участников на общий продукт деятельности, т.е. взаимодействие должно быть предметно направленным;

5) согласованное, скоординированное выполнение действий по достижению общих целей предполагает соподчиненность действий всех участников совместной деятельности, их взаимообусловленность. Деятельность участников перестает быть индивидуальной, а становится формой совместной деятельности;

6) управление и самоуправление в совместной деятельности. Особую роль в совместной деятельности приобретает самоуправление, т.е. готовность и способность студентов самостоятельно и ответственно принимать решения по всем вопросам организации общей деятельности, контроля над ней и исполнения принятых решений, начиная с целеполагания и получением совместного продукта деятельности. Совместная деятельность строится с учетом таких принципов самоуправления, как равноправие в принятии решений, выборность, откровенность, открытость и гласность, целесообразность, гуманность, самодеятельность и ответственность. Это способствует не только успешности совместной деятельности, но и создает атмосферу защищенности каждого участника, условия для их индивидуального развития;

7) наличие единого результата, общего для всех участников совместной деятельности, выполняющего функцию наглядной оценки успешности взаимодействия с другими участниками;

8) единое пространственно-временное функционирование участников взаимодействия.

Важным и необходимым аспектом совместной деятельности, бесспорно, является общение, которое, на наш взгляд, следует рассматривать как аспект совместной деятельности, выступающий, с одной стороны, коммуникативной составляющей деятельности, а, с другой – самостоятельное, информационно и эмоционально окрашенное социально-психологическое явление, обязательное и необходимое для любой деятельности.

Таким образом, в совместной деятельности участников образовательного процесса, наблюдается не только информационный обмен, стремление достичь цели, получить планируемый продукт, но осуществляется познание друг друга, формируются эмоциональные отношения, происходят взаимные изменения.

6. *Результат обучения.* При компетентно ориентированном обучении студент всегда получает творческий продукт своей деятельности, при этом усваивает способ, прием, метод, подход, стиль эффективной работы. Именно в продукте, созданном студентом, воплощается совместное творчество преподавателя и студента.

Смысл оценки результата обучения студентов заключается в том, чтобы установить насколько обучение было эффективным, во-первых, для образовательного процесса школы, а, во-вторых, как уровень сформированной компетентности способствует успешной работе студента во время прохождения им педагогической практики. Это проявляется в профессиональной позиции, изменении поведения и личностных качеств студентов, их отношения к педагогической деятельности, к своим обязанностям, к ученикам, родителям и коллегам, в умении применять на практике приобретенные в обучении знания и умения.

Оценка результатов обучения проводится с использованием небольших опросников, анкет. Например, студентам после прохождения педагогической практики предлагаются следующие вопросы: 1) Как вы оцениваете уровень своих знаний по предметам...? 2) Достаточно ли полученных знаний и умений для практической деятельности в качестве учителя?

Для организации и проведения опытно-экспериментальной и исследовательской деятельности? 3) Использовали ли результаты исследовательской работы для совершенствования образовательного процесса в начальной школе? 4) Какие методы вы использовали в процессе опытно-экспериментальной работы? 5) Понравилось ли вам работать учителем? 6) нравится ли вам исследовательская деятельность? 7) Какая работа с учащимися вам больше нравится – учебная или внеклассная? 8) Какие трудности вы испытывали во время прохождения практики? 9) Как вы считаете достаточно времени обучения ли в колледже для профессионально-педагогической деятельности в школе? 10) Будете ли вы работать по специальности после окончания колледжа? 11) Изменилось ли ваше отношение к профессии учителя?

Предложенные вопросы позволяют определить впечатление студентов от педагогической практики, их отношение к будущей профессии, к исследовательской деятельности; оценить качество подготовки и работу в качестве преподавателя; выявить в какой степени использовались приобретенные знания и умения на практике.

Преподаватель, беседуя со студентом о результатах прохождения педагогической практики или после завершения обучения по той или иной учебной программе, может определить объем усвоенного учебного материала и уровень сформированности педагогических умений.

Такой опрос могут осуществлять как студенты, так и преподаватели или методисты. Смысл оценки эффективности обучения или педагогической практики состоит в том, чтобы полученная информация была в дальнейшем проанализирована и использовалась для совершенствования содержания и технологий подготовки будущих специалистов в колледже.

*7. Отношение студента к профессиональному образованию.* Студент осознает необходимость в самообразовании на протяжении всей своей жизни; у него формируется потребность в самовоспитании, самореализации как в учебной, так и профессиональной деятельности, выстраивается индивидуальная траектория самосовершенствования будущего педагога.

Особенностью компетентностно ориентированного образовательного процесса является:

- вовлечение студентов в активную деятельность по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса их подготовки к педагогической деятельности в школе, в том числе и исследовательской;
- организация совместной творческой деятельности с преподавателем по определению собственной образовательной траектории, направленной на овладение педагогической компетентности в общем, и исследовательской, в частности;
- организация совместной деятельности по разработке образовательных исследовательских проектов;
- участие в реальной педагогической деятельности в качестве учителя в период педагогической практики;
- развитие самостоятельного, творческого и ответственного отношения к учению;
- повышение мотивации и стимулирование к самосовершенствованию.

По мнению многих отечественных и зарубежных ученых, в рамках компетентностного подхода должна измениться роль школы в подготовке будущего учителя; общеобразовательная школа должна рассматриваться не только в качестве места для обучения школьников, но и как практическая база подготовки будущих учителей начальных классов.

В современных условиях подготовки будущих учителей необходимо изучать потребности и запросы работодателя, т.е. тех общеобразовательных организаций, в которые пойдут работать выпускники педагогического колледжа, совершенствовать содержание, формы и методы организации педагогической практики студентов в школах, соотносить их с целями, задачами и миссией конкретной образовательной организации.

Тесное сотрудничество, интеграция между образовательной организацией (педагогическим колледжем) и работодателем (общеобразовательной школой) позволит не только выпускать востребованных специалистов, но и работодателю предоставить им рабочее место, зная, что они обладают необходимыми ему компетенциями.

### **1.3. Исследовательская деятельность студентов и ее организация в педагогическом колледже**

Как мы уже отмечали, современное общество нуждается в педагоге, способном к восприятию нововведений в образовательных организациях, к самостоятельному и ответственному принятию решений в ситуациях неопределенности, к активному участию в инновационных процессах, готовом компетентно решать возникающие профессиональные исследовательские задачи.

Одним из условий развития готовности учителя к творческой, инновационной деятельности в школе выступает исследовательская деятельность, подготовка к которой является важнейшей задачей педагогического образования.

По мнению многих ученых, исследовательская деятельность учителя современной школы является условием его профессионального роста, определенного статуса, а также показателем его профессионально-педагогических способностей, уровня профессиональной компетентности, самостоятельности и ответственности [39; 62; 72; 107; 108; 132].

Современный учитель имеет в школе достаточно высокий статус, ведь от его компетентности, профессиональной готовности, педагогического мастерства, творчества, чуткости к изменениям в образовании, готовности к инновационной деятельности зависит не только эффективность образовательного процесса в школе, но и перспективы ее прогрессивного развития.

Организация исследовательской деятельности сегодня приобретает особую значимость, так как выступает фактором саморазвития, самоопределения, самообразования, оказывает огромное влияние на личностно-профессиональное становление будущего педагога.

Исследовательская деятельность по своей структуре и содержанию создает в образовательном пространстве колледжа наиболее благоприятные условия для развития мышления, положительной мотивации и познавательного интереса, формирования творческой личности.

По мнению ведущих психологов и педагогов развитие личности осуществляется через постоянное преобразование внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований [9, 16; 26, 71, 127]. Личностное, социальное и

познавательное развитие человека определяется характером организации его деятельности.

Вовлечение студентов в фундаментальные исследования позволит не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей [2; 5; 105].

Не останавливаясь на подробном анализе различных подходов к определению сущности и содержания исследовательской деятельности, отметим, что в педагогической науке понятие «исследовательская деятельность» нашло широкое освещение.

Так, по мнению А.Н. Поддьякова, исследовательскую деятельность следует рассматривать как метод обучения, образовательную технологию, ценность метода исследовательской деятельности заключается в возможности формирования мыслительных структур научного типа, которые предполагают самостоятельность мышления, его творческую и научную рефлексивность, а также способность к исследовательскому поведению [98].

Ставринова Н.Н. определяет исследовательскую деятельность как деятельность субъекта образовательного процесса, базирующуюся на научной методологии по получению нового, научно обоснованного знания [122].

Специфику и сущность исследовательской деятельности можно определить через описание конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, выдвижение гипотезы и проверку полученного знания.

Раскрывая особенности исследовательской деятельности, И.А. Зимняя и Е.А. Шашенкова, отмечают, что её продуктом являются новые знания, полученные в соответствии с поставленной целью, объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. [51].

Рассматривая исследовательскую деятельность через призму исследовательского поведения, А.И. Савенков, подчеркивает, что в основе исследовательской деятельности как особого вида интеллектуально-творческой деятельности, лежит психическая потребность человека в поисковой активности в условиях неопределенной ситуации, Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность)

исследовательского поведения и механизмы его осуществления. В их роли выступает дивергентное и конвергентное мышление» [109].

Готовность и способность исследовать педагогический процесс путем реального использования в процессе обучения младших школьников инновационных подходов, технологий обучения и воспитания являются для учителя самостоятельной ценностью. Это чрезвычайно важное качество педагога, отражающее его личностный, профессиональный, творческий, познавательный уровень развития. Оно особенно важно на современном этапе развития отечественного образования, когда возникает необходимость формировать компетенции, вести систематические и целенаправленные исследования образовательного процесса в школе, осваивать новые виды деятельности, а не работать по усвоенным алгоритмам.

Безусловно, формирование этого качества будущего педагога следует начинать еще в колледже, создавая образовательную среду, направленную на стимулирование студентов к творческой познавательной и практической деятельности, возбуждая в них интерес к исследованиям разного уровня сложности и направленности, развивая положительную мотивацию.

Мотивацией исследовательской деятельности является любознательность, мотивационная направленность, потребности в новых знаниях. Мотивационная направленность студента проявляется во всей его учебной и исследовательской деятельности, а также в конкретных учебно-исследовательских ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик будущего учителя-исследователя. Положительная мотивация к исследовательской деятельности способствует развитию любви к поиску, анализу педагогических явлений и процессов, установлению причинно следственных связей, осознанию трудностей в исследовательской деятельности и потребности в ней, стремлению овладеть основами научно-исследовательской работой.

Организация исследовательской деятельности является управляемым процессом. По мнению С.Л. Белых, исследовательская деятельность представляет собой осознанный процесс саморегуляции, направленный на достижение этой цели. В учебной деятельности соединяются два «потока» – педагогический (*управление*), и ученический (*самоуправление*), которые определяют степень технологичности обучения [10].

Следует отметить, что организация исследовательской деятельности студентов в учебном процессе меняет функции преподавателя и студента. Преподаватель организует совместную творческую деятельность, построенную на сотрудничестве в поиске решения актуальных проблем начального образования, поставленных в ходе занятия, выступая при этом в роли координатора, консультанта, тьютора. Преподаватель становится координатором, соучастником процесса исследования поставленной проблемы. В деятельности студента ведущими становятся самостоятельная работа, самоуправление и самоорганизация.

Подготовка студентов к исследовательской деятельности предполагает организацию учебного процесса, ориентированного на самостоятельное приобретение теоретических и практических знаний, применение научных методов познания. В процессе выполнения учебного исследования студент осмысленно проходит все этапы характерные для научного исследования (постановка проблемы, цели, выдвижение гипотезы, изучение проблемы на теоретическом и практическом уровне, обобщение, выводы).

Важным условием реализации технологии исследовательского обучения является готовность преподавателя к выполнению функций руководителя учебно-исследовательской деятельности, включающих развитие мотивации студентов через актуализацию исследовательской потребности и содействие в осознанном целеполагании; вовлечение их в разнообразную проблемно-поисковую деятельность; поиск средств, активизирующих процесс познания; получение каждым студентом результатов опытно-экспериментальной работы и их интерпретации.

Исследовательскую деятельность мы рассматриваем как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, проявлениями которой являются поисковая активность и исследовательское поведение педагога и студента. В отличие от научного исследования преподавателя, целью которого является производство новых знаний, решение крупных научных проблем в различных областях современного образования, учебно- и научно-исследовательская деятельность студентов направлена на формирование исследовательских умений и навыков, как универсального способа познания окружающей действительности, развитие познавательной мотивации, приобретение знаний о методах и методиках освоения действительности. Педагог, деятельность которого связана с подготовкой буду-

щих учителей, должен быть сам исследователем, способным к научной деятельности и постоянному саморазвитию.

Обобщая работы известных педагогов мы пришли к выводу – организация исследовательской деятельности, направленной на формирование исследовательской компетенции, как важной составляющей профессионально-педагогической компетентности, осуществляется в условиях системности и непрерывности образовательного процесса (А.Н. Леонтьев, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, М.В. Кларин, Г.П. Щедровицкий и др.), ориентации на индивидуальный потенциал каждого студента (И. Унт, В.К. Дьяченко и др.), совместную творческую деятельность с преподавателем колледжа, со студентами; в соответствии с требованиями технологичности (М.В. Кларин, В.В. Гузеев, Л.М. Митина и др.) и прогнозируемости результата (Б.С. Гершунский, Г.К. Селевко, В.П. Беспалько и др.) [13; 23; 29; 36; 57; 71; 113; 144; 32; 133].

Рассматривая исследовательскую деятельность студентов как синтез учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, мы вкладываем разное понимание сущности этих видов деятельности.

Так, под учебно-исследовательской деятельностью студентов мы понимаем деятельность, в результате которой они приобретают необходимые навыки творческой деятельности. В процессе решения задач, как правило, уже разработанных в науке, студенты приобретают умения самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, изучая и анализируя не только учебную литературу, но и дополнительную. С целью развития информационных умений организуется работа студентов по составлению библиографических списков, написанию аннотаций, кратких рефератов, тезисов, докладов и сообщений теме своего исследования, постановки целей и задач исследования, планированию и организации микроэкспериментов, овладению методами и методиками исследования, анализу и обобщению полученных результатов и их объяснению

Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается как поисковая деятельность научного характера, направленная на решение задач с неизвестным результатом. Эта деятельность связана с анализом реального образовательного процесса, выдвижением гипотез и их экспериментальной проверкой, построением модели учебного или воспитательного процесса, выявлением педагогических условий эффективного построения образовательного процесса в школе. В результате глубокого тео-

ретического анализа исследуемой проблемы, объяснения педагогических явлений и процессов, установления их связей и отношений, теоретического и экспериментального обоснования фактов, выявления закономерностей посредством научных методов познания студент открывает «новое знание», носящее не только субъективный характер, но и приобретающее определенную объективную теоретическую значимость, новизну для образовательной практики.

Научно-исследовательская деятельность по своему характеру является более самостоятельной, предполагает активную творческую деятельность студентов, обеспечивающую приобретение ими навыков самостоятельного принятия решений задач, уже разработанных в науке. Сформированность учебно-исследовательских умений и навыков является основой, базисом для развития научно-исследовательских умений, критического мышления, творческих способностей.

Для успешного осуществления исследовательской деятельности важное значение имеют исследовательские способности и умения.

Исследовательские умения следует рассматривать как способ осуществления исследовательской деятельности, включающей и умения видеть проблему, умение ставить вопросы, выдвигать гипотезу, умение сравнивать, классифицировать, сформулировать цель, структурировать материал, самостоятельно провести эксперимент, наблюдение, объяснить и доказать правильность своей позиции, идеи.

Различные научные школы предлагают различные основания для классификации исследовательских умений.

Так, И.А. Зимняя и Е.А. Шашенкова в зависимости от направления исследовательского поиска предлагают выделять следующие группы исследовательских умений: интеллектуально-исследовательские умения (умения анализировать, сравнивать факты, явления, концепции, поставить цель и задачи, умение критически анализировать информацию и др.); информационно-рецептивные (умение наблюдать, собирать и обрабатывать информацию, составлять обзор, умение работать с литературой и др.); продуктивные умения (умение проводить эксперимент, использовать эмпирические и теоретические методы исследования, осуществлять библиографический поиск и др.) [51].

В своем исследовании мы выделяем три группы исследовательских умений:

- информационно-коммуникационные умения, включающие умения отбора необходимого для исследования материала, его структуризацию и представление в виде текста исследования (доклада, статьи, сообщения, тезисов, конспекта и т.д.);
- теоретико-методологические умения, в состав которых входят умения разработать методологический аппарат исследования (определить объект и предмет исследования, обосновать актуальность, выявить противоречия, сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу и др.);
- теоретико-эмпирические умения, составляющие группу умений, включающих владение теоретическими (анализ, сравнение, конкретизация, абстрагирование, индукция и дедукция, систематизация и обобщение и др.) и эмпирическими (наблюдение, тестирование, анкетирование, обобщение передового педагогического опыта и др.) методами исследования. К этой группе мы относим умения самостоятельного проведения опытно-экспериментальной работы, интерпретации полученных результатов, оформление работы.

Студенты, целенаправленно занимающиеся исследовательской деятельностью, заметно отличаются теми качествами, которые характерны для исследователя. Их характеризует познавательная активность, желание не просто приобрести профессионально важные знания и умения, но и исследовать образовательный процесс в школе, изучить возрастные, психологические особенности учащихся, характер их взаимоотношений друг с другом, с учителями, использовать в организации учебно-познавательного процесса в школе инновационные методы и формы обучения; стремление проверять на собственном опыте педагогические новации, современные педагогические технологии, находить новую информацию из собственного опыта; особая чувствительность к проблемам; способность к дивергентному поиску решения выявленных проблем; способность к рефлексии.

Основными функциями исследовательской деятельности являются: аналитическая, ориентационная, прогностическая, информационная и моделирующая.

*Аналитическая функция* исследовательской деятельности проявляется в психолого-педагогическом анализе образовательного процесса на всех уровнях его структурной организации как педагогической системы. В процессе анализа студенты устанавливают причинно-следственные связи

между компонентами образовательного процесса – целью, содержанием, формами, методами, условиями, в которых он протекает, и его результатами, определяют влияние процесса на уровень обученности и воспитанности учащихся.

Теоретический анализ педагогических процессов направлен на выявление фактов, явлений; установление состава элементов данного факта или явления; раскрытие содержания и определение роли каждого из элементов данной структуры; проникновение в процесс развития целостного явления; определение его места в образовательном процессе.

Основные требования к анализу педагогического процесса, явления или ситуации:

- соответствие содержания поставленным целям;
- системность, которая предполагает охват анализом не только всех компонентов системы обучения и воспитания, но и всех участников учебно-воспитательного процесса;
- объективность, основывающаяся только на достоверных данных, на научных методах исследования;
- логичность, проявляющаяся в том, что любые проблемы образования должны анализироваться в следующей логике: признаки, указывающие на наличие проблемы; тенденции; причины тенденций; задачи деятельности педагога; система мер; необходимые условия и средства; сроки, ответственные, где и как подводятся итоги; ожидаемые результаты; прогноз будущей педагогической ситуации.

Отметим, что сущность аналитической функции заключается не только в оценке учебного и воспитательного процессов, но и в оценке своей профессиональной деятельности в период педагогической практики, прогнозировании возникновения и развития педагогических ситуаций, собственного стиля и стратегии поведения при их разрешении, интерпретации результатов и выводов, способствующих выходу студентов, будущих учителей, на более качественный уровень педагогической деятельности.

*Ориентационная функция* направлена на формирование системы представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего исследования, или выполняемого действия, определение оценочных отношений к предмету исследования. Она выражается в умении студента определять направление исследовательской деятельности, ее конкретные

цели и задачи на каждом этапе работы, прогнозировать результаты этой работы.

*Информационная функция* реализуется через поиск студентами учебной, научной, мировоззренческой, нравственно-эстетической, справочной, методической информации, а также информации из различных интернет-ресурсов. Овладение знаниями, мировоззренческими и нравственными идеями является важнейшим средством формирования и развития личности студента. Не менее важным является формирование умений самостоятельной работы с информацией, включающей такие виды умений, как написать реферат, тезисы, аннотацию, рецензию, разработать план, конспект, составить библиографический список и др. В последние годы особую актуальность приобретает владение современными информационными средствами, компьютерными технологиями. В связи с этим возникает необходимость формирования таких умений, как работа с обучающими и контролирующими программами, с цифровыми образовательными ресурсами, электронными учебными пособиями, электронной почтой, ISQ, текстовыми редакторами, электронными таблицами, моделями, тестами.

*Прогностическая функция* предполагает у студентов наличие умения предвидеть конечный результат исследовательской деятельности. Умение прогнозировать, осуществляемое на научной основе, опирается на знания сущности, закономерностей и логики педагогического процесса. К прогностическим умениям следует отнести умение выдвигать гипотезы, формулировать цели и задачи предстоящего исследования, подобрать способы достижения поставленных целей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов педагогического исследования, распределить время, спланировать и составить алгоритм своих действий, использовать комплекс методов и методик, адекватных исследованию.

*Моделирующая функция* реализуется в процессе исследования объектов познания на их моделях. Построение педагогических моделей позволяет с достаточной точностью описывать реально существующие явления и процессы так, как они проходили бы в действительности. Педагогические модели используются в опытно-экспериментальной работе с целью получения информации о педагогической системе, при необходимости можно скорректировать ее структуру, внутренние связи между состав-

ляющими ее компонентами, получить достаточно устойчивые результаты, позволяющие сделать выводы и перенести результаты в образовательный процесс школы.

В процессе исследовательской деятельности у студентов развиваются интегративные качества личности, характеризующиеся способностью будущего учителя к решению исследовательских задач (образовательных, воспитательных, практических, методических, коммуникативных) методами научного познания и проявляющиеся в единстве ценностно-мотивационного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов.

Полученные навыки ведения исследования продолжают развиваться в процессе практической деятельности студентов. Каждый вид практики сопровождается комплексом заданий исследовательского характера, набор которых варьируется в зависимости от ее вида. Конференции, проводимые по итогам каждого вида практики, позволяют студентам провести самооценку сформированности у них исследовательской компетенции.

Исследовательская деятельность стимулирует студентов к применению знаний, умений и навыков, полученных при изучении различных дисциплин, в практической деятельности в начальной школе.

Таким образом, в процессе освоения студентами всех компонентов научного исследования у них формируется исследовательская компетенция, особенностями которой являются: решение нестандартных задач с помощью эвристических методов; использование различных методов исследования при решении проблемных ситуаций, встречающихся в образовательном процессе школы; возможность использовать сформированные исследовательские умения в любых педагогических ситуациях; готовность включаться в инновационные процессы школы, в результате чего у студента развиваются профессионально значимые качества учителя-исследователя; ценностное осмысление роли исследовательского поиска в педагогической деятельности.

В условиях подготовки будущего учителя в педагогическом колледже исследовательская деятельность организуется поэтапно.

На первом этапе происходит первое знакомство с особенностями, содержанием и структурой исследовательской деятельности, развивается положительная мотивация, формируются навыки работы и информацией.

Система работы со студентами 1-го и 2-го курсов заключается в поэтапном их обучении исследовательским навыкам на лекциях и семинарских занятиях, в процессе которых они выполняют следующие виды заданий:

- информационные: подбор, обработка и представление информации, полученной из литературных источников; обобщение информации; систематизация и классификация информации; работа с понятиями; структурирование информации; поиск информации в различных источниках;

- проблемные: обнаружение и разрешение противоречий; классификация и подбор задач; составление задач и их решение;

- экспериментальные: наблюдения в условиях класса, в быту, на природе; решение экспериментальных задач; проведение экспериментальных занятий для получения новых знаний; проведение эксперимента для иллюстрации применения знаний на практике.

Готовясь к семинарским занятиям, студенты самостоятельно работают с учебной и дополнительной литературой: составляют библиографические списки, подбирают литературу по проблеме или для подготовки реферата (доклада); проводят анализ различных точек зрения ученых на проблему, осуществляют поиск вариантов решения проблемных ситуаций. Студенты привлекаются к участию в дискуссиях по проблемам; конспектируют научные статьи, составляют схемы и таблицы; самостоятельно определяют и формулируют цели, задачи и ход микроисследования; разрабатывают критерии оценки; проводят научное наблюдение, опрос, анкетирование; оформляют результаты исследования в форме отчета.

Исследовательская деятельность позволяет эффективно использовать все виды самостоятельной работы студентов с широким охватом межпредметных и внутрипредметных связей, а также обеспечивает информативную емкость и системность учебного материала, индивидуализирует обучение, воспитывает у студентов потребность в непрерывном самообразовании.

На *втором этапе* студенты выполняют микроисследования, работают над небольшими проектами различной направленности, учатся использовать теоретические и эмпирические методы в исследовании конкретных проблем образования, изучают курс по выбору «Основы психолого-педагогического исследования», в рамках которого у студентов форми-

руются знания по методологии и методике педагогических исследований. Они знакомятся с элементами научного исследования, учатся проводить опытно-экспериментальную работу в образовательных учреждениях, описывать основные компоненты исследования, правильно оформлять библиографический список. Основой для практического применения приобретенных навыков выступает подготовка курсовой работы или исследовательского проекта. На этом этапе происходит формирование исследовательской компетенции.

На третьем этапе исследовательская компетенция студентов продолжает развиваться в рамках подготовки выпускной квалификационной работы (ВКР). На этом этапе студенты разрабатывают программы проведения опытно-экспериментальной работы в образовательных организациях, осуществляют подбор диагностических методик, проводят исследовательскую работу в школе в период преддипломной практики.

По итогам реализации опытно-экспериментальной работы студенты осуществляют математическую обработку и интерпретацию полученных результатов, делают выводы и составляют рекомендации для учителей и родителей, оформляют тексты квалификационных работ.

Также одним из эффективных условий развития исследовательской компетенции студентов является их участие в студенческих научно-практических конференциях, педагогических чтениях, учебно-практических семинарах, что позволяет осуществлять самооценку индивидуальной исследовательской деятельности и получать экспертную оценку со стороны социальных партнеров (преподаватели колледжа, учителя и члены администрации школ города).

Не менее важной составляющей процесса формирования исследовательской компетенции студентов является их участие в работе постоянных и временных творческих коллективов.

Постоянные и временные творческие коллективы – добровольные профессиональные объединения педагогов и студентов, заинтересованных во взаимном творчестве, изучении, разработке, обобщении материалов по заявленной тематике с целью поиска оптимальных путей развития изучаемой темы для непосредственной практической деятельности.

Творческая лаборатория (ТЛ), или временный творческий коллектив (ВТК), является одной из важных форм работы педагогического коллектива, работающего в режиме развития. Творческая лаборатория создается

для решения той или иной учебной задачи. Участие студентов в работе временных творческих коллективах способствует активизации их деятельности, организации совместной работы с преподавателем и однокурсниками, мобилизации творческого потенциала, самореализации. Временные творческие коллективы объединяют педагогов одного или смежных предметов, создаются внутри одной или нескольких кафедр сроком на год или несколько лет в зависимости от поставленных задач.

*Научное общество студентов (НОС)* является добровольным объединением студентов, которые активно участвуют во внеучебной научно-прикладной и исследовательской работе под руководством преподавателей колледжа. Основной целью организации НОС является повышение уровня научной подготовки специалистов со средним профессиональным образованием, выявление наиболее талантливых студентов, склонных к научной деятельности, для последующего обучения и пополнения научно-педагогических кадров.

Важно подчеркнуть, что сформированные у студентов учебно- и научно-исследовательские умения способствуют развитию метапредметных знаний и умений.

Способность к самоанализу педагогической деятельности, а также возникающих педагогических проблем и постановке на их основе целей и задач исследовательской деятельности составляет рефлексивный компонент готовности к исследовательской деятельности выпускников. Рефлексируя, студент направляет свои усилия на развитие таких важных качеств, как творческое мышление, ответственность, самостоятельность, умение высказывать свое мнение относительно проблем начального образования, отстаивать свою точку зрения.

Участие в конкурсах, конференциях, предметных олимпиадах, исследовательских проектах создает предпосылки для развития исследовательских качеств. Опыт, приобретаемый студентом постепенно, от подготовки реферативных исследований до проведения самостоятельной опытно-экспериментальной работы, формирует когнитивный и операционально-деятельностный компоненты профессионально-педагогической компетентности.

Демонстрация уровня сформированности исследовательской компетентности каждого из выпускников в полной мере происходит при итоговой государственной аттестации. Таким образом, формирование исследо-

вательских умений и компетенций студентов начинается с первых дней их пребывания в колледже и продолжается весь период обучения, затрагивая все сферы деятельности будущего педагога.

## ГЛАВА 2

# СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### 2.1. Роль диагностики в организации исследовательской деятельности студентов

Проблема диагностики исследовательской компетенции как важной составляющей профессионально-педагогической компетентности студентов чрезвычайно актуальна и значима для совершенствования их подготовки в педагогическом колледже, более полного удовлетворения их будущих профессиональных интересов, запросов и потребностей.

Вполне очевидно, что успех исследовательской деятельности студентов и преподавателей колледжа во многом определяется тем, насколько высок уровень их знаний, исследовательских умений, компетенций, личностных ценностей и установок.

Студенты, как известно, отличаются друг от друга целой совокупностью индивидуально-психологических особенностей, социальными условиями жизни, ценностными ориентациями, направленностью, мировоззрением, уровнем подготовленности к исследовательской деятельности в школе, практическим опытом учебно – и научно-исследовательской работы, приобретенным во время прохождения педагогической практики, профессионально-педагогической компетентностью, становление и развитие которой начинается в колледже. Перечисленные выше особенности и обуславливают эффективность педагогического труда будущего педагога.

В связи с этим особое значение приобретает проблема достоверной диагностики профессионально-педагогической компетентности, индивидуально-личностных особенностей студентов на всех этапах их подготовки в колледже, выраженной в простых и одновременно в научно сформулированных показателях.

В свое время К.Д. Ушинский ввел основополагающий принцип органичной связи педагогики и психологии, справедливо отмечая, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [134. С. 23]. Знать каждо-

го студента – далеко не простая задача, которую педагогическая диагностика может помочь разрешить преподавателям колледжа.

Именно диагностика, особенно в начале формирования у студентов профессионально-педагогической компетентности, умений осуществлять исследовательскую деятельность на учебных занятиях и во время прохождения педагогической практики в начальной школе, позволяет распознать их основные индивидуальные, личностные особенности, сориентироваться в их профессиональных интересах, запросах, потребностях и на этой основе строить образовательный процесс в системе вузовской подготовки специалистов. Кроме того, диагностика позволяет объективно судить об уровне готовности студентов к практической деятельности в школе в период прохождения педагогической практики, их отношении и мотивации к развитию своей профессионально-педагогической компетентности.

Диагностика актуальна и необходима всем участникам образовательного процесса в колледже – студентам, преподавателям и методистам, организующим исследовательскую и познавательную деятельность студентов.

Диагностика, рассматриваемая нами как система методов и средств изучения учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности студентов, уровня становления и развития их профессионально-педагогической компетентности, открывает широкие возможности для управления образовательным процессом педагогического колледжа.

Во-первых, диагностика создает основу для определения затруднений в усвоении студентами знаний, умений и компетенций; во-вторых, позволяет определить уровень их готовности к педагогической и исследовательской деятельности при прохождении практики в школе; в-третьих, позволяет выявить позитивный опыт исследовательской работы студентов в школе, их отношение к педагогической деятельности; в-четвертых, - определить наиболее эффективные способы и формы развития исследовательских компетенций. В зависимости от этого определяется тактика методиста или преподавателя при организации учебного процесса, педагогической практики.

В одном случае необходимо определить содержание основных образовательных программ, наиболее полно и точно отвечающих запросам, потребностям и интересам школы и будущего специалиста, в другом случае – найти оптимальные пути преодоления выявленных затруднений или

выбрать конкретные способы закрепления позитивного опыта профессионально-педагогической компетентности в индивидуальном стиле деятельности студента-педагога, а также попытаться обобщить его и перенести в практику подготовки будущих специалистов в колледже.

Но, к сожалению, следует отметить, что до сих пор диагностика как отрасль педагогики в среднем профессиональном образовании не находит ни должного внимания, ни признания у методистов и преподавателей. В то же время без диагностики профессионально-педагогической компетентности студентов, результатов их подготовки к профессиональной деятельности трудно рассчитывать на успех в организации образовательного процесса.

Что же следует понимать под педагогической диагностикой?

В переводе с греческого понятие «диагностика» означает «способность распознавать» [118. С. 164]. Анализ исследований [25; 46; 74; 77; 115; 130], посвященных проблеме психолого-педагогической диагностики профессиональной компетентности, личностных качеств учителя, его индивидуально-психологических особенностей и т.д., позволяет определить диагностику как особый вид познавательного процесса, как особую деятельность распознавания.

Так, К.Е. Тарасов, в своем исследовании отмечает, что диагностика занимает промежуточное место между научным познанием и узнаванием, тем самым «оказывается особым промежуточным видом познания, стоящим между научным знанием общей, внутренней, закономерной сущности и опознаванием единичного, внешнего, случайного, конкретного явления» [129. С. 6].

Действительно это так, если научное познание рассматривать как исследовательскую деятельность, целью которой является получение нового знания, относящегося к области обыденного сознания. Безусловно, диагностика (или распознавание) является более сложным процессом, связанным с необходимостью проникновения в скрытую внутреннюю сущность явления. Немаловажной особенностью распознавания явлений или состояния единичного объекта является то, что «диагноз всегда сопоставляет выявленное состояние с нормой, эталоном и основывается на знании последнего» [4].

Таким образом, под диагностикой следует понимать особый вид познания, который находится между научным знанием сущности и опозна-

нием единичного явления. Результатом такого познания является заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному классу явлений.

На современном этапе развития общего и профессионального образования, для которого характерны глубокие преобразования и реформы, диагностика становится необходимой и неотъемлемой частью педагогики. Не случайно в 80-90-е годы появились достаточно крупные исследования в области педагогической диагностики, посвященные анализу деятельности учителя, ее результатов, выявлению эффективности учебно-воспитательного процесса, становления межличностных отношений учителя и учащихся [7; 14; 31; 35; 65; 68; 81; 92]. Кроме того, появились исследования, направленные на определение объекта, предмета, цели, содержания, форм и методов диагностики, изучение ее сущности и основных функций [3; 54; 48].

Термин «педагогическая диагностика» впервые официально ввел К. Ингенкамп, по мнению которого, «...диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выбранными критериями, свести к минимуму ошибки...» [54. С. 8]; «Педагогическая диагностика – одно из средств целостной педагогической деятельности, являющееся предпосылкой, условием и результатом эффективности процесса обучения; педагогическая диагностика включена в процессы проектирования, контроля и регуляции педагогической деятельности, достижения положительного результата, заданного нормами обучающих или управляющих программ» [Там же. С. 16]. Определение некоторого эталона или нормы, сравнение фактического состояния педагогического объекта (например, перечня показателей профессионально-педагогической компетентности учителя) с эталоном, выявление отклонений, ограничивающих эффективность непосредственно педагогической деятельности, – все это и есть диагностика в том ее понимании, которое вкладывает в это понятие К. Ингенкамп.

Отметим, что применение диагностики возможно и целесообразно проводить не только в общеобразовательной школе, как указывает в своем исследовании К. Ингенкамп, но и вполне уместно и столь же необходимо в системе педагогического образования.

Актуальность педагогической диагностики особенно возросла в связи с аттестацией педагогических работников, что обусловило появление новых исследований в области диагностики, различных подходов к определению диагностики, ее содержания и функций.

Так, Н.Н. Обозов рассматривает педагогическую диагностику как «...процесс анализа результатов исследования личности учителя и выдачи рекомендаций для регулирования и коррекции его деятельности и межличностных отношений» [24. С. 15].

В.И. Зверева настаивает на том, что корректнее определить педагогическую диагностику как «...процесс распознавания различных педагогических явлений и определения их состояния в определенный момент на основе использования необходимых для этого параметров» [47. С. 5].

В работах А.И. Кочетова подчеркивается, что педагогическая диагностика заключается в изучении результативности учебно-воспитательного процесса в школе на основе изменений в уровне обученности и воспитанности учащихся и роста педагогического мастерства [92].

Ю.К. Бабанский считает, что диагностика вносит конкретность в деятельность учителя, нацеливает его на решение практических задач, ориентированных на оптимизацию учебно-воспитательного процесса [7].

По мнению А.К. Марковой, эффективным инструментом диагностики профессионально-педагогической компетентности может быть «психологический модуль», в котором должно выделяться пять компонентов диагностирования: педагогическая деятельность, педагогическое общение, самореализация личности учителя, обученность и воспитанность учащихся [75].

Свою концепцию педагогической диагностики Н.В. Кузьмина строит на представлениях о структурных и функциональных элементах индивидуальной педагогической деятельности. В качестве диагностических показателей она выделяет умения учителя и качества его личности, которые оказывают доминирующее влияние на учебно-воспитательный процесс [64].

В.П. Беспалько обосновывает необходимость органической взаимосвязи процессов проектирования и реализации педагогической технологии с педагогической диагностикой. Он утверждает, что в педагогической системе цель должна быть поставлена диагностично, то есть достаточно точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о

степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, интегрирующий достижение определенного результата [13].

Глубокий и всесторонний теоретико-методологический анализ профессионально-педагогической диагностики, обзор разнообразных эмпирических и теоретических моделей диагностики, примеры технологий измерения параметров профессиональной компетентности даны в учебном пособии Л.М. Кустова [68].

Анализ различных подходов к определению диагностики порой разноречивых по своему содержанию, свидетельствует об исключительной важности и неоднозначности ее толкования в педагогике. Примеры представления подходов можно было бы продолжить и дальше, поскольку перечень их далеко не исчерпан. Однако цель нашего исследования заключается в определении роли диагностики в становлении и развитии профессионально-педагогической компетентности будущих учителей; в изучении результативности образовательного процесса в педагогическом колледже на основе изменений в уровне теоретических знаний и практических умений студентов; в развитии ценностных ориентаций, отражающих их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества; в росте их педагогического мастерства; в выборе адекватных методов и объективных критериев диагностики учебной и самостоятельной деятельности студентов, результатов педагогической практики в школе, в процессе которой проявляются сформированные компетенции.

Важно отметить, что диагностика рассматривает результаты в связи со способами их достижения, выявляет динамику и тенденции формирования знаний и умений студентов, включает их контроль, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, а также прогнозирование дальнейшего развития образовательного процесса в педагогическом колледже. Она предполагает постоянное наблюдение за процессом индивидуального развития студентов с целью выявления его соответствия желаемому результату. Кроме того, диагностика способствует выявлению трудностей, развитию мотивации, познавательно-практического и рефлексивного компонентов подготовки студентов. Результаты, полученные при диагностике, позволяют вносить коррективы в содержание, формы, методы и технологии подготовки студентов, учитывать их познавательные интересы, профессиональные запросы, потребности и ожидания.

Деятельность преподавателя колледжа в процессе диагностики многоаспектна и направлена на:

1) определение мотивов и готовности студентов к работе в школе в качестве учителей-исследователей и воспитателей;

2) определение уровня профессионально-педагогической компетентности, в том числе и уровня сформированности умений и навыков, необходимых для организации и осуществления исследовательской деятельности не только в процессе обучения их в колледже, но и в период прохождения педагогической практики в начальной школе;

3) определение оптимальной организации образовательного процесса в педагогическом колледже;

4) определение содержания психолого-педагогической и предметной подготовки студентов к профессиональной и исследовательской деятельности в школе;

5) изучение эффективности и результативности образовательного процесса в колледже на основе изменений в уровне теоретических знаний и практических умений студентов, становления и развития их профессионально-педагогической компетентности;

6) определение возможностей каждого студента в принятии индивидуальных решений о выборе самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности, а также желаемой специализации посредством изучения курсов по выбору.

Педагогическая диагностика выполняет одновременно несколько функций: функцию обратной связи, исследовательскую, аналитическую, констатирующую, оценочную, оперативную, информационную.

*Функция обратной связи.* Ее сущность заключается в систематическом контроле познавательной и исследовательской деятельности студентов, что позволяет управлять процессом их подготовки, направленной на овладение профессионально-педагогической компетентностью. Сведения, полученные в результате диагностики, позволяют преподавателю совершенствовать технологию обучения студентов и ориентироваться в достижении высокого качества их подготовки.

*Исследовательская функция* обеспечивает изучение условий подготовки студентов, состояние процесса обучения и воспитания в школе, современные требования, предъявляемые к будущим учителям, проектиро-

вание и контроль действий студента на аудиторных и внеаудиторных занятиях.

*Аналитическая функция* позволяет провести психолого-педагогический анализ образовательного процесса на всех этапах его организации, выявить причинно-следственные связи между условиями и результатами обучения.

*Констатирующая функция* позволяет установить уровень профессионально-педагогической компетентности будущих учителей.

*Оценочная функция* дает возможность качественно и количественно оценить учебную и самостоятельную деятельность каждого студента, уровень сформированности основных базовых компетенций, в том числе и исследовательской. Результаты деятельности студентов оцениваются в сравнении достигнутых педагогических результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности.

*Оперативная функция* связана со снятием тех конкретных затруднений, которые испытывают студенты в учебной и исследовательской деятельности в период прохождения педагогической практики в школе.

*Информационная функция* позволяет всем участникам образовательного процесса получать своевременную и достоверную информацию как о позитивных, так и о негативных результатах педагогической диагностики. Это способствует проведению оперативной коррекции не только образовательного процесса, но собственной деятельности студентов в сторону их саморазвития, самообразования и самосовершенствования, так как система ценностей находится не вне студента, а в нем самом.

Исследуя, проектируя и оценивая образовательный процесс, направленный на подготовку будущих учителей к исследовательской деятельности, необходимо знать такие особенности обучающихся, как личностные ценности, мотивы и цели предстоящей профессионально-педагогической деятельности в школе, уровень их компетентности, потребности и интересы в области школьного образования. Для организации процесса подготовки студентов не менее важно знать их индивидуально-психологические характеристики, познавательные возможности и способности, направленность. Необходимо знать и критерии их развития с тем, чтобы адекватно определить учебные цели, содержание, технологии обучения студентов.

## **2.2. Изучение готовности преподавателей колледжа к организации исследовательской деятельности студентов**

Решающая роль в организации исследовательской деятельности студентов в период их подготовки принадлежит преподавателям педагогического колледжа. От уровня их готовности к исследовательской деятельности, понимания ее значимости, активного участия в индивидуальных и коллективных исследовательских проектах, в работе научно-практических конференций и «круглых столов», посвященных актуальным проблемам школьного и профессионального образования, профессиональных конкурсах во многом зависит уровень сформированности исследовательских умений и способов деятельности студентов.

Педагог, будучи сам исследователем, способен увлечь и своих студентов в экспериментально-поисковую исследовательскую деятельность, сформировать профессиональную потребность строить образовательный процесс на основе полученных диагностических данных об особенностях учащихся, о характере их познавательной деятельности, эффективности применяемых образовательных технологий или форм и методов обучения и воспитания, что позволит существенно повысить эффективность образовательного процесса и качество подготовки учащихся.

На констатирующем этапе экспериментальной работы в педагогическом колледже нами было проведено анкетирование преподавателей, которые непосредственно участвуют в организации исследовательской деятельности студентов, и их самооценка уровня сформированности исследовательской компетенции [42].

Задачами нашего исследования являются изучение:

- 1) уровня исследовательской компетенции преподавателей колледжа;
- 2) отношения преподавателей колледжа к исследовательской деятельности и непосредственного участия в педагогических исследованиях;
- 3) готовности педагогов колледжа к организации исследовательской деятельности студентов в учебное время и в период прохождения педагогической практики в начальной школе.

*В своем исследовании мы использовали следующие методы:* анкетирование, самооценка уровня сформированности исследовательской компетенции преподавателя, количественные и качественные методы.

Преподавателям педагогического колледжа были предложены анкета и «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к исследовательской деятельности» (приложение 1, 2).

В анкетировании приняли участие 23 преподавателя, что составило 64,9% от общего количества педагогических работников колледжа, из них 75% - преподаватели высшей квалификационной категории и 25% - первой категории.

Хотя мастерство педагога не всегда связано со стажем его работы, мы отметили для себя, что больше 80% преподавателей имеют стаж работы от 11 до 25-30 лет, т.е. обладают профессиональным опытом, достаточно высоким потенциалом творческой деятельности, ориентированной на поиск и нахождение нового, обнаружение нестандартных способов решения педагогических задач, создание новых подходов, методов и приемов обучения студентов.

Прежде всего, отметим общее позитивное отношение преподавателей к исследовательской деятельности как необходимое условие профессионального роста и повышения педагогического мастерства. На вопрос: «Нужно ли преподавателю колледжа заниматься исследовательской деятельностью?» 83,3% педагогов ответили утвердительно, считая этот вид деятельности одним из важнейших направлений деятельности преподавателя на современном этапе развития образования, характеризующегося всё большей активностью педагогов в проведении исследовательской, инновационной и опытно-экспериментальной работы.

Около 60% преподавателей рассматривают исследовательскую деятельность как способ проявления профессионального мастерства.

По мнению Н.В. Кузьминой, профессионализм проявляется в умении педагога видеть и формулировать педагогические задачи, применять методологию и методы специальных наук для диагноза и прогноза при решении задач [64]. Таким образом, профессионализм является показателем интеллектуальной деятельности и творчества преподавателя.

На наш взгляд, феномен профессионализма следует рассматривать как интегральное свойство личности, отражающее уникальную для каждого педагога взаимосвязь и содержательное наполнение входящих в состав рассматриваемого свойства компонентов – профессиональной компетентности, нравственности, инициативы и педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство рассматривается нами как качественный уровень профессиональной деятельности, имеющей творческий характер, ориентированный на социально значимый конечный результат (цель) и оптимальный процесс его достижения. Традиционно педагогическое мастерство характеризуется как совокупность психолого-педагогической эрудиции, профессиональных способностей и педагогической техники. Анализ результатов анкетирования позволил нам сделать вывод о том, что около 70% респондентов отмечают свое стремление к удовлетворению профессиональной любознательности, собственного интереса в творческой деятельности, рассматривая исследовательскую деятельность как личностно и профессионально значимую, как способ развития своего профессионализма.

С понятиями «профессионализм» и «педагогическое мастерство» связано понятие «профессионально-педагогическая компетентность».

В литературе встречаются различные мнения относительно понятий «компетенция» и «компетентность». Компетентность определяется как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» [118]; специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимания ответственности за свои действия [104]; как интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека [17]. Компетенция означает или круг полномочий, прав, обязанностей, предоставленных конкретному государственному органу или должностному лицу, или круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями и опытом [85. С. 239]; компетенция – круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [118. С. 247]

Таким образом, компетенция обозначает результат познавательной деятельности человека в виде знаний и приобретенного опыта, а компетентность является важной чертой личности, которая позволяет оценить ту или иную ситуацию, используя знания, опыт деятельности, личностные качества, и принять ответственное решение, то есть компетентность – это способность, умение личности применить знания и опыт на практике, в конкретной деятельности.

Педагогическую компетентность мы рассматриваем как синтез совокупности психолого-педагогических компетенций, отражающих основные виды педагогической деятельности учителя, и сложившихся личностных качеств педагога, определяющих его готовность и способность результативно действовать в практической деятельности, достигать результата, эффективно решать современные образовательные проблемы. То есть, педагогическая компетентность педагога выражает единство его теоретической, практической и личностной готовности к педагогической деятельности. Она формируется для педагогической деятельности и проявляется во всех ее видах. Исследовательская компетенция является важной составляющей педагогической компетентности преподавателя.

В нашем исследовании мы рассматриваем исследовательскую компетенцию как характеристику личности учителя, владеющего методологическими знаниями и умениями, технологией исследовательской деятельности и проявляющего готовность к их использованию в профессиональной деятельности.

Оценивая уровень исследовательской компетенции преподавателей, мы сделали следующие выводы: у 73,9% респондентов развиты способности к овладению методологией исследования, обобщению и использованию опыта исследовательской деятельности других педагогов, к коллективной деятельности над проблемными и междисциплинарными проектами; 69,5% преподавателей свободно владеют современными методами и методиками исследования; 82,6% респондентов систематически работают с различными источниками информации, проводя в библиотеке от 3 до 10 часов (75%) в неделю и за компьютером от 5 до 10 часов (45,8%).

Для организации и проведения педагогического эксперимента в рамках опытно-экспериментальной работы педагог колледжа должен владеть конкретными нормативными знаниями и навыками исследовательской работы и качествами творческой личности. На вопрос: «Какие качества свидетельствуют о креативности современного преподавателя?» 73,9% респондентов указали, что творческую личность отличают независимость суждений и собственное мнение; чувствительность к педагогическим проблемам; критичность мышления и способность к рефлексии; интеллектуальная гибкость, легкость обращения с идеями; способность к анализу и самоанализу, интерпретации результатов проведенного эксперимента, видению перспектив развития образовательного процесса.

Безусловно, успешность исследовательской деятельности во многом определяется личностными качествами преподавателя. Практически единогласно респонденты признают, что к наиболее значимым качествам педагога-исследователя следует отнести такие, как: самостоятельность, инициативность и ответственность (82,6%); убежденность в необходимости и значимости исследовательской деятельности для повышения эффективности образовательного процесса и повышения качества подготовки студентов, творческая активность и высокая работоспособность (78,3%); способность к самоорганизации и достижению поставленной цели (69,5%); собственное видение проблемы (75,9%); открытость и смелость отстаивания своих взглядов и позиций (68,9%); наблюдательность (72,7%).

Не менее важным фактором успешной исследовательской деятельности студентов и преподавателей колледжа является создание комфортной, достаточной для ее организации и осуществления образовательной среды. Говоря об образовательной среде, мы подразумеваем развитие двух ее компонентов: материального и нематериального. Материальный компонент представлен учебно-методической и материально-технической базой колледжа. Он определяет степень обеспечения образовательного процесса в целом и исследовательской деятельности в частности в соответствии с требованиями федерального образовательного стандарта среднего профессионального образования и учебными планами по специальностям подготовки будущих учителей начальной школы. По мнению 73,2% педагогов, в колледже достаточно много внимания уделяется организации исследовательской деятельности: разрабатываются учебно-методические рекомендации, приобретаются учебники, учебные пособия, цифровые образовательные ресурсы, внедряются информационно-коммуникационные технологии. В то же время 26,8% преподавателей убеждены, что условия для исследовательской деятельности должны быть значительно лучше.

Второй – нематериальный компонент, на наш взгляд, более важный, воплощается в создании атмосферы творчества, совместной деятельности преподавателей и студентов, направленной на исследование современных проблем школьного образования, поиск путей его совершенствования и повышения качества. Такая образовательная среда обладает высоким воспитательным потенциалом, является основополагающим элементом для развития духовных и нравственных сил не только студентов, но и преподавателей.

Только в творческой образовательной среде будущие специалисты приобретают возможность реализовать свои познавательные потребности и профессиональные запросы; выстраивают взаимоотношения в группе исследователей, получают первые навыки совместной исследовательской деятельности, тем самым формируя навыки поисковой деятельности научного характера, направленной на анализ образовательного процесса, выдвижение гипотез и их экспериментальной проверки, построение модели учебного или воспитательного процесса, выявление педагогических условий эффективного построения образовательного процесса в школе. Таким образом, создаются предпосылки для самоопределения и самореализации своей личности.

Преподаватели активно участвуют в различных видах опытно-экспериментальной работы (50%) и не только в условиях педагогического колледжа, но и в школах. Опыт самостоятельной исследовательской деятельности имеют 58,3% преподавателей, из них три педагога являются кандидатами педагогических наук, а еще три – соискателями ученой степени кандидата педагогических наук. Постоянно растет число научных конференций и семинаров с участием педагогов колледжа. Около 60% преподавателей регулярно посещают научные семинары и конференции различного уровня. Более 25% преподавателей принимали участие в работе над научно-исследовательскими проектами, посвященными организации самостоятельной работы студентов, разработке здоровьесберегающих технологий обучения, патриотическому воспитанию молодежи, инновационному развитию образовательной организации и др. Лишь незначительная часть педагогов (4,2%) не признает актуальности организации исследовательской деятельности в колледже и не видит необходимости личного участия в исследовательской или опытно-экспериментальной работе.

Важнейшим условием формирования исследовательской компетентности студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность, так как развитие творческого потенциала студента неразрывно связано с творческой активностью педагога. Творческая активность педагога – это его стремление к преобразующей деятельности, нестандартным решениям, способствующим развитию личности. Следует отметить, что большинство преподавателей принимает участие в обсуждении актуальных проблем организации образовательного процесса в колледже, использования инновационных подходов в подготовке будущих учителей

начальной школы на научно-практических конференциях различного уровня (70,1%) и стараются привлечь к этому виду деятельности и своих студентов, организуя студенческие научные конференции по итогам педагогической практики в общеобразовательных учреждениях города и области, научно-исследовательской деятельности в научном обществе студентов колледжа (НОС). Благодаря совместной творческой деятельности у студентов развиваются познавательный интерес к исследованию педагогических феноменов, социальные и познавательные мотивы учебной и исследовательской деятельности, значительно расширяется научный кругозор, эрудиция и эмоционально-ценностное отношение к будущей профессии учителя, формируется педагогическое мышление.

В заключение можно отметить, что оценка исследовательской компетенции педагога педагогического колледжа, его отношения к формированию исследовательских умений у студентов, позволяет не только четко определить педагогическую позицию преподавателей, их профессиональную мобильность, открытость к инновационным преобразованиям в образовании, но и определить наиболее эффективные направления организации образовательного процесса по формированию у студентов исследовательских умений; использовать педагогические технологии, включающие будущих специалистов в поисковую, опытно-экспериментальную деятельность; создать условия развития образовательной среды в соответствии с требованиями к подготовке современного учителя, что позволит значительно повысить уровень их практической готовности к педагогической деятельности в школе.

### **2.3. Изучение уровня сформированности исследовательских умений у студентов педагогического колледжа**

Важнейшая цель современного профессионально-педагогического образования – сформировать у будущего учителя не только определенный комплекс знаний и умений, но и дать установку на самостоятельную исследовательскую деятельность, что является необходимым условием для самообразования и саморазвития специалиста в течение всей жизни.

Если студент, опираясь на собственный опыт, способен самостоятельно приобретать знания, вести исследовательский поиск, критически осмысливать успехи и недостатки современной системы образования, ви-

деть перспективы его развития в период своей профессиональной подготовки, то он этот опыт перенесет и в свою будущую педагогическую деятельность.

Одним из путей воспитания творчески думающих педагогов-исследователей является привлечение студентов к учебно- и научно-исследовательской работе, в процессе которой формируется исследовательские умения и компетенция выпускников.

Вовлечение студентов в фундаментальные исследования позволит вырастить учителей-исследователей, владеющих методологическими знаниями и умениями, технологией исследовательской деятельности. Студентов, занимающихся исследовательской деятельностью, характеризует познавательная активность, желание не просто приобрести профессионально важные знания и умения, но и исследовать образовательный процесс в школе, изучить возрастные, психологические особенности учащихся, характер их взаимоотношений друг с другом, с учителями, использовать в организации образовательного процесса в школе инновационные методы и формы обучения и воспитания; стремление проверить на собственном опыте педагогические новации, современные педагогические технологии, находить новую информацию, обобщать собственный опыт; особая чувствительность проблемам; способность к дивергентному поиску решения выявленных проблем, к рефлексии.

Студенты, овладевая знаниями и умениями, необходимыми для исследовательской деятельности, должны четко осознавать:

- актуальность и необходимость данного вида деятельности для их обучения в педагогическом колледже и будущей профессионально-педагогической деятельности в школе;
- уровень своих знаний и умений, необходимых для качественного проведения микроисследований, работы над исследовательским проектом, постановки педагогических экспериментов, анализа полученных результатов, интерпретации выводов и др.;
- какими личностными качествами должен обладать педагог-исследователь, и сформированы ли они у него;
- влияние исследовательской деятельности на уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего педагога;

- связь между эффективностью процесса обучения школьников начальных классов и высоким уровнем профессионально-педагогической компетентности учителя.

С целью изучения готовности студентов к исследовательской деятельности нами проводилось исследование уровня сформированности умений и знаний, необходимых для её осуществления на аудиторных занятиях и при подготовке курсовых проектов и выпускных квалификационных работ во внеаудиторное время.

В рамках проведенного исследования нами использовались разнообразные методы и методики (приложение 3; 4; 5), разрабатывался диагностический инструментарий, адекватный целям, задачам и формам диагностики. В качестве основных методов, используемых нами, были выбраны:

- пассивные методы, к которым мы отнесли наблюдение, количественный и качественный анализ исследовательской деятельности студентов на аудиторных занятиях, во внеаудиторное время и в период прохождения педагогической практики;

- активные методы, среди которых использовались анкетирование, тестирование, позволяющие изучить и проанализировать уровень сформированности знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности студентов.

Подготовка студентов к исследовательской деятельности, формирование у них основных компонентов профессионально-педагогической компетентности требует организации нескольких этапов диагностики: входной, промежуточной и выходной. На каждом этапе диагностического исследования ставятся и реализуются свои цели и задачи. В данном параграфе мы представим результаты входной диагностики, целью которой было установить первоначальный уровень владения студентами необходимыми знаниями и умениями; выявить «слабые места» в предметных знаниях, а также знаниях по педагогике и психологии. Полученные данные позволяют выработать методические рекомендации по организации исследовательской деятельности студентов на аудиторных занятиях и во внеаудиторной самостоятельной работе. Кроме того, полученные в исследовании результаты позволят преподавателям педагогического колледжа выработать единые требования к организации исследовательской деятельности студентов, разработать рекомендации к проведению педагогических экспериментов, оформлению курсовых и квалификационных проектов и представлению к публичной защите.

Для достижения поставленных целей в ходе входной диагностики решаются следующие задачи:

- определение мотивации студентов к исследовательской деятельности;
- выяснение самооценки студентов уровня сформированности исследовательских умений;
- сопоставление самооценки с оценкой, данной преподавателем колледжа;
- выявление типичных затруднений студентов в организации и осуществлении собственной исследовательской деятельности.

Следует отметить, что любая деятельность должна иметь определенные мотивы: зачем, ради чего она осуществляется. От этого зависит успех всей предстоящей деятельности студентов и на аудиторных занятиях и во внеаудиторной самостоятельной деятельности.

Результаты проведенного нами исследования мотивационно-ценностного отношения студентов к исследовательской деятельности свидетельствуют об их общем позитивном отношении. Около 71% студентов считают, что исследовательская деятельность одно из важнейших направлений деятельности современного учителя. Они отмечают, что с интересом выполняют разнообразные работы исследовательского характера (подготовка докладов, рефератов, проектов и др.). Более 7% студентов систематически и целенаправленно занимаются исследованием актуальных проблем современного образования в научном обществе студентов педагогического колледжа (НОС), докладывают результаты своих исследований на заседаниях секций НОС колледжа, участвуют в олимпиадах, конкурсах, смотрах, студенческих конференциях.

На вопрос: «Какие личностные качества необходимы для исследовательской деятельности?» более половины респондентов отметили, что для проведения исследований у человека должны быть сформированы такие качества, как инициативность, самостоятельность, ответственность, честность, мобильность и др.

В то же время есть студенты (17%), которые считают, что исследовательской деятельностью учителю начальных классов заниматься необязательно. Они занимают пассивную позицию в образовательном процессе колледжа, не проявляют инициативы в выборе темы и вида исследова-

тельской деятельности, стараются избегать исследовательской работы, не всегда добросовестно выполняют задания исследовательского характера.

Для того, чтобы оценить уровень сформированности у студентов умений и знаний, необходимых для осуществления исследовательской деятельности, им была предложена «Карта самооценки сформированности исследовательских умений у студентов педагогического колледжа» (приложение 3). Карта содержала пять групп профессионально-педагогических умений соответствующих компетенциям: информационно-коммуникативные умения, интеллектуально-творческие умения, методологические умения, проектировочные и эмпирические умения.

В исследовании участвовали студенты 2-3 курсов педагогического колледжа. Студентам предлагалось оценить уровень перечисленных умений по пятибалльной шкале: 1 балл – умение не сформировано; 2 балла – умение проявляется редко; 3 балла – умение сформировано, но в деятельности студента проявляется эпизодически; 4 балла – умение достаточно сформировано и часто проявляется в деятельности студента; 5 баллов – умение хорошо сформировано и постоянно проявляется в деятельности студента.

Анализ результатов изучения уровня сформированности исследовательских умений и знаний студентов позволил нам сделать следующие выводы.

По мнению половины респондентов, у них достаточно хорошо сформированы информационно-коммуникативные умения, которые проявляются в умении осуществлять поиск, отбор, обработку, анализ и передачу информации из различных источников; понять и воспроизвести текст, представить его в виде плана, реферата, конспекта, цитирования. Более 40% студентов отметили, что испытывают затруднения при написании коротких, но емких по содержанию тезисов, аннотации или рецензии, представлении результатов исследовательской деятельности в форме доклада. Около 63% студентов затрудняются аргументировано высказать свою точку зрения на определенный аспект педагогической проблемы, принять участие в научном диалоге, споре, дискуссии. Многие указали на трудности, с которыми они сталкиваются при организации самостоятельной работы по приобретению новых знаний и применению их на практике.

Следует отметить, что у студентов слабо сформированы проектировочные умения (42,1%). Наибольшие затруднения студенты испытывают

при определении ориентировочного и исполнительского этапов исследовательской деятельности.

Приходится констатировать низкий уровень сформированности у студентов (38,5%) таких умений, как умение анализировать, обобщать и систематизировать учебный и научный материал, видеть проблему, формулировать исследовательскую задачу и находить способы её решения, устанавливать причинно следственные связи между явлениями и процессами педагогической действительности.

Хуже всего у студентов сформированы методологические умения. На это указывают около 30% студентов и преподавателей. Наибольшие трудности студенты испытывают при организации микроисследования, эксперимента по какой-либо педагогической проблеме (47,1%), у более 75% студентов не умеют самостоятельно определить объект и предмет исследования, сформулировать гипотезу, цель и задачи исследования, многие затрудняются в определении методов педагогического исследования на практике. Все это, безусловно, затрудняет работу студентов в инновационном режиме образовательных учреждений, применении новых технологий и методов обучения.

Следует отметить, что у многих студентов вызывают трудности организация и проведение опытно-экспериментальной работы, использование методов и методик исследования. На вопросы: «Разбираетесь ли вы в видах исследования?» и «Знаете ли особенности методики и методологии педагогического исследования?» большинство студентов ответили, что затрудняются дать ответ. Только 4% респондентов уверены в своей теоретической подготовке в области учебно-исследовательской деятельности.

В качестве основных трудностей при организации учебной и внеклассной деятельности школьников студенты отмечают не умение применить знания на практике; отсутствие в достаточном количестве методического материала, разработанного в помощь студенту. Очевидно, что студентам необходимо совершенствовать теоретическую базу в области исследования, развивать исследовательские умения. Анализ результатов самооценки студентами своего опыта исследовательской деятельности и уровня сформированности исследовательских умений выявил проблемные моменты в их подготовке к данному виду деятельности в педагогическом колледже. Представляется, что для развития исследовательской компетенции будущих учителей начальных классов в ряде учебных дисциплин необходимо шире использовать исследовательские задачи и зада-

ния, организовывать работу над исследовательскими проектами, включать их в опытно-экспериментальную деятельность образовательных организаций.

## ГЛАВА 3

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

#### 3.1. Понятие «педагогическая технология», его сущность и содержание

Совершенствование технологии обучения студентов в педагогическом колледже является одним из многочисленных направлений развития системы среднего профессионального образования.

Повышенный интерес к разработке новых технологий обучения вызван необходимостью приведения существующих теорий обучения в соответствие с требованиями современной практики подготовки специалистов, придания им операционного и инструментального характера с точки зрения современных целей и задач подготовки специалистов [96].

Понятие «технология» происходит от греческих слов «*techne*», что значит искусство, мастерство, и «*logos*» – наука, закон. Дословно, технология – наука о мастерстве. Более привычно понятие «технология» отнести к производственному процессу и определить его как «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала в производстве продукции» [118. С. 507].

Задача технологии как науки заключается в выявлении «физических, химических, механических и других закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов» [121. С. 1330].

На протяжении XX века в педагогике предпринималось достаточно много попыток «технологизировать» учебный процесс. До середины 50-х годов попытки внести технологии в учебный процесс были связаны с применением различных технических средств (ТСО, аудиовизуальные средства, ЭВМ, лазерные каналы связи и др.), с созданием особой технологической среды, направленной на повышение эффективности обучения, то есть с применением технологии в обучении. Этот период сопровождается активным обсуждением сущности, предмета, концепций, парадигм, дефиниций понятий, постепенно трансформирующихся от «технологии в образовании» (*technology in education*) к «технологии образования» (*technology of education*) и к «педагогической технологии» (*educational technology*) и т.д.

Так, В.И. Боголюбов, изучая эволюцию понятия «педагогическая технология», отмечает, что в годы его становления педагогическая технология понималась как «педагогическая система, в которой использование средств обучения повышает эффективность учебного процесса» [15. С. 39].

Такого же мнения придерживается и польский ученый Ч. Куписевич. Технологию обучения он определяет как «совокупность методико-организационных действий, направленных на оптимизацию процесса обучения путем рационального использования в этом процессе современных технических средств и дидактических материалов, включая компьютеры» [67].

Позднее в педагогике возникает особый «технологический» подход к построению обучения, появляется технология обучения. В рамках технологического подхода рождается первая педагогическая технология – программированное обучение, характеризующееся точностью учебных целей и поэтапным процессом их достижения.

Под воздействием системного подхода постепенно под технологией обучения стали понимать «не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров» [151. С. 47], но и «разработки приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [149. С. 79].

Анализу процесса эволюции понятия «педагогическая технология» в системе образования посвящены многочисленные работы как зарубежных, так и отечественных ученых, каждый из которых в понимание данного понятия внес существенный вклад.

Ф. Янушкевич, анализируя понятие «технология обучения» в системе высшего образования, приходит к выводу, что технология обучения в современном ее понимании преобразовалась в систему знаний, имеющих определенную научную базу, охватывающую всю совокупность проблем, связанных с целями, содержанием и проведением учебного процесса [149].

По мнению В. Оконя, в понятии «технология обучения» находят отражение содержательные и технические проблемы передачи и обмена информацией между учителем и учащимися [87].

П. Митчелл определяет педагогическую технологию так: «область исследований и практики, имеющая связи (отношения) со всеми аспектами организации педагогических систем и процедурой распределения ресурсов для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов» [152].

В своем исследовании проблемы технологии организации исследовательской деятельности студентов мы исходили из того, что в основу педагогической технологии как совокупности приемов и способов деятельности студентов едином учебном процессе должна быть заложена идея целостности и системности педагогического процесса, опираясь при этом на определение, данное М. Gillette: «педагогическая технология – это способ планирования, применения и оценивания целостного процесса обучения» [150. С. 23.].

Из российских ученых наибольший вклад в разработку проблем технологии обучения внесли В.П. Беспалько, М.В. Кларин, А.Я. Савельев, Н.Ф. Талызина, В.В. Гузеев, О.П. Околелов и другие, в работах которых раскрыты общие основы педагогической технологии в системе образования [12; 56; 28; 30; 53; 70; 126; 86; 110].

Рассматривая педагогическую технологию как средство гарантированного достижения целей обучения, В.П. Беспалько подчеркивает, что «педагогическая технология» – это описание (проект) всего процесса формирования личности учащегося, она всегда существует в любом процессе обучения и воспитания, и в этом отношении она развивает классическую дидактику. Это развитие выражено в следующих принципах: структурной и содержательной целостности технологии, ее диагностической направленности, завершенности, социо - и природосообразности [13].

Некоторые ученые рассматривают педагогическую технологию как «способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающий наиболее эффективное достижение поставленных целей» [110. С. 4.]. Другие под технологией обучения понимают «целостную совокупность разнокачественных процедур (дидактических, общепедагогических, психологических и др.), обусловленную соответствующими целями и содержанием обучения и воспитания, которые при-

званы осуществлять требуемые изменения форм поведения и деятельности обучающихся» [86. С. 29].

Н.Ф. Талызина, анализируя содержание понятия «технология обучения», отмечает главный характеризующий признак – практическую направленность обучения. Согласно этому, технология обучения – это то, что реально характеризует учебный процесс, чем необходимо руководствоваться учителю, чтобы добиться поставленных целей [126; 128].

Специфика педагогической технологии, по мнению М.В. Кларина, состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей. В соответствии с этим им выделяются следующие компоненты технологии обучения: постановка целей обучения; ориентация обучения на учебные цели; ориентация учебных целей и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов обучения и коррекция знаний, направленных на достижение поставленных целей обучения; заключительная оценка результатов [56. С. 14].

В.В. Гузеев, исследуя сущность и определяя место технологии в учебно-воспитательном процессе школы, отмечает, что первоначально она использовалась применительно к воспитательному процессу, потому и называлась «педагогическая технология». В настоящее время все чаще происходит слияние, переплетение двух понятий – «педагогическая технология» и «технология обучения». Их вхождение в педагогику принципиально меняет парадигму образования и настоятельно требует использования более точного понятия «образовательная технология» [29; 30]. *Образовательная технология*, по мнению В.В. Гузеева и Н.Г. Алексеева, достаточно сложная система, состоящая из таких компонентов, как: представление о планируемых результатах обучения и текущем состоянии обучаемых; модель обучения, состоящую из двух ярусов – верхнего, включающего методы и формы обучения, и нижнего, составными частями которого являются средства и приемы обучения; оба яруса дополняются личностными особенностями учителей; критерии выбора оптимальной модели обучения [30].

Современные образовательные технологии, очевидно, могут рассматриваться и функционировать и в качестве науки, исследующей рациональные способы и пути обучения, и в качестве системы принципов, способов, средств, методов и форм, применяемых в обучении, и в качестве

реально существующего процесса обучения. По мнению Г.К. Селевко, в образовательной технологии следует различать концептуальную, содержательную и процессуальную части, которые в своей совокупности и составляют технологический процесс [113. С. 14-15].

Как видно из проведенного анализа различных подходов к определению сущности понятия «педагогическая технология» единогласия среди зарубежных и отечественных ученых в его трактовке до сих пор не достигнуто. Эволюция данного понятия совершалась в последовательности от «технологии в образовании» – через понятие «технология обучения» – к понятиям «педагогическая и образовательная технологии». Вводя понятия «педагогическая технология», «технология обучения», педагогика решает задачу, направленную на выявление закономерности взаимодействия обучающегося, преподавателя, содержания, форм и методов, средств и источников обучения, на создание оптимальных условий для решения практических задач. В нашем исследовании мы будем использовать понятие «технология обучения учителей на курсах повышения квалификации», отождествляя его с понятием «технология подготовки».

Технологию организации исследовательской деятельности студентов мы рассматриваем как систему психологических, общепедагогических, дидактических и частнометодических процедур взаимодействия преподавателей колледжа и студентов с учетом их интересов и склонностей, направленную на проектирование и реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям подготовки, а также содержанию будущей исследовательской деятельности учителей начальных классов и требованиям к их профессионально-педагогической компетентности.

Таким образом, технология организации исследовательской деятельности студентов в процессе их профессионально-педагогической подготовки в колледже, предусматривает определенную систему действий и взаимодействий всех элементов этого процесса. Это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для преподавателя и обучающихся. При этом не следует забывать, что в исследовательской деятельности студентам принадлежит активная роль на каждом из этапов ее организации и осуществления как на учебных занятиях, так и в период педагогической практики.

Существенными признаками педагогической технологии мы относим следующие:

1. Диагностируемое целеполагание технологии.

Для достижения заданного уровня теоретической и методической подготовки студентов к исследовательской деятельности требуется ставить цели диагностично, то есть определить их через результат, выраженный в действиях обучающихся, которые можно измерить и оценить. Цели обучения студентов должны быть четко и определенно сформулированными. Четкая целевая направленность процесса подготовки обеспечивает полную его реализацию, интегрирующую определенный результат. Причем уточнение целей происходит в следующей иерархической последовательности: от общих требований общества к уровню организации исследовательской деятельности студентов в колледже – к задачам обучения учащихся начальных классов, от них – к задачам конкретного школы и далее – к общим целям профессиональной и исследовательской деятельности учителя начальных классов.

2. Гарантированную результативность технологии.

Технология обучения ориентируется на гарантированные достижения целей и идею полного усвоения программного материала путем обучающих процедур. После определения диагностично поставленных целей программный материал разбивается на учебные элементы, подлежащие усвоению, разрабатываются диагностические материалы, а также критерии, показатели, инструментарий, позволяющий измерять результаты исследовательской деятельности студентов, своевременно осуществлять коррекцию образовательного процесса и организовывать повторное, измененное обучение студентов. Процесс подготовки будущих учителей начальных классов должен гарантировать достижение планируемых результатов.

3. Воспроизводимость обучающего цикла и результатов технологии.

Элементы образовательного процесса, ориентированного на организацию исследовательской деятельности студентов и построенного на принципе технологичности, должны быть воспроизводимы любым преподавателем, с любой категорией студентов. Цикл обучения студентов складывается из следующих блоков – модулей, наполняемых разным содержанием: постановка целей, предварительная оценка уровня готовности к исследовательской деятельности, непосредственный процесс обучения

студентов и вовлечение их в опытно-экспериментальную работу, совокупность учебных процедур и корректировка согласно результатам обратной связи, итоговая оценка результатов и постановка новых целей.

#### 4. Системность и целостность технологии.

Технология обучения студентов представляет целостный процесс, направленной на освоение теоретических и методических основ организации исследовательской деятельности, формирования исследовательской компетенции как составляющей профессионально-педагогической компетентности, и должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его элементов, целостностью.

#### 5. Управляемость технологии.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования исследовательской деятельности студентов и её результатов, поэтапной диагностики достижений студентов, варьирование методами, средствами обучения с целью коррекции процесса обучения и результатов.

#### 6. Экономичность и эффективность технологии.

Технология подготовки студентов должна быть эффективной по результатам, оптимальной по затратам и гарантировать достижение заданного уровня профессионально-педагогической компетентности, и в частности исследовательской компетенции.

Использование педагогических технологий подготовке студентов, будущих учителей, позволяет не только проектировать организацию исследовательской деятельности в колледже и получать гарантированные результаты, но и осуществлять управляемое воспроизведение полученных результатов.

В опыте работы организаций среднего профессионального образования в последнее время используются самые разные виды технологий обучения. Назовем некоторые из них, которые, на наш взгляд, могут использоваться в обучении студентов педагогического колледжа.

*Структурно-логические технологии обучения*, предполагающие поэтапную организацию системы обучения. Они обеспечивают логическую последовательность постановки и решения дидактических задач на основе адекватного выбора содержания, форм, методов и средств обучения на каждом этапе курсовой подготовки с учетом результатов поэтапной диаг-

ностики профессионально-педагогической компетентности будущих учителей.

Игровые технологии обучения представляют собой дидактические системы применения игр различного характера: 1) ролевые (игровой процесс, в котором участвует группа студентов, причем каждый имитирует деятельность либо учителя на уроке, либо учеников, либо завуча, а результатом этого процесса должны стать новые методические навыки и приемы); 2) имитационные (участники копируют тот или иной вид деятельности с последующим анализом); 3) организационно-деятельностные (участники по определенной теме, программе моделируют содержание деятельности, ранее неизвестной); 4) исследовательские (связанные с научно-исследовательской работой, где в игровой форме изучаются методики исследования конкретных проблем); 5) игровой тренинг (в игровых условиях учителя упражняются в закреплении тех или иных умений и навыков); 6) игровое проектирование (составление обстоятельного проекта плана, алгоритма исследовательской деятельности, направленной на изучение педагогических процессов и явлений, с последующей защитой); 7) анализ конкретных ситуаций (разбор конкретных ситуаций проводится в форме практического занятия с элементами исследования, представление результатов микроисследования, их интерпретация).

Тренинговые технологии, направленные на отработку определенных алгоритмов решения практических исследовательских задач, связанных с изучением педагогических явлений, объектов, процессов.

В последнее время широкое распространение получают информационно-компьютерные технологии, реализующиеся в дидактических системах компьютерного обучения на основе диалога «учащийся-машина» с помощью различного рода обучающих программ (информационных, тренировочных, контролирующих и др.).

Диалоговые технологии, предполагающие такие формы организации и методы обучения, при которых участники учебно-познавательного процесса взаимодействуют в системах субъект – субъектного уровня: «преподаватель студент», «студент – студент», «студент – учитель-методист». Следует заметить, что современные образовательные технологии, в каких бы формах они не осуществлялись, ориентированы на диалоговое обучение. Особенно важно это в системе «преподаватель-студент». Создание единства целей и задач подготовки будущих учителей, совместное опре-

деление содержания, форм и методов обучения, реализация совместных замыслов и исследовательских проектов, определяет сотрудничество, совместную деятельность, что способствует осознанию важности исследовательской деятельности, развитию творческой индивидуальности студентов, формированию позитивных установок на педагогическую деятельность в школе.

Диалоговые технологии обучения имеют широкие возможности для использования интерактивных методов обучения, при которых «информационные потоки двусторонние, студент выступает в постоянно флуктуирующем субъектно-объектном отношении относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным элементом» [28. С. 10].

Кроме того, диалоговые технологии позволяют перейти от традиционно сложившейся, инструктивной, личностно-отчужденной модели обучения в педагогическом колледже, когда обучение студентов было однонаправленным, то есть в основном экстраактивным, при котором преподаватель предъявлял конкретное и нормативно закрепленное содержание всем обучающимся без учета их индивидуальности и субъектного опыта, к личностно ориентированной модели, формирующей содержание обучения студентов при непосредственном и активном их участии и взаимодействии с преподавателем колледжа, объединенных общим предметом обсуждения (особенности организации и осуществления исследовательской деятельности, основные умения, качества и компетенции, необходимые для исследовательской деятельности и др.) и учитывающих индивидуальные особенности каждого учителя.

### **3.2. Образовательные технологии организации исследовательской деятельности студентов**

Одним из путей организации исследовательской деятельности в педагогическом колледже является широкое использование современных образовательных технологий.

Анализ дидактических исследований последних лет показал, что наиболее популярной из современных образовательных технологий является технология проектного обучения, разрабатываемая зарубежными и отечественными учеными, которые рассматривают проектное обучение как целостную технологию обучения, способствующую овладению обучающимися методологическими знаниями, умениями, навыками; как ос-

нову дальнейшего самообразования; как средство развития способностей обучаемых, исследовательских умений и самостоятельности.

По мнению Б.Д. Эльконина, в рамках компетентного подхода надо строить и заранее задавать «ситуацию включения», подразумевая под включением оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют разрешения ситуации [147]. Обучение, в рамках которого перед обучающимся встают задачи осознания цели, оценка нового опыта, контроль эффективности своей собственной деятельности в достижении результата, конструирование модели решения задачи, анализ и представление его результатов, является по своей сути проектным.

Учебная деятельность студента предполагает определенный уровень его самостоятельности во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, от выполнения простейших видов работы до более сложных, носящих поисковый творческий характер.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов способствует формированию у них педагогической компетентности, активной самостоятельной позиции в обучении, приобретению личностного смысла в профессиональных знаниях, развитию направленности процесса обучения на овладение обучаемыми умениями и навыками методологического и методического характера.

В рамках нашего исследования выбор технологии, характеризующейся высокой долей самостоятельности студентов, был обусловлен такими факторами, как: разнообразие предметов, ориентированных на профессионально-педагогическую подготовку, высокий темп усвоения студентами новых знаний, их возрастные особенности и познавательные возможности, направленность личности студента, характер умственной деятельности, потребность в качественной профессиональной подготовке, высоком уровне сформированности профессионально-педагогической компетентности.

Так, результатом выбора технологии обучения, адекватной указанным критериям стала технология проектного обучения, предусматривающая, прежде всего, умение решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, пользоваться исследовательскими методами, прогнозировать результаты и возможные последствия различных вариантов решения. Такая деятельность приучает студентов самостоятельно

мыслить, оценивать свою деятельность и ее результаты, что крайне необходимо для осознания личностью возможностей самореализации [38; 41].

Технологию проектного обучения мы рассматриваем как компонент системы продуктивного образования, который включает совокупность приемов, позволяющих стимулировать интерес обучаемых к различным проблемам и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, обеспечивать получение конкретного результата в виде образовательного или социально-культурного продукта. Данная технология ориентирована на самостоятельное приобретение и применение новых знаний, умений, ценностных ориентаций, отношений. Она включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных, коммуникативных методов, способствующих развитию творческого мышления и профессионально-педагогической компетентности [124].

Технология проектного обучения – достаточно гибкая модель организации учебного процесса в высшей школе, ориентированная на творческую самореализацию личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе овладения теоретическими знаниями и практико ориентированными умениями.

Технология проектного обучения отличается целым рядом особенностей:

- организация самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время;
- развитие педагогического и творческого мышления как результата профессионально-педагогической подготовки будущих учителей;
- использование активных методов обучения;
- создание своего собственного опыта работы.

Использование технологии проектного обучения в образовательном процессе педагогического вуза сглаживает границы между репродуктивным, зачастую абстрактным характером обучения, и реальной деятельностью студента, между академическими знаниями и прагматическими умениями будущего учителя.

Кроме того, в проектной деятельности у студента появляется возможность не только овладеть индивидуальными способами усвоения знаний, выбрать собственный темп выполнения самостоятельной работы, но

и включиться в совместную творческую деятельность, направленную на выполнение междисциплинарных или коллективных проектов.

Важно отметить, что включение студентов в самостоятельную работу над проектом способствует развитию критического мышления, познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, приобретающие личностную значимость; ориентации в информационном пространстве; социальной востребованности педагогической деятельности; формированию проектировочной компетентности будущего учителя.

Технология проектного обучения прошла достаточно большой путь своего становления и развития. Теоретические основы этой технологии разрабатывались как зарубежными, так и отечественными учеными.

Идеи практического использования метода проектного обучения в школе связаны с именем российского педагога С.Т. Шацкого. В советский период развития школьного образования метод проектов активно внедрялся в процесс обучения учащихся, но, к сожалению, этот метод не давал учащимся возможности овладеть системой научных знаний в области конкретных учебных дисциплин. В 1931 году на съезде ВКП (б) метод проектного обучения был подвергнут жесткой критике и с тех пор в России практически не применялся.

В зарубежных же школах этот метод получил достаточно широкое распространение и в настоящее время имеет основательную теоретическую базу для практического использования в обучении школьников. Кроме того, на Западе накоплен достаточно большой эмпирический материал апробации и внедрения этого метода в образовательный процесс школы. Становление и развитие технологии (методики) проектного обучения на Западе связаны с именами ученых и педагогов Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрика. В своих работах они отмечали, что обучение должно строиться на идее организации активной познавательной деятельности, которая приобретает личностный смысл для обучающегося.

В педагогической науке можно встретить несколько подходов к определению рассматриваемой нами технологии: «метод проектов» (В.Х. Килпатрик), «проектный метод» (Карл Фрейд), «технология проектного обучения» (Т.И. Шамова).

Не ставя перед собой задачу подробного анализа различных подходов к определению сущности и содержания рассматриваемого вида обучения учащихся, отметим лишь общее во всех этих подходах. Рассматри-

вая особенности метода проектного обучения, ученые называют его характерные черты, такие как: активное увлеченное участие учащихся в проекте; определение участниками проекта форм совместной деятельности, организация и осуществление проектной деятельности, информирование о ходе выполнения проекта, выступление с дискуссиями и др. Несмотря на то, что ученые использовали разные названия данного вида обучения учащихся, каждый из них подразумевал систему последовательных взаимосвязанных действий участников проекта, что выходит за пределы метода обучения.

Мы разделяем мнение Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко [142] и считаем, что метод проектов правильнее называть технологией проектного обучения.

Применительно к образовательному процессу вуза сущность технологии проектного обучения заключается в стимулировании интереса студентов к определенным, реально существующим проблемам, к поиску самостоятельных решений. Только через самостоятельную индивидуальную или совместную деятельность, направленную на решение разного рода проблем, постоянно возникающих в деятельности учителя, студенты учатся применять теоретические знания на практике. Исходя из этого, под технологией проектного обучения мы будем понимать педагогическую технологию, интегрирующую в себе проблемные, эвристические и исследовательские методы обучения, базирующуюся на последовательном выполнении учебных проектов в процессе самостоятельной совместной деятельности студентов.

На наш взгляд, технология проектного обучения имеет высокий внутренний потенциал для развития самостоятельности, формирования профессиональных компетенций и личностных качеств будущего специалиста. Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества», – считают авторы учебного пособия «Инновационные педагогические технологии» [55] Основная идея технологии проектного обучения, по мнению этих ученых, заключается в осознании обучающимися важности познания окружающего мира.

«Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю, и где и как я могу эти знания применить» – вот основной тезис технологии проектного обучения, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями [82].

При использовании технологии проектного обучения существенно изменяются роли участников образовательного процесса: преподаватель выступает в роли демократичного руководителя познавательной самостоятельной деятельности студента, его консультанта, помощника; соответственно студент играет роль активного участника процесса проектирования. Развитие субъектности студента проявляется в целеполагании и планировании самостоятельной познавательной деятельности, ее организации и дидактическом обеспечении. Важно, что работа над проектом предполагает обязательную рефлексивную деятельность: оценку того, что каждый приобрел в процессе выполнения учебного задания, что удалось, а что нет, в чем заключались причины неудач и как их можно избежать в будущем

В качестве основных дидактических требований, предъявляемых к использованию технологии проектного обучения, следует назвать следующие:

- профессиональная значимость проекта, требующего междисциплинарных знаний, творческого поиска для ее решения (например, «Познавательный туризм», «Педагогическое просвещение родителей», «Педагогическая поддержка одарённых детей», «Проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии», «Учащиеся и информационные технологии», «Формирование мотивации студентов к деятельности вожакого в условиях педагогического колледжа», «Центр педагогической культуры» и др.);
- теоретическая и прикладная значимость (например, разработка тематики лектория, «Школы молодого родителя», подготовка методических материалов для их проведения, подборка педагогической информации для родителей, актуальной для воспитания, обучения и развития детей в семье), а это значит, что конкретный результат решения выявленной проблемы можно обсудить, осмыслить и внедрить в реальную практическую деятельность школы;

- сочетание индивидуальных и групповых форм организации работы над проектом;
- реализация проекта должна осуществляться поэтапно;
- использование эвристических и исследовательских методов, направленных на развитие у студентов таких умений, как определение проблемы, формулировка целей и задач исследования, выдвижение гипотезы, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, просмотров, публичных защит проекта).

Организация проектной деятельности студентов в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности студентов позволяет решить несколько важных для профессионального становления будущих учителей задач:

1) научить студентов не столько получать профессионально значимые знания в готовом виде, сколько научить приобретать их самостоятельно, уметь использовать в практической деятельности;

2) развить их коммуникативные умения (умения работать в группе, исполнять различные роли, вести диалог, вступать в дискуссию, аргументировано отстаивать свой взгляд на проблему, формировать собственную педагогическую позицию и др.);

3) развивать исследовательские умения, такие как собирать актуальную информацию о разрабатываемой проблеме, работать самостоятельно с литературой, формулировать цели. Задачи, гипотезу, разрабатывать алгоритм деятельности по реализации проекта, ориентироваться в различных ситуациях.

Решение перечисленных выше задач, безусловно, способствует формированию и развитию профессионально-педагогической компетентности. Включающей когнитивную, коммуникативную, организационную, проектировочную, исследовательскую и др. компетенции.

Результатом деятельности студентов являются учебные творческие проекты, выполнение которых осуществляется в несколько этапов:

- исследовательский, включающий поиск проблемы, выбор и обоснование темы проекта, определение цели и задач, выдвижение гипотезы, анализ предстоящей деятельности, разработка алгоритма по организации

рабочего места, выбор форм работы, способа оформления результатов проекта, обсуждение критериев оценки качества проекта и способа оценивания;

- процессуально-деятельностный, или собственно технологический, направленный на сбор и анализ информации, выполнение технологических операций, предусмотренных алгоритмом, использование разнообразных методов и средств обучения, форм организации познавательной деятельности, а также форм и методов контроля и самоконтроля, оценки и самооценки результатов деятельности, коррекции;

- завершающий, включающий подведение итогов, оформление результатов проектной деятельности, презентация проекта, рефлексия.

Отметим, что этап рефлексии один из самых важных в деятельности студентов над проектом, так как именно обращение к анализу и самоанализу собственной деятельности позволяет студентам осознать личностные достижения (влияния работы над проектом на мотивацию учения, личностные качества, навыки самообразования, коммуникативные способности, педагогическое мышление, научный кругозор, уверенность в себе и удовлетворенность работой и собственными достижениями), оценить качество сотрудничества членов группы, взаимопомощи и вклада ответственности каждого за общий успех. Кроме того, в процессе рефлексии студенты определяют затруднения, вызванные работой над проектом и способы их преодоления.

Образовательный продукт, как результат деятельности студента, является не отчужденным продуктом, а результатом собственной проектной деятельности, которая в практике работы учителя является основной, обязательной и достаточно трудной для начинающего учителя.

Использование технологии проектного обучения предполагает определение типов проектов наиболее оптимальных для формирования педагогической компетентности. Оптимальность выбора типа технологии определяется ее типологическими признаками, к которым Е.С. Полат и его коллеги относят доминирующий вид деятельности, предметно-содержательную область, характер координации проекта, характер контактов, количество участников проекта, его продолжительность. В соответствии с перечисленными признаками ученые различают несколько типов проектов:

- в соответствии с доминирующим видом деятельности студентов: исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные;
- по типу предметно-содержательной области: монопроекты, межпредметные проекты;
- по характеру координации: проекты с открытой координацией; проекты со скрытой координацией;
- по характеру контактов: внутривузовские, межвузовские, международные,
- в зависимости от количества участников: личные, парные, групповые;
- по продолжительности их выполнения: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные [82]

В рамках нашего исследования приоритет был отдан проектной технологии, которая, на наш взгляд, более всего способствует организации исследовательской деятельности и формированию профессионально-педагогической компетентности студентов.

Ниже мы приводим варианты проектов, работа над которым позволяет формировать педагогические компетенции студентов, пробуждать творческую активность, инициативу, а также стимулировать потребность студентов самостоятельной деятельности.

### ***1. Исследовательский проект.***

Такой тип проектов направлен на развитие исследовательской компетенции, включающей следующие *умения*:

- аргументировать актуальность выбранной темы;
- определять противоречия и проблему предстоящего исследования;
- формулировать цель и задачи исследования;
- выбрать необходимые методы и определить методологические основания исследования;
- выдвигать гипотезу исследования;
- разработать алгоритм исследования, программы опытно-экспериментальной работы;
- анализировать полученные экспериментальные данные, формулировать выводы;
- оформить работу и подготовить проект к обсуждению и защите.

К таким проектам мы относим, прежде всего, курсовые проекты по педагогике, микроисследования педагогических явлений и объектов, которые студенты начинают разрабатывать уже на первом курсе в процессе изучения раздела педагогики «Методология и методика психолого-педагогических исследований» или при изучении курса «Основы учебно-исследовательской деятельности». Затем на втором курсе студенты выполняют курсовые работы по педагогике, на третьем – курсовые работы по методике преподавания дисциплин специализации, и, наконец, приступают к работе над квалификационными (дипломными) проектами. Такая длительная, последовательно усложняющаяся работа над исследовательскими проектами позволяют сформировать исследовательскую компетенцию студентов и подготовить их к исследовательской работе в инновационной педагогической деятельности в школе. Тематика исследовательских проектов может быть самой разнообразной и студенту предоставляется возможность самому выбрать интересующую их проблему. В помощь студентам разработаны методические рекомендации по написанию курсовых работ (курсовых проектов) [40; 88].

Исследовательский проект может выполняться как индивидуально, так и в группе, творческим коллективом во внеаудиторной учебной деятельности. В качестве такого проекта приведем проект, выполненный коллективом студентов 3 курса перед летней педагогической практикой в школьном оздоровительном лагере.

*Тема проекта:* «Формирование мотивации студентов к воспитательной деятельности в школьном летнем оздоровительном лагере».

В работе над проектом приняла участие научно-исследовательская группа студентов в составе 5 человек.

*Актуальность проекта* обусловлена необходимостью активного привлечения студентов к работе в школьных летних оздоровительных лагерях, в организации воспитательной работы с детьми и выявления способов и педагогических условий формирования позитивной мотивации студентов к воспитательной деятельности. В последние годы отмечается резкое снижение интереса студентов к педагогической деятельности. Опрос студентов 3 курса, проведенный в период их подготовки к летней практике в школьных оздоровительных лагерях показал достаточно низкий уровень личной заинтересованности студентов в воспитательной работе в лагере. Многие из опрошенных студентов указывают на ряд трудностей, с

которыми они сталкиваются в работе с детьми, отмечают не сформированность коммуникативных и организаторских умений.

*Проблема* проекта заключается, во-первых, в развитии мотивации студентов к воспитательной деятельности в школьном детском оздоровительном лагере, а, во-вторых, в создании достаточно эффективных механизмов развития их мотивации к воспитательной деятельности.

*Цель проекта:* разработать методику формирования у студентов позитивной мотивации к воспитательной работе в период летней практики в оздоровительном лагере.

*Задачи проекта:*

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования мотивации и условиям подготовки студентов к воспитательной деятельности в летнем оздоровительном лагере, организованном в школе в летний период;
- провести диагностику направленности, лидерских качеств и способностей студентов; выявить уровень их мотивации к воспитательной деятельности;
- разработать и апробировать комплекс педагогических условий формирования позитивной мотивации студентов к воспитательной деятельности в школьном летнем оздоровительном лагере;
- разработать и реализовать проект подготовки и проведения инструктивно-методических сборов будущих воспитателей.

*Механизмы реализации проекта, подходы к решению проблемы:*

Основным механизмом реализации проекта является временный творческий коллектив единомышленников. В состав ВТК входят преподаватели, студенты, будущие учителя начальных классов, методисты.

Реализация проекта осуществлялась в несколько этапов:

- 1) изучение и анализ основных трудностей и проблем летней практики студентов, прошедших практику в предшествующем году;
- 2) формирование банка замечаний по организации педагогической практики в школьном летнем оздоровительном лагере и предложений по содержанию и формам проведения сборов;
- 3) диагностирование студентов, направленное на изучение направленности, мотивов, склонностей и способностей, индивидуальных потребностей и запросов;

4) проведение системы тренингов на выявление навыков общения и командного взаимодействия;

5) изучение межличностных отношений студентов, уровня сплоченности коллектива, умения работать в команде;

6) организация совместной деятельности в команде, проведение семинаров, «круглых столов», дискуссий, практикумов по совершенствованию работы в школьном летнем оздоровительном лагере, постановка и разрешение проблемных педагогических ситуаций;

7) мониторинг развития знаний и навыков по воспитательной работе, оценка уровня готовности студентов к работе в летнем оздоровительном лагере в период педагогической практики;

8) проведение конкурса проектов организации воспитательной работы в лагере, методических разработок разнонаправленных воспитательных мероприятий, коллективных воспитательных дел;

9) проведение заключительной конференции студентов.

## 2. *Творческие проекты.*

В отличие от исследовательского проекта, который носит академический, квазинаучный характер и предполагает строго оформленный методологический аппарат исследования, определенную структуру работы, опытно-экспериментальную часть проекта, творческий проект допускает более свободную форму разработки проекта и его оформления. Творческий проект чаще выполняется в совместной творческой деятельности нескольких участников, действия которых согласовываются в соответствии с конечным результатом. Оформление творческого проекта возможно в виде сценария школьного праздника, спортивной игре или спартакиады, экспедиции, постановки спектакля и т.д. Часто результатом творческого проекта может стать выпуск совместной газеты, школьного альманаха, журнала, альбома, сборника сочинений или эссе, видеофильма или репортажа.

В совместной работе над творческим проектом развиваются когнитивная, коммуникативная, проектировочная компетенции студентов. Творческие проекты, как правило, студенты выполняют в период педагогической практике, а их презентация становится одной из форм представления ее результатов.

### *3. Междисциплинарные проекты.*

В последнее время межпредметные или междисциплинарные проекты становятся весьма популярными в профессионально-педагогическом образовании. Актуальность проблем на стыке нескольких предметных областей, требующих серьезного и глубокого привлечения знаний смежных предметов, например, психологии и педагогики, физиологии и методики обучения учащихся начальных классов.

Таким образом, технология проектного обучения в системе среднего профессионального образования является многоаспектным педагогическим процессом, сочетающим в себе самостоятельную аудиторную и вне-аудиторную деятельность студента, учебную и квазипрофессиональную, исследовательскую, познавательную, организационную, коммуникативную, оценочную, прогностическую и проектировочную деятельность, многофункциональное сочетание которой позволяет будущим учителям овладеть профессионально-педагогической компетентностью и педагогическим мастерством.

Проектная деятельность студента может быть представлена несколькими вариантами:

1) эпизодическая, т.е. небольшие по продолжительности педагогические проекты, выполняемые индивидуально или микрогруппами (2 – 4 человека). Например, творческая работа «Организация дифференцированного подхода в обучении школьников»; разработайте инструкцию по составлению портфолио учителя начальной школы по направлению «Организация познавательной работы с классом»;

2) организация проектов от предметного содержания курса педагогики и расширением на курсах по выбору, например, работа над проектом «Разработка модели субъект-субъектных отношений в школе» по теме «Деятельность учителя и учащихся в обучении» (курс «Педагогика») может быть продолжена на курсе по выбору «Основы педагогического общения»;

3) организация тематических (междисциплинарных, исследовательских и др.) проектов для группы, курса студентов (пример одного из таких проектов рассмотрен выше).

Таким образом, проектная деятельность студентов позволяет наряду, с важными теоретическими познаниями освоить умение приобретать новые знания и умения самостоятельно, что не менее важно для профессио-

нальной педагогической деятельности. Правильно организованная проектная деятельность дает возможность студенту работать над действительно актуальной, интересной, профессионально значимой ему проблемой и делать это в увлекательной для него форме. Осуществляя проекты, студенты могут создавать собственные образовательные продукты, например, разрабатывая фрагменты предметного содержания (творческие проекты), исследования для доказательства выдвинутой ими гипотезы (исследовательские проекты), разработать рекомендации, инструкции, алгоритмы деятельности (практико-ориентированные проекты), представлять информацию по интересующей их проблеме (информационные проекты), организовывать и проводить воспитательные и обучающие мероприятия с привлечением учащихся (игровые проекты).

В результате реализации этой технологии у студента развиваются знания, соединенные с опытом их практического применения, т.е. педагогическая компетентность, так необходимая для профессиональной педагогической деятельности будущему учителю.

### **3.3. Опыт организации исследовательской работы студентов в педагогическом колледже**

Развитие учебно- и научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом колледже становится важным средством обновления содержания и повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

Исследовательская деятельность студентов – это процесс, направленный на организацию индивидуальной познавательной деятельности по приобретению новых знаний, их систематизации, закреплению и применению в практической профессиональной работе для решения теоретических и прикладных задач; развитие творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности.

В процессе профессиональной подготовки студентов в педагогическом колледже широко используются такие формы организации исследовательской деятельности студентов, как:

- подготовка рефератов, докладов с аналитическим обзором научных достижений в области педагогики, психологии и методики обучения младших школьников;

- участие студентов в проектной деятельности;
- участие в научных студенческих конференциях, семинарах, конкурсах научных и учебно-исследовательских работ, олимпиадах по дисциплинам;
- участие в совместных с преподавателями колледжа и учителями школ исследованиях наиболее актуальных проблем школьного образования;
- подготовка курсовых и квалификационных работ.

Система работы со студентами 1-го и 2-го курсов в колледже осуществляется во взаимосвязи учебной и научной работы и заключается в поэтапном их обучении исследовательским навыкам на лекциях и семинарских занятиях при выполнении:

1) *информационных заданий*, направленных на подбор, обработку и представление информации, полученной из литературных источников; обобщение, систематизация и классификация информации; работа с понятиями; поиск информации в различных источниках;

2) *проблемных заданий*, направленных на обнаружение и разрешение противоречий; классификацию и подбор задач, самостоятельное составление задач и их решение по предложенному алгоритму;

3) *экспериментальных заданий*, включающих: наблюдение на учебных и внеклассных занятиях; решение экспериментальных задач; проведение миниэкспериментов, иллюстрацию применения знаний на практике.

Готовясь к семинарским занятиям, студенты самостоятельно работают с учебной и дополнительной литературой: составляют библиографические списки, подбирают литературу по проблеме или для подготовки реферата (доклада); проводят анализ различных точек зрения ученых на проблему, осуществляют поиск вариантов решения проблемных ситуаций. Студенты привлекаются к участию в дискуссиях по актуальным проблемам; конспектируют научные статьи, составляют схемы и таблицы; самостоятельно определяют и формулируют цели, задачи и ход микроисследования; разрабатывают критерии оценки; проводят научное наблюдение, опрос, анкетирование; оформляют результатов исследования в форме отчета.

Исследовательская деятельность позволяет эффективно использовать все виды самостоятельной работы студентов с широким охватом межпредметных и внутрипредметных связей, а также обеспечивает ин-

формативную емкость и системность учебного материала, индивидуализирует обучение, воспитывает у студентов потребность в непрерывном самообразовании.

Работая над рефератом или курсовым проектом, чаще реферативного характера, студенты знакомятся и осваивают основные методы исследования, усваивают доступные им исследовательские методики.

Рефераты могут являться изложением содержания научной работы, художественной книги, научной статьи и т.п.

Студентам следует предлагать как репродуктивные, направленные на воспроизведение содержания первичного текста, так продуктивные, содержащие творческое или критическое осмысление реферируемого источника.

Репродуктивные рефераты могут быть двух видов: *реферат-конспект* и *реферат-резюме*. Реферат-конспект содержит фактическую информацию в обобщенном виде, иллюстрированный материал, различные сведения о методах исследования, результатах исследования и возможностях их применения. Реферат-резюме содержит только основные положения данной темы.

Продуктивные рефераты включают *реферат-доклад* и *реферат-обзор*. Реферат-обзор составляется на основе нескольких источников и сопоставляет различные точки зрения по данному вопросу. В реферат-докладе, наряду с анализом информации первоисточника, есть объективная оценка проблемы; этот реферат имеет развёрнутый характер.

Основными признаками реферата являются следующие признаки:

- содержание реферата полностью зависит от содержания реферируемого источника;
- реферат содержит точное изложение основной информации без искажений и субъективных оценок;
- реферат имеет постоянную структуру.

Рефераты пишутся обычно стандартным языком, с использованием типовых речевых оборотов вроде «большое значение имеет», «уделяется особое внимание», «поднимается вопрос», «делаем следующие выводы», «исследуемая проблема», «освещаемый вопрос» и т.п. К языковым и стилистическим особенностям рефератов относятся слова и обороты речи, носящие обобщающий характер. У рефератов особая логичность подачи

материала и изъяснения мысли, определённая объективность изложения материала.

По степени сложности различают рефераты трех уровней.

*Первый уровень* сложности характеризуется обеспеченностью научной литературой по теме: наличием в работах четких исходных точек зрения, тесной связью с конкретными практическими потребностями начальной школы, понятной для студента колледжа.

*Второй уровень* характеризуется относительной обеспеченностью научной литературой по теме: наличием в работах спорных точек зрения, неоднозначных толкований педагогических понятий, относительно большей свободой от частных педагогических проблем и задач современной начальной школы.

Для *третьего уровня* сложности реферата характерно следующее: неразработанность или слабая разработанность выбранной темы в науке; недостаток литературы, прямо или косвенно относящейся к данной теме; тема мало представлена конкретными методическими разработками, имеется незначительный опыт реализации основных положений проблемы в практике обучения учащихся начальных классов; проблема отличается новизной в решении конкретных частных вопросов методики обучения учащихся.

На наш взгляд, необходимо помочь всем студентам достичь первого уровня. Рефераты второго уровня предназначены для определенной группы студентов, которые могут работать самостоятельно на репродуктивном уровне. Рефераты третьего уровня сложности предназначены лишь небольшой группе студентов, интересующихся исследовательской работой и способных к конструированию решений. Работа над рефератом такой сложности свидетельствует об уровне сформированности у студентов необходимых учебно-исследовательских умений, самостоятельности, наличии у них достаточно развитых исследовательских способностей.

При подготовке рефератов студентам рекомендуется следующий порядок оформления:

1. Введение – обоснование выбора темы, определение ее места:
  - а) в системе ведущих идей, закономерностей, современной методики;

б) в опыте учителя – по личной заинтересованности в разработке данной темы, по наличию или отсутствию положительных результатов в работе над темой.

## 2. Основная часть:

а) обзор прочитанной по теме литературы и анализ ее в аспекте выбранной темы;

б) описание своего опыта по избранной теме с применением знаний, полученных из литературы, из общения с коллегами, методистами, а также с отражением собственных находок, просчетов, трудностей;

в) результативность работы – отметить качество знаний, умений и навыков учащихся, изменения их познавательной и творческой активности, эффективность учебно-познавательного процесса от использования новых методик преподавания.

3. Заключение – степень завершенности работы по теме, самооценка, определение перспективы дальнейшей работы по самообразованию.

Перечисленные выше требования к оформлению реферата можно с успехом использовать и при написании квалификационных работ, которые являются непременным условием аттестации учителей на высшую и первую категории.

На третьем курсе студенты начинают изучение курса «Основы психолого-педагогического исследования», в рамках которого знакомятся с элементами научного исследования, учатся проводить опытно-экспериментальную работу в образовательных учреждениях, формулировать основные параметры исследования, правильно оформлять библиографический список. Основой для практического применения приобретенных навыков выступает подготовка курсовой работы или исследовательского проекта.

Курсовая работа – это научно-исследовательская работа, выполненная студентом вуза и подготовленная к защите. Она предполагает целенаправленную самостоятельную деятельность студента, требующую от него глубоких теоретических знаний по педагогике и психологии, владения методами и приемами самостоятельной работы с научно-методической литературой, проведения экспериментальной работы, сформированных интеллектуальных умений (умений анализировать, сравнивать различные точки зрения ученых по данной проблеме, аргументировать собственную точку зрения, делать выводы и т.д.). В процессе выполнения курсовой работы

значительно расширяется научно-теоретический кругозор студента по исследуемой проблеме, усваивается методология и методика научного исследования, формируется профессиональная потребность к творческому осмыслению учебно-воспитательного процесса в школе, поиска путей его совершенствования.

Цель курсовой работы – глубокое изучение актуальных теоретических и прикладных проблем современной педагогической науки и школьной практики, обобщение педагогического опыта, определение объективных закономерностей обучения, развития и воспитания школьников в современных условиях работы общеобразовательной школы и применение их в практической деятельности.

Работа над курсовым проектом осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе студенты составляют список психолого-педагогической, методической литературы, нормативных документов, других источников для изучения выбранной проблемы, изучают отобранный материал, определяют структуру курсовой работы, ее содержания.

На втором этапе разрабатывается план-проект курсовой работы, включающий описание актуальности темы, определение цели, объекта, предмета, задач исследования, гипотезы, характера опытно-экспериментальной работы. На этом же этапе пишется черновой вариант работы, который представляется научному руководителю.

Третий этап связан с проведением опытно-экспериментальной работы, позволяющей студенту проверить достоверность теоретических положений своего исследования. Полученные результаты обобщаются и систематизируются, что позволяет сделать необходимые выводы и написать окончательный вариант работы и завершить ее оформление.

На четвертом этапе студент представляет результаты своего исследования научному руководителю и после положительной оценки выходит на публичную защиту курсовой работы.

Для работы над курсовым проектом студентам предлагается придерживаться определенной структуры, включающей: введение, теоретическая и практическая части, заключение, библиографический список, приложение (если есть в нем необходимость) и методических рекомендаций по содержанию каждого компонента работы. Ниже мы приводим фрагмент методических рекомендаций по подготовке курсовой работы.

*Во введении* курсовой работы обосновывается и доказывается актуальность выбранной вами темы исследования для педагогической теории и школьной практики, определяются цель, объект, предмет исследования, выдвигается гипотеза, формулируются задачи исследования, намечаются основные методы и этапы его осуществления.

*В первой главе* курсовой работы – теоретической – дается анализ нормативной, психолого-педагогической и методической литературы, раскрываются ведущие концепции современного образования, методологические подходы, закономерности и принципы образования, изучается состояние школьной практики по данной проблеме, определяются позиции автора работы относительно основных направлений исследования. Описывая позиции разных авторов, следует приводить цитаты, пытаться высказать интересные идеи ученых своими словами, сославшись на работы ученых там, где это необходимо.

В теоретической части вашей работы желательно проанализировать историю становления и развития той проблемы, которую вы исследуете.

*Во второй главе* – практической (экспериментальной) – описывается педагогический опыт работы по данной проблеме в школе или результаты той экспериментальной работы, которая была проведена в рамках данного исследования, используя материалы наблюдений, бесед, результатов анкетирования и тестирования, изучения школьной документации и т.д. В данной главе целесообразно определить особенности педагогической системы работы конкретного учителя или школы в целом, обеспечивающей эффективность образовательного процесса обучения, воспитания и развития школьников.

Излагать материал необходимо логично и последовательно. Каждое положение, выдвигаемое и вводимое вами, с одной стороны, должно быть следствием предыдущего, естественно вытекать из него, а с другой – причиной последующего высказывания.

*В заключении* формулируются выводы по исследуемой проблеме, даются практические рекомендации.

*Библиографический список* включает только используемую в тексте курсовой работе литературу (цитаты, изложение научных идей и т.д.). Следует помнить, что в тексте работы должны быть обязательно ссылки с указанием порядкового номера и страницы, на которую ссылается автор работы. В перечне литературы для каждого источника следует указать:

порядковый номер источника, ФИО автора в алфавитном порядке, название книги (статьи), место издания, издательство, год издания и количество страниц.

*В приложении* обычно помещаются фрагменты учебных занятий, воспитательных мероприятий, учебные планы и программы, другой практический материал, иллюстрирующий результаты проведенного исследования.

*При оценке курсовой работы учитываются:*

1. Научно-теоретический уровень содержания, обоснованность выбора темы, ее актуальности.
2. Умения самостоятельно работать с литературой, выделять и анализировать ведущие педагогические концепции, современные подходы в образовании, позиции разных ученых, высказывать собственную точку зрения, аргументировать выводы, прогнозировать результаты исследования.
3. Использование методики экспериментального исследования, владение методами педагогического исследования, самостоятельный и творческий подход к анализу практики современного обучения.
4. Планомерный и систематический характер работы над исследованием.
5. Правильность оформления курсовой работы, библиографического списка, рисунков.
6. Своевременность сдачи курсовой работы научному руководителю.

На четвертом курсе развитие научно-исследовательской компетенции у студентов продолжается в рамках подготовки выпускной квалификационной работы (ВКР), которая предполагает более глубокое и разностороннее исследование проблемы, постановку педагогического эксперимента, получение результатов, имеющих определенное значение для совершенствования образовательного процесса в общеобразовательной школе.

Квалификационные работы студентов выполняются *в соответствии с Положением* о квалификационных работах студентов колледжа, согласованным на научно-методическом совете колледжа.

Студентам предлагается *четыре типа* квалификационных работ: опытно-экспериментальная, опытно-практическая, квалификационная ра-

бота теоретического характера; дипломная работа-проект, имеющая прикладную направленность.

Тематика выпускных квалификационных работ актуальна, определяется социально-экономическими потребностями, потребностями развития образования, степенью разработанности исследуемых проблем в педагогической науке и практике, обращена к самым сложным вопросам методики преподавания школьных дисциплин. Работа над квалификационным исследованием ориентирована на самостоятельный вклад студентов в решение актуальных вопросов начального образования в школе. Отличительной особенностью тематики квалификационных работ является их *комплексный характер*, позволяющий успешно интегрировать знания выпускников в области педагогики и психологии с содержанием конкретных методик обучения младших школьников, что способствует исследованию проблемы на основе целостного, глубинного подхода к педагогическим явлениям и процессам современной школы.

Следует отметить, что 73 % квалификационных исследований студенты выполняют *по заказам* городских образовательных учреждений, внося существенный научный и практический вклад в совершенствование школьного образования. В рамках этих исследований разрабатываются дидактических средств обеспечения образовательного процесса (блоки тестовых, творческих заданий, электронные учебные пособия, компьютерные презентации и др.), апробируются инновационные формы, методы и технологии обучения учащихся младших классов.

Одно их приоритетных направлений процесса информатизации современного общества – информатизация образования, т.е. активное внедрение информационных технологий в систему образования, поэтому в последние годы в рамках квалификационного проекта студенты совместно с преподавателями разрабатывают электронные учебные и методические пособия, контрольно-оценочные средства, практико-ориентированные задания.

Научным руководителем квалификационной работы студента назначается преподаватель высшей категории. Молодые преподаватели, проходящие подготовку на занятиях «Школы методиста» по вопросам исследования включаются в процесс обсуждения работ на этапе предзащиты ВКР, привлекаются к рецензированию работ, представленных на областную конференцию научного общества студентов. Подобная система спо-

способствует достижению высокого уровня качества подготовки квалификационных работ студентами педагогического колледжа, а также сотрудничеству преподавателей и студентов, созданию творческой образовательной среды.

Следует отметить, что учебно- и научно-исследовательская работа в педагогическом колледже складывается на протяжении длительного времени, постоянно корректируется, совершенствуется и развивается.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В заключение нашего исследования подведем некоторые итоги и сформулируем основные выводы.

Прежде всего, отметим, что актуальность исследования определяется ориентацией среднего профессионального образования на повышение качества подготовки специалистов, в частности учителей начальной школы. Повышение требований общества к выпускникам педагогического колледжа вызывает необходимость поиска инновационных подходов к организации образовательного процесса, способствующего формированию и становлению профессионально-педагогической компетентности студентов. Одним из возможных путей повышения эффективности образовательного процесса в педагогическом колледже, на наш взгляд, является организация учебно- и научно-исследовательской деятельности студентов, целью которой является не только формирование педагогической компетентности будущих учителей, но и развития их творческих способностей, самостоятельности, интереса к будущей профессиональной деятельности.

В качестве перспективного направления организации исследовательской деятельности студентов в процессе их профессиональной подготовки нами выбран компетентностный подход, способствующий формированию умений обнаруживать проблемные ситуации, возникающие в познании педагогической действительности, во взаимоотношениях с учащимися, в оценке уровня своей готовности к профессиональной деятельности и практической жизни, и принимать самостоятельные решения.

Исследовательская деятельность является одним из условий развития творческих способностей студентов, будущих учителей, их профес-

сионального роста, показателем готовности к инновациям в образовании, уровня профессиональной компетентности, самостоятельности и ответственности. Безусловно, начальным этапом подготовки к ней должно стать обучение студентов в педагогическом колледже.

В рамках нашего исследования в качестве основной технологии включения студентов в самостоятельную, творческую, поисковую деятельность выбрана проектная технология, предусматривающая использование умений решать проблемы, привлекая знания из разных предметов, применять исследовательские методы и методики, прогнозировать результаты и возможные последствия различных вариантов принятых решений.

Организация проектной деятельности студентов позволяет не столько получать знания, сколько научить их приобретать самостоятельно, уметь использовать их в работе, развивать умения работать в команде, совместно исследовать педагогические явления и процессы современной школы.

Опыт организации проектной деятельности в педагогическом колледже убеждает нас в том, что наиболее продуктивными формами организации исследовательской деятельности являются работа над курсовыми и квалификационными исследованиями, участие студентов в работе Научного общества студентов, выступление на студенческих научно-практических конференциях и семинарах, подготовка статей и докладов выступлений.

Исследовательская деятельность студентов, её организация в педагогическом колледже отличается сложностью, многофункциональностью, разнообразностью. Успех её зависит от многих составляющих, одной из которых является систематическое изучение уровня сформированности учебно- и научно-исследовательских умений студентов, их готовности включаться в исследовательскую и экспериментальную деятельность. С этой целью нами разработаны диагностические материалы, позволяющие проводить диагностику на всех этапах подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в начальной школе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулова Л.Ш. Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синергетического подхода: автореф дис...канд. пед. наук. – Астрахань, 2009.
2. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991.
3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа //Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-26.
4. Ануфриев А.Ф. Психодиагностика как деятельность и научная дисциплина // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 123 – 130.
5. Аронов А.М., Баженова К.А. Организационно-управленческая деятельность педагога – руководителя исследовательской деятельности школьников //Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов-на-Дону, 2008. – №5. – С. 153-158.
6. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989.
7. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методологические основы. – М.: Просвещение, 1982..
8. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
9. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность. – М.: «Академия естествознания», 2010.
10. Белых С.Л. Управление исследовательской активностью студента: Методическое пособие для преподавателей вузов и методистов /Под ред. А.С. Обухова. – Ижевск: УдГУ, 2008.
11. Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей //Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
12. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.:ИПО МО России, 1995.

13. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1980.
14. Битинас Б.П. Катаева Л.И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспектива //Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10-15.
15. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 34-42.
16. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983.
17. Болотов В.А., Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования //Высшее образование сегодня. – 2003. –№5. – 27-32.
18. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе //Педагогика. – 2003. – №3. – С. 8-15.
19. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций //Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-31.
20. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога //Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 5-55.
21. Вербицкий А.А., Павловец В.И. Непрерывное образование и инженерная практика //Вестник высшей школы. – 1988. – № 8. – С. 26 – 31.
22. Вержицкий Г.А. Образование взрослых: сущность и особенности //Инновационные программы и технологии деятельности в системе дополнительного профессионального образования: Материалы научно-практической конференции, 9 – 10 июня 1998. – Новокузнецк, 1999. – С. 6 – 19.
23. Володарская И.А., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной педагогике. – М., 1989.
24. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе /Н.Н. Обозов и др. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.
25. Воробьев Е.И. Диагностика как вид познавательной деятельности: автореф. ...дис. канд. пед. наук. – Воронеж, 1978.
26. Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа //Вопросы психологии. – 1957. - № 6. – С. 58-69.

27. Губайдуллин А.А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения: автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 2011.
28. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. – М.: Знание, 1992.
29. Гузеев В.В. Образовательная технология от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996.
30. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001.
31. Гуревич К.М. Что такое психологическая диагностика? – М.: Знание, 1985.
32. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Личностно-ориентированное обучение: проблемы методологии, теории и практики // Вопросы повышения квалификации работников образования: Сборник научно-методических трудов РИПКРО. – М., 1994.
33. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
34. Дзидзоева С.М. Педагогическая практика как условие развития исследовательских компетенций: автореф. дис... канд. пед наук. – Ростов-на-Дону, 2009.
35. Диагностика успешности учителя: Сб. методических материалов для руководителей школ /Сост. Т.В. Морозова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997.
36. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. – Минск: Изд-во БГУ, 1978.
37. Елагина В.С., Немудрая Е.Ю., Балакина Л.Л. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения //Фундаментальные исследования. – 2011. – №8 – ч.1. – С. 27-31.
38. Елагина В.С., Гревцева Г.Я., Немудрая Е.Ю. Нетрадиционные педагогические технологии как средство организации самостоятельной работы студентов /Материалы международной научной конференции 20-30 марта 2010 г. Куба //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – №1. – С. 73-75.

39. Елагина В. С. Формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза //Концепт. – 2012. – № 8 (август). – ART 12102. – 0,3 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12102.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X

40. Елагина В.С. Курсовая работа по педагогике: методические рекомендации. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2005

41. Елагина В.С. Технология проектного обучения как средство формирования самостоятельности студентов / материалы международной научно-практической конференции «Методология и технологии высшего образования в информационном обществе» 6 сентября 2011 г. /под ред. М.Н. Берулавы. – Сочи: изд-во Международного инновационного университета, 2011. – С.249-253..

42. Елагина В.С., Пичугова Н.П., Веденьева Н.В. Готовность преподавателей педагогического колледжа к организации исследовательской деятельности студентов в условиях экспериментальной площадки //Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6 (часть 3) – С 735-739.

43. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961.

44. Жарова Л.В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся. – Л., 1982.

45. Жук О.Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании //Адукацыя і выхаванне. – 2004. – №12. – С. 41-48.

46. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: МГУ, 1990. – 104 с.

47. Зверева В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей. – М.: УЦ «Перспектива», 1998. – 112 с.

48. Зеер Э.Ф. Психологические особенности и закономерности профессионального становления личности инженера-педагога //Психологические особенности профессионального становления личности инженера-педагога: Сб. науч. тр. /Свердловский инженерно-пед. инс-т. – Свердловск, 1991. – С. 3 – 16.

49. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М.: Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35-41

50. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

51. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – Ижевск, 2001.

52. Иванов Н.Д. Моделирование методической деятельности учителя в процессе повышения его квалификации: Дис. ...канд. пед наук. – СПб., 1995.

53. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий: учеб.-методич. пособие. – М.: АПКиПРО, 2003.

54. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991.

55. Инновационные педагогические технологии. Модульное пособие для преподавателей профессиональной школы /Под ред. Е.В. Ивановой, Л.И. Косовой, Т.Ю. Аветовой. – СПб.: Изд-во ООО «Полиграф-С», 2004.

56. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989.

57. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.

58. Коваленко И.А. Педагогические условия развития исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе вуза: автореф. Дис... канд.пед наук. – Благовещенск, 2005.

59. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара /Под ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001.

60. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. /под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

61. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования //Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках концепции модернизации российского образования на период до 2010 года /Науч. рук. К.Г. Митрофанов. – М.: Институт новых технологий образования, 2002.
62. Комарова, Ю.А. Научно-исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание //Известия РГПУ им. А.И.Герцена. –2008. – Выпуск 11 (68).
63. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник.– М.: Наука, 1985.
64. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высш. шк., 1989.
65. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967.
66. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых //Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 27-36.
67. Куписевич Ч., Янушкевич Ф. Технология обучения и ее влияние на модернизацию высшего образования в Польше //Современная высшая школа. – 1982. – № 2. – С. 43.
68. Кустов Л.М. Профессионально-педагогическая диагностика: Введение. Основные подходы: Учеб. пособие. – Челябинск: ЧФИПО, 1994.
69. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-7.
70. Левина М.М.Технология профессионального педагогического образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
71. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политическая литература, 1975.
72. Лобова, Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. – М., 2000.
73. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
74. Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности: Дис. ...канд. пед. наук. – М., 1987.

75. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.

76. Марголис А.А., Рубцов В.В. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России // Образовательная политика. – 2010. – №4(42). – С. 42-56.

77. Михайлычев Е.А. Основные положения теории педагогической диагностики // Вестник УНМО вузов России по инженерно-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. – пед. ун-та, 1993. – №1. – С.29 – 35.

78. Мицкевич Н.И. Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации: Дис... д-ра пед. наук. – Минск, 2001.

79. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения: Рекомендации для опытно-эксперим. работы шк. /А.Г. Каспржак, Л.Ф. Иванова, К.Г. Митрофанов и др.; Под ред. А.Г. Каспржака и Л.Ф. Ивановой; нац. Фонд подгот. кадров; Ин-т новых технологий образования. – М.: Просвещение, 2004.

80. Модернизация образования в России /под ред. В.А. Козырева. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.С. Герцена, 2002 .

81. Никонорова И.Я. Особенности использования системно-структурного критерия в определении профессиональной компетентности учителя: дис... канд. пед. наук – Комсомольск-на-Амуре, 2003.

82. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров /Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

83. Огай О.Н., Рыбакина Н.А., Самойлов Е.А. Компетентностно-ориентированное образование (Учебно-методические материалы). – Самара, 2003.

84. Овладение профессионально-методическими умениями: методические рекомендации //состав. А.В. усова, З.А. Вологодская, В.В. Завьялов. – Челябинск, ЧГПИ, 1993.

85. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов /Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007.

86. Околелов О.П. Современные технологии обучения в вузе. Сущность, принципы проектирования, тенденции развития // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 35-43.

87. Оконь В. К вопросу интенсификации обучения и воспитания // Педагогика. – 1967. – № 12. – С. 39-51.

88. Орехова Т.Ф. Подготовка курсовых и дипломных работ по педагогическим наукам: Методическое пособие для студентов. – Магнитогорск, 2008.

89. Орлов В.И. Активность и самостоятельность учащихся // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 44-48.

90. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. – Нальчик: Эльфа, 1996.

91. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996.

92. Педагогическая диагностика в школе /Под ред. А.И. Кочетова. – Минск: Народна асвета, 1987.

93. Петровский В.А. Личность в психологии. – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1996.

94. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1969.

95. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

96. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999.

97. Пинский А.А. Ключевые компетенции: философский подход и политическое решение //Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара /Под ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001.

98. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие. Конфликт. – М.: Эребус, 2006.

99. Плотникова Н.И. Общеучебные компетенции в структуре дистанционного курса на английском языке //Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
100. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976.
101. Прокофьев В., Самойленко П., Дмитриева В. Самостоятельная работа в межсессионный период // Alma Mater. Вестник высшей школы. –1991. – №5. – С. 47 – 48.
102. Психология и педагогика /Под ред. К.А. Альбухамовой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
103. Психология. Словарь /Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.
104. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002.
105. Российское образование – 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международной научной конференции. «Модернизация экономики и глобализация»; Москва, 1–3 апреля 2008 г. /Под. ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина. – М.: Изд. дом ГУВШЭ, 2008.
106. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. /гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая советская энциклопедия, 1989.
107. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009.
108. Рындина Ю. В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория //Молодой ученый. – 2011. – №1. – С. 228-232.
109. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников / <http://www.researcher.ru/index.html>).
110. Савельев А.Я. Технология обучения и их роль в реформе высшего образования //Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 4.

111. Саранцев Г.И. Познавательная самостоятельность будущего учителя // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 63-66.
112. Селевко Г. Компетентности и их классификация /Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника //Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
113. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации. – М.: Народное образование, 1998.
114. Сериков Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов. – Иркутск: Иркут. ун-т, 1991.
115. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М.: Межд. пед. академия, 1995.
116. Слостёнин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учеб завед. /В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998.
117. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
118. Словарь иностранных слов. – 19-е изд., стер. – М.: Изд-во «Русский язык», 1990.
119. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 1995.
120. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991.
121. Советский энциклопедический словарь /Глав. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1987.
122. Ставринова Н.Н. О развитии исследовательской компетенции будущего педагога //Информационно-просветительский портал Ханты-Мансийского автономного округа – ЮГРЫ /Образование и обучение в высшей школе: <http://www.eduhmao.ru/info/> .
123. Стратегия модернизации содержания общего образования //Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
124. Ступицкая М.А. Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами. Рекомендации для учителей, учащихся и родителей / М.А. Ступицкая. – Ярославль: Академия развития, 2008.

125. Сухобская Г.С. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций. – М.: Педагогика, 1981.
126. Талызина Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории // Современная высшая школа. – 1977. – № 1. – С. 91-96.
127. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975.
128. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста – М.: Знание, 1986.
129. Тарасов К.Е. Общая методология процесса диагностики как специфического вида познания: Автореф. ...дис. д-ра философ. наук.– М., 1969.
130. Татарченкова С.С. Педагогическая экспертиза как фактор совершенствования профессиональной компетентности учителя: Дис. ...канд. пед. наук – СПб., 1997.
131. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
132. Тиранова Александра Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов/  
<http://wiki.kgpi.ru/mediawiki/index.php>.
133. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990.
134. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1974.
135. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050146 Преподавание в начальных классах от 08. 12. 2009. № 15426.
136. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, МО и Н РФ. от 06.10.2009 г. №373
137. Философский словарь /Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986..
138. Холстед М.Ю., Орджи Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании //Современные подходы к компетентностно-

ориентированному образованию: Материалы семинара /Под ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001.

139. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования – Народное образование. – № 2. – 2003. – С. 58-64.

140. Шамова, Т.И. Педагогические основы активизации учения школьников: методические рекомендации для руководителей школ. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1981.

141. Шамова, Т.И. Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования // Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования: сб. мат. IX Международной научно-практ. конф. – Москва-Тамбов: ГОИПКРО, 2005. – С. 12-19.

142. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

143. Швец И.М., Левина Л.М., Марико В.В., Грудзинская Е.Ю. Современные педагогические технологии в контексте ФГОС третьего поколения: Методическое пособие для преподавателей вузов. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2011.

144. Щедровицкий П.Г. Избранные труды. – М.: Шк. культ. полит., 1995. .

145. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское пед. агенство, 1998.

146. Черняева Л.А. Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: – Новокузнецк: 2011.

147. Эльконин Б.Д. Понятие компетентность с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию – Красноярск, 2002.

148. Югова М.А. О некоторых аспектах реализации компетентностного подхода в становлении демократической личности будущего специалиста. [www.urorao.ru/konf/tezis/2/3/yugova.doc](http://www.urorao.ru/konf/tezis/2/3/yugova.doc).

149. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. – М., 1986.
150. Gillette M. Hard, Soft or Medium // *Mc. Gill Journal of Education*. – 1973. – № 2. – P. 23.
151. *International Annual on educational technology* – London, 1978 – p 79.
152. Mitchell P.D. Educational technology // *The Encyclopedia of educational media, communications and technology* / Ed. D. Univ. – R. Mc. Aleesl. – L., 1978. – P. 25
153. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//*Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.*
154. *Improving competences for the 21<sup>st</sup> century. European Commission Report, 2008.*

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1

#### АНКЕТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

1. Участвуете ли Вы в исследовательской деятельности колледжа?
    - 1) активно участвую в исследовательской работе колледжа;
    - 2) иногда участвую в исследовательских проектах и мероприятиях;
    - 3) только посещаю семинары и другие научные мероприятия;
    - 4) нет, не участвую.
  2. Принимали ли Вы участие в конкурсе исследовательских работ преподавателей?
    - 1) принимал;
    - 2) не принимал.
  3. Принимали ли Вы участие в исследовательских проектах?
    - 1) да, принимал участие в...
    - 2) нет, не принимал участие.
  4. Участвовали ли Вы в научно-практических конференциях?
    - 1) да, принимал в ...
    - 2) нет, не принимал участие.
  5. Сколько примерно времени в последнюю неделю Вы работали в библиотеке образовательного учреждения (в часах)?
    - 1) от 1 до 3 часов;
    - 2) от 5 до 10 часов;
    - 3) больше 10 часов.
  6. Сколько примерно времени в последнюю неделю Вы работали за компьютером в образовательном учреждении (в часах)?
    - 1) от 1 до 3 часов;
    - 2) от 5 до 10 часов;
    - 3) больше 10 часов.
  7. Оцените уровень информационного обеспечения образовательного учреждения для проведения исследовательской деятельности (по 5-балльной системе).
  8. Укажите, в работе над какими проектами Вы принимали участие.
- 
9. Имеете ли Вы опыт самостоятельных научных исследований?
    - 1) да;
    - 2) нет.
  10. Приведите, пожалуйста, десять понятий, которые ассоциируются у Вас с понятием «научно-исследовательская работа».
- 
11. Как Вы считаете, достаточно ли внимания уделяется в образовательном учреждении исследовательской деятельности?
    - 1) достаточно;
    - 2) не достаточно.

12. Есть ли у Вас опыт самостоятельной исследовательской деятельности?

- 1) да; 2) нет.

13. Нужно ли заниматься исследовательской деятельностью преподавателю?

1) да, исследовательская деятельность – одно из важнейших направлений деятельности современного преподавателя;

2) нет, исследовательская деятельность не нужна преподавателю колледжа.

14. Какие, на Ваш взгляд, проблемы СПО нуждаются в исследовании? Назовите их.

15. Как бы Вы оценили организацию и проведение исследовательской работы в образовательном учреждении в целом (в баллах): **1 2 3 4 5**

## Приложение 2

### Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к исследовательской деятельности

№	Характеристика преподавателя	Степень проявления
<b>Мотивационная направленность личности</b>		
1.	Любознательность, исследовательский интерес	1 2 3 4 5
2.	Стремление к творческой исследовательской деятельности	1 2 3 4 5
3.	Стремление к получению высокой оценки исследовательской деятельности со стороны администрации	1 2 3 4 5
4.	Личная значимость исследовательской деятельности	1 2 3 4 5
5.	Стремление к исследовательской деятельности	1 2 3 4 5
<b>Креативность преподавателя</b>		
1.	Вариативность исследовательской деятельности	1 2 3 4 5
2.	Независимость суждений, наличие собственного мнения	1 2 3 4 5
3.	Чувствительность к педагогическим проблемам	1 2 3 4 5
4.	Критичность мышления, способность к оценочным суждениям	1 2 3 4 5

5.	Интеллектуальная гибкость, легкость в обращении с идеями	1 2 3 4 5
6.	Способность к анализу и самоанализу, рефлексии	1 2 3 4 5

<b>Оценка профессиональных способностей преподавателя к осуществлению исследовательской деятельности</b>		
1.	Способность личности к овладению методологией исследования	1 2 3 4 5
2.	Владение методами педагогического исследования	1 2 3 4 5
3.	Способность к планированию экспериментальной работы	1 2 3 4 5
4.	Способность к организации экспериментальной работы в колледже (школе)	1 2 3 4 5
5.	Способность к обобщению и использованию опыта исследовательской деятельности других преподавателей	1 2 3 4 5
6.	Способность к коллективной исследовательской деятельности	1 2 3 4 5
7.	Способность работать с различными источниками информации	1 2 3 4 5
<b>Индивидуальные особенности преподавателя</b>		
1.	Самостоятельность	1 2 3 4 5
2.	Способность к самоорганизации	1 2 3 4 5
3.	Убежденность в значимости исследовательской деятельности	1 2 3 4 5
4.	Творческая активность	1 2 3 4 5
5.	Работоспособность личности в исследовательской деятельности	1 2 3 4 5
6.	Ответственность	1 2 3 4 5

## Приложение 3

### Карта самооценки сформированности исследовательских умений у студентов педагогического колледжа

Характеристика умений	Степень проявления
<b>Информационно-коммуникативные умения</b>	
Умение осуществлять поиск, отбор, обработку, анализ и передачу информации из различных источников.	1 2 3 4 5
Умение, представить текст в виде плана, тезисов, аннотации, рецензии, реферата, конспекта.	1 2 3 4 5
Умение представить результаты исследовательской деятельности в форме доклада.	1 2 3 4 5
Умение участвовать в научном диалоге, дискуссии, аргументировано высказывать свою точку зрения	1 2 3 4 5
Умение самостоятельно приобретать знания и творчески применять их на практике.	1 2 3 4 5
Умение решать исследовательские задачи в совместной творческой деятельности в группе, коллективе.	1 2 3 4 5
<b>Интеллектуально-творческие умения</b>	
Умение анализировать информацию.	1 2 3 4 5
Умение обобщать и систематизировать информацию.	1 2 3 4 5
Умение критически мыслить, давать личные оценочные суждения.	1 2 3 4 5
Интеллектуальная гибкость, мобильность, креативность.	1 2 3 4 5
Умение анализировать результаты своей интеллектуальной деятельности (рефлексия интеллектуальной деятельности)	1 2 3 4 5
Умение ставить и решать творческие исследовательские задачи.	1 2 3 4 5
Умение обобщить опыт исследовательской деятельности в форме творческого проекта.	1 2 3 4 5
<b>Методологические умения</b>	
Умение выявить проблему исследования через анализ педагогической ситуации в образовательном процессе и определить возможные пути её решения посредством	1 2 3 4 5

опытно-экспериментальной работы.	
Умение разрабатывать методологический аппарат исследования (объект, предмет, цель, задачи, гипотезу).	1 2 3 4 5
Умение выстроить структуру работы и определить этапы исследования	1 2 3 4 5
<b>Эмпирические умения</b>	
Умение на практике проводить опросы, анкетирование, тестирование, наблюдение.	1 2 3 4 5
Умение обрабатывать полученные эмпирические данные математическими методами.	1 2 3 4 5
Умение обобщать и делать выводы из полученных эмпирических данных.	1 2 3 4 5

**Анкета изучения мотивационно-ценностного  
отношения студентов к исследовательской деятельности**

*1. НРАВИТСЯ ЛИ ТЕБЕ УЧИТЬСЯ В КОЛЛЕДЖЕ?*

- а) да, я с удовольствием хожу на учебные занятия и готовлюсь к практике
- б) в основном мне все нравится, хотя бывают ситуации, что я не справляюсь с учебной нагрузкой, иногда испытываю затруднения на практике
- в) мне не нравится учиться в колледже, теоретические занятия не интересны, испытываю большие затруднения на практике

*2. ВСЕГДА ЛИ ТЫ ВНИМАТЕЛЬНО СЛУШАЕШЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ?*

- а) я всегда внимательно слушаю преподавателей на учебных занятиях, потому что мне интересен учебный материал, и я хочу его лучше понять
- б) я бываю невнимательным, особенно когда учебный материал считаю для себя бесполезным и неинтересным
- в) я невнимателен на занятиях, могу заниматься каким-либо посторонним делом, потому что мне не интересен учебный материал

*3. НРАВИТСЯ ЛИ ТЕБЕ ВЫПОЛНЯТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ ПОВЫШЕННОЙ СЛОЖНОСТИ?*

- а) да, мне хочется расширить свой кругозор, нравится выполнять дополнительные задания повышенной сложности, обсуждать полученные результаты с преподавателем
- б) иногда я с удовольствием выполняю учебные задания повышенной сложности
- в) мне не нравится выполнять дополнительные задания повышенной сложности

*4. СКОЛЬКО ПРИМЕРНО ВРЕМЕНИ В НЕДЕЛЮ ТЫ РАБОТАЕШЬ В БИБЛИОТЕКИ ИЛИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ ПО УЧЕБНЫМ ЦЕЛЯМ (ПОИСК НЕОБХОДИМЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ К ЗАНЯТИЯМ ИЛИ ПРАКТИКЕ, ПОДГОТОВКА ДОКЛАДА, РЕФЕРАТА, КУРСОВОЙ, ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ И ДР.)?*

- а) от 1 до 3 часов;
- б) от 5 до 10 часов;
- в) больше 10 часов.

*5. БЕРЕШЬСЯ ЛИ ТЫ ЗА ВЫПОЛНЕНИЕ РАЗНООБРАЗНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ (ПОДГОТОВКА ДОКЛАДОВ, РЕФЕРАТОВ, ПРОЕКТОВ И ДР.)?*

- а) да, я с удовольствием берусь за подготовку работ исследовательского характера, мне интересно
- б) я иногда выполняю исследовательские работы
- в) нет, стараюсь избегать выполнения исследовательских работ, мне неинтересно

*6. ПРИНИМАЛ ЛИ ТЫ УЧАСТИЕ, В КАКИХ-ЛИБО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТАХ: ОЛИМПИАДАХ, КОНКУРСАХ, СМОТРАХ, КОНФЕРЕНЦИЯХ И ДР.?*

- а) да, принимал участие
- б) нет, не принимал участие

*7. ПРИНИМАЕШЬ ЛИ ТЫ УЧАСТИЕ В РАБОТЕ СЕКЦИЙ НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА?*

- а) да принимаю в секции
- б) нет, не принимаю

*8. ИНТЕРЕСНА ЛИ ТЕБЕ ТЕМА ТВОЕЙ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ?*

- а) да, мне интересна тема моей выпускной квалификационной работы
- б) не испытываю особого интереса, выполняю потому что надо
- в) тема работы мне не интересна, работа идет с трудом

9. КАК ТЫ ПОНИМАЕШЬ ТЕРМИН «САМОРАЗВИТИЕ», «САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ»?

10. КАКУЮ РОЛЬ ИГРАЕТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ?

11. НУЖНО ЛИ ЗАНИМАТЬСЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧИТЕЛЮ?

а) да, исследовательская деятельность – одно из важнейших направлений деятельности современного учителя;

б) нет, исследовательская деятельность не нужна учителю школы

12. КАКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕЛОМЛЕНИЯ ОПЫТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЫ ЗНАЕШЬ?

## Приложение 5

### Программа наблюдения за проявлением качеств, необходимых для осуществления исследовательской деятельности

ФИО преподавателя \_\_\_\_\_

Дисциплина \_\_\_\_\_

Группа \_\_\_\_\_

Инструкция: оцените степень проявления у студентов ниже перечисленных личностных качеств при выполнении ими разнообразных исследовательских заданий.

1 б. – качество не проявляется; 2 б. – качество проявляется редко; 3 б. - качество проявляется всегда

ФИО студентов	Любознательность	Целеустремленность	Увлеченность учебно-исследовательской работой	Ответственность за результаты выполнения заданий	Самостоятельность при выполнении заданий	Настойчивость в достижении цели	Критичность мышления	Готовность студентов к рефлексии

Научное издание

В.С. Елагина, Н.П. Пичугова, Н.В. Веденьева

**Организация исследовательской деятельности  
студентов как фактор формирования  
профессионально-педагогической компетентности**

Монография

Технический редактор: И. Г. Галкина

Подписано в печать 31.12.2013 г.  
Объем 7,44 ус.-изд. л.

Формат 60x84 1/16  
Тираж 500 экз.

Издательство НП «Инновационный центр «РОСТ»

---

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии  
454007, г. Челябинск, ул. Горького, д. 8