

предусмотреть создание при ученом совете военного вуза конфликтологической службы.

В приказе № 50 Министра обороны РФ «Об утверждении Руководства по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах РФ» [3] говорится о требованиях для проведения социально-психологического изучения, психологического и психофизиологического обследования, для которых необходимы следующие помещения:

- 1) класс для группового обследования;
- 2) кабинет для индивидуального обследования и собеседования;
- 3) комната психологической разгрузки.

В дальнейшем в военном вузе можно создать психологический центр, на базе которого можно проводить:

- 1) психологическое и конфликтологическое консультирование;
- 2) психологическую и конфликтологическую диагностику;
- 3) тренинги по разрешению конфликтов ...

В настоящее время в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Сызрань, Самарская область) создан класс для группового обследования, кабинет для индивидуального обследования и собеседования, комната психологической разгрузки. Мы думаем, что данная материально-техническая база вуза поможет проводить не только профилактику конфликтных

ситуаций во время учебно-воспитательного процесса, но и разрешать конфликты.

Нами рассмотрена лишь часть условий формирования конфликтологической компетентности преподавателя при работе с ИВС. Учитывая обширность и многоаспектность данной темы, мы имеем возможности для продолжения исследований в данном направлении.

Литература

1. Положение о комиссии по профессиональной этике научно-педагогических работников филиала военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань), 2014.
2. Приказ министра обороны Российской Федерации № 575. О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил. М., 10.12.2000.
3. Приказ № 50 Министра обороны РФ «Об утверждении Руководства по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах РФ». М., 26.01.2000.
4. Декларация профессиональной этики Всемирной организации учителей и преподавателей. Тайланд, 2001.
5. Рекомендации ЮНЕСКО «О положении учителей». Париж, 1966.
6. Баныкина С.В. Конфликтологическая компетентность руководителя. М., 2012.

УДК 37.035.6:372.8:572

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

И.Э.Идиятов

Аннотация

Раскрыта актуальность формирования исследовательских компетенций студентов; обосновано, что эта задача требует обращения к использованию педагогических возможностей технологии проблемного обучения; представлен основной научный аппарат исследования поставленной проблемы (противоречие, проблема, цель, гипотеза, задачи, методологические и теоретические основы).

Ключевые слова: технологии обучения, проблемное обучение, формирование исследовательской компетенции студентов.

Abstract

The relevance of forming research skills of students was disclosed; It was proved that this problem requires reference to the use of pedagogical possibilities of problem-based learning technology; the main scientific research scholarly apparatus of the problem (conflict, problem, purpose, hypothesis, objectives, methodology and theoretical foundations) was presented.

Keywords: training technology, problem-based learning, forming the students' research competence.

Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания природы, изменением социального устройства и возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. В этих условиях для современного специалиста особенно важным становится способность и стремление к самостоятельному поиску

необходимой информации, овладение фундаментальными знаниями, составляющими теоретические основы профессиональной деятельности, умение создавать и реализовывать новые стратегии поведения и деятельности. Исследовательская компонента становится одной из ведущих в структуре готовности специалиста к профессиональной и социальной деятельности. Поэтому вопрос о формиро-

вании и развитии исследовательских компетенций выдвигается в число актуально востребованных требований к выпускникам высшей школы.

Высшее образование в этих условиях стоит перед необходимостью перехода к гибкой системе подготовки, позволяющей формировать специалиста, восприимчивого к изменениям в сфере труда, способного определяться и действовать в ситуациях неопределенности и противоречивости, ориентированного на творческий подход к делу, обладающего высокой культурой мышления.

Проблема развития исследовательских умений личности была предметом внимания во многих работах по психологии (А.А.Вербицкий, Ю.Н.Кулюткин, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, Г.С.Сухобская и др.) и педагогике (С.И.Архангельский, В.И.Андреев, Б.Г.Ананьев, В.И.Загвязинский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин и др.). Отдавая должное результатам, полученным в этих работах, отметим, что многие из них были выполнены в то время, когда отечественная система высшего образования строилась на базе знаниевой парадигмы, в рамках которой исследовательские компетенции не могли быть реальной целью образования. Современная компетентностная парадигма развития высшего образования объективно ориентирует на формирование у будущих специалистов готовности к профессиональной деятельности в условиях высокой степени неопределенности и динамичности явлений и процессов. Такая готовность возможна в том случае, если у студентов формируются соответствующие исследовательские компетенции, то есть умения выявлять, анализировать, находить решения возникающих проблем.

В соответствии с требованиями деятельностного подхода формирование исследовательской компетенции требует включения обучающихся в поисковую деятельность, то есть в деятельность по решению проблем. Это означает, что в качестве ведущего средства формирования исследовательской компетенции выступает не содержание, а технологии обучения, ответственные за характер (активный, пассивный, продуктивный, репродуктивный) познавательной деятельности обучающихся.

В отечественной дидактике имеется достаточно солидный багаж научно обоснованных технологий обучения, ориентированных на решение задач обучения, воспитания и развития обучающихся. Применительно к высшей школе широко известны технологии контекстного (А.А.Вербицкий), проектного (Г.Л.Ильин, А.М.Новиков и др.), проблемно-модульного (М.А.Чошанов), концентрированного (Г.И.Ибрагимов), интерактивного (Е.С.Полат), личностно-ориентированного (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков и др.) обучения. Каждая из этих технологий отличается доминирующей целевой ориентацией, своими специфическими формами и методами обучения. Однако у них есть и общая черта – все они в современ-

ных условиях обладают такой характеристикой как проблемность.

Проблемный характер обучения в современной высшей школе становится ее атрибутивным свойством. Поэтому теория и практика образования сегодня испытывает потребность в том, чтобы вновь обратиться к проблемному обучению как адекватному дидактическому средству формирования исследовательской компетенции студентов, как основы формирования их готовности к профессиональной деятельности, которая все больше становится поисковой. Однако для этого требуется проведение специальных исследований, посвященных выявлению педагогических условий эффективной реализации имеющихся возможностей проблемного обучения в новых условиях функционирования и развития системы высшего образования.

Исходя из того, что компетенции, в том числе и исследовательские компетенции, являются интегративным образованием мы полагаем, что в основе выбора педагогических условий реализации возможностей проблемного обучения в формировании исследовательских компетенций, могла бы лежать идея интеграции. Тем более, что определенный опыт в этом направлении уже имеется. Такая попытка в дидактике была предпринята автором теории проблемного обучения М.И.Махмутовым, который обосновал систему педагогических технологий на базе проблемного обучения, включающую технологии: проблемно-диалогового, проблемно-задачного, проблемно-модульного, проблемно-модельного, проблемно-контекстного, проблемно-компьютерного [3; 4]. М.А.Чошанов разработал теорию и технологию проблемно-модульного обучения, в которой интегрированы основные идеи проблемного и модульного обучения [4; 5]. В работах Г.И.Ибрагимова показано, что формой организации обучения, создающей благоприятные условия для реализации принципов проблемного обучения в сочетании с требованиями других технологий обучения (контекстного, модульного, проектного и др.) является технология концентрированного обучения [2; 4]. В.Ф.Габдулхаков раскрыл потенциал коммуникативных технологий обучения в развитии творческого потенциала личности обучающегося [1].

Вместе с тем, совершенствование практики высшей профессиональной школы во многом сдерживается недостаточной разработанностью ряда вопросов реализации педагогических возможностей проблемного обучения в формировании исследовательских компетенций студентов. Преподаватели далеко не всегда могут правильно наметить цели формирования исследовательской компетенции студентов применительно к особенностям проводимого занятия, испытывают значительные трудности в определении исследовательского потенциала проблемного обучения в рамках преподаваемого предмета. Возникают трудности при соотношении задач

преподавания предмета с задачами развития исследовательской компетенции студентов. При этом лишь немногие преподаватели реализуют в своей практике возможности проблемного обучения в формировании исследовательской компетенции студентов. Однако этот инновационный опыт также требует обобщения в целях разработки обоснованной технологии реализации возможностей проблемного обучения в формировании исследовательских компетенций студентов.

Отмеченные недостатки педагогической теории и практики порождают противоречие, определившее основное направление нашего исследования: между потребностью общества в специалистах, обладающих высоким уровнем исследовательской компетенции и целесообразностью использования для их подготовки проблемного обучения, с одной стороны и неразработанностью научно обоснованных дидактических условий эффективного использования проблемного обучения для формирования исследовательских компетенций студентов – с другой.

Цель исследования заключается в разработке и обосновании дидактических средств и условий формирования исследовательских компетенций студентов в процессе проблемного обучения.

Для достижения цели была выдвинута *гипотеза* о том, что: формирование исследовательских компетенций студентов в проблемном обучении будет эффективным, если: основано на применении проблемного обучения в интеграции с идеями контекстного, модульного, концентрированного, проектного обучения; осуществляется с учетом состава и структуры исследовательской компетенции; рассматривается как непрерывный поэтапный процесс от побуждения студентов к исследовательской деятельности до активного творчества в учебной и научно-исследовательской работе; используются активные и интерактивные формы и методы реализации проблемного обучения, обеспечивающие погружение студентов в ситуацию, максимально приближенную к реальным условиям профессиональной деятельности.

В соответствии с гипотезой в работе решались *задачи*: раскрыть состав, структуру и основные свойства исследовательской компетенции как педагогического понятия; выявить возможности применения проблемного обучения в комплексе с контекстным, модульным, концентрированным и проектным обучением; разработать интегративную модель формирования исследовательской компетенции студентов средствами проблемного обучения; выявить и обосновать комплекс дидактических средств и условий, способствующих эффективному форми-

рованию исследовательской компетенции будущего учителя в проблемном обучении.

В процессе решения задач исследования мы опирались на совокупность *методологических* подходов, включающих: системный (В.Г.Афанасьев, Э.Г.Юдин, М.С.Коган и др.), ситуационно-динамический (Р.Х.Шакуров), личностно-деятельностный (В.С.Ильин, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.), многомерный (В.Л.Алтухов, Г.И.Ибрагимов и др.), компетентностный (В.И. Байденко, А.А.Вербицкий, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, А.М.Новиков, А.В.Хуторской и др.), интегративный (В.С.Безрукова, М.Н.Берулава, А.Я.Данилюк, Н.К.Чапаев) подходы к познанию и проектированию процессов и явлений в образовании.

Теоретические основы исследования включают: психологические теории развития мышления в проблемной ситуации (А.М.Матюшкин, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн и др.), общая (А.Н.Леонтьев) и системно-динамическая (Р.Х.Шакуров) теории деятельности; основные положения теории проблемного обучения (И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, Т.В.Кудрявцев и др.), теория непрерывного профессионального и педагогического образования (А.М.Новиков, Ю.А.Кустов, Г.В.Мухаметзянова, Е.М.Ибрагимова и др.), концепции проектного (Г.Л.Ильин), контекстного (А.А.Вербицкий), концентрированного (Г.И.Ибрагимов), проблемно-модульного (М.А.Чошанов) обучения. Автор также опирался на теоретические подходы к обучению одаренной молодежи, формированию творческой деятельности (В.И.Андреев, В.Ф.Габдулхаков и др.), концепции педагогического проектирования целей и процесса обучения в высшей школе (В.И.Загвязинский, В.П.Беспалько, О.С.Гребенюк, А.М.Новиков и др.).

Таковы основные положения нашего исследования, посвященного проблеме реализации потенциала проблемного обучения в развитии исследовательских компетенций студентов высшей школы.

Литература

1. Габдулхаков В.Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии. М.: МПСИ; Казань: КФУ, 2013. 250 с.
2. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения. Учебное пособие для вузов. М.: Владос, 2011. 383 с.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
4. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань, 1993. 88 с.
5. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. 248 с.