

Рындина Юлия Валерьевна

**ЭТАПЫ, СРЕДСТВА И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2011/1/47.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2011. № 1 (44). С. 140-142. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2011/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

23. Сорокин П. А. К вопросу об эволюции семьи и брака у зырян // Известия Архангельского общества «Изучение Русского Севера». 1911. № 1.
24. Сорокин П. А. Кризис современной семьи // Ежемесячный журнал литературы, науки и общественной жизни. 1916. № 2.
25. Сорокин П. А. Система социологии: в 2-х т. Пг.: Колос, 1920. Т. 1.
26. Сорокин П. А. Социокультурная динамика и эволюционизм // Американская социологическая мысль. М., 1996.
27. Южаков С. Н. Субъективный метод в социологии // Антология русской классической социологии. М., 1995.
28. Vucinich A. Social thought in tsarist Russia // The quest for a general science of society. 1861-1917. Chicago and London, 1976.

УДК 378.147.88

Юлия Валерьевна Рындина

Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова

ЭТАПЫ, СРЕДСТВА И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ®

Глобальные изменения, произошедшие за последние годы во всех сферах жизни, затронули и систему образования. «Главным и решающим преимуществом» [3, с. 28-30] выпускника высшей школы становится исследовательская компетентность, под которой мы понимаем целостную, интегральную характеристику личности будущего учителя, проявляющуюся в его готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как её субъекту с целью переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразующему.

Формирование исследовательской компетентности будущего учителя довольно длительный процесс, требующий достаточного осмысления и подготовки. Говоря о процессе формирования исследовательской компетентности будущего учителя, необходимо уточнить, что мы вкладываем в понятие «формирование». Данное понятие включает в себя несколько подходов:

- 1) формирование - придание определённой формы, законченности чему-либо;
- 2) формирование - процесс развития личности под влиянием внешних и внутренних факторов (воспитания, обучения, социальной и природной среды, собственной активности);
- 3) формирование - становление личности под воздействием различных факторов; результат на данный момент (какой-то уровень стабилизации, приобретения формы - комплекса свойств, качеств личности).

Вслед за Л. В. Ведерниковой, мы рассматриваем «формирование» как процесс «наполнения формы определённым содержанием» [2]. Таким образом, в нашем понимании, речь идёт не о прямом воздействии «формовке», а о предоставлении студенту определённых форм и условий деятельности для формирования его исследовательской компетентности.

При построении этапов формирования исследовательской компетентности будущего учителя мы руководствовались следующим положением: формирование исследовательской компетентности начинается с процесса осмысления будущим учителем себя как субъекта исследовательской деятельности, её целей и ценностей, нахождения им в ней лично-значимых смыслов и постепенно переходит на следующие этапы: осознание, проектирование.

Соглашаясь с мнением А. Г. Маслоу [4, с. 181-182], согласно которому «нет более ценного, чем научение опытом», мы считаем, что на первом этапе формирования исследовательской компетентности необходимо помочь будущему педагогу стать экспертом собственного опыта: находить в нем опору и определять перспективы самосовершенствования и саморазвития. Поэтому целью рефлексивного этапа (осмысления) является подготовка студентов к аналитической деятельности и рефлексии имеющегося опыта, его осмыслению.

Задачами этого этапа мы считаем:

- формирование потребности в профессиональном самосовершенствовании посредством приобретения необходимых профессионально-исследовательских и методологических знаний;
- включение студента в разнообразные формы рефлексии педагогической, исследовательской деятельности;
- стимулирование интереса к приобретению необходимого минимума теоретического материала;
- овладение аналитическими умениями;
- акцентирование внимания студента на выявлении особенностей педагогического исследования и прогностическом аспекте в исследовательской деятельности.

Главное на рефлексивном этапе - чтобы студент ощутил себя не инструментом воплощения чьей-то начальственной воли, инструкций, предписаний или концепций, а творцом собственной исследовательской деятельности, построенной на объективных закономерностях.

Поэтому обучение на данном этапе формирования исследовательской компетентности должно строиться так, чтобы необходимые для последующей исследовательской работы знания приобретались студентами не путём их заучивания в готовом виде, а путём их самостоятельного «открытия» и «изобретения», «добывания». Это позволит обратить сроки овладения новыми представлениями и понятиями и расширить спектр освоенных студентом способов их самостоятельного приобретения. В этой связи наиболее результативными для этого этапа методами являются лекция, выстроенная по принципам контекстного обучения (проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция), написание эссе, анализ исследовательских ситуаций.

На ценностном этапе (осознания) важным является обеспечение моделирования собственного профессионального поведения в исследовательской деятельности и на основе этого приобретение такого опыта с целью осознания студентами своей исследовательской позиции.

В педагогической литературе «осознание» трактуется как совокупность познавательных действий или непреднамеренных процессов, в результате которых человек начинает отдавать себе отчёт, замечать или не замечать (рефлексировать) нечто происходящее во внешнем и внутреннем мире [6, с. 197]. При этом осознание студентами собственной исследовательской позиции является сложным комплексом психических свойств и состояний студентов, стимулирующих исследовательскую деятельность, связанную с избирательной, познавательной, эмоциональной и волевой активностью при встрече с объектами исследования [Там же, с. 423].

На ценностном этапе происходит осознание смыслов профессионального бытия, поведения в исследовательской деятельности, оформление смыслов в исследовательской деятельности в процессе системного моделирования в индивидуальные ценности. Анализ и осмысление имеющегося опыта, соотнесение его с научными исследованиями способствует повышению степени его осознанности, концептуальности. Так образуется база для самопроектирования и реализации исследовательской позиции в исследовательской деятельности.

Моделируя исследовательскую деятельность, студент применяет теорию уже не только для осмысления себя, своей деятельности, своего взаимодействия с педагогической наукой и педагогической реальностью, но и для формирования оценочных суждений, осознания системы профессионально-личностных ценностей. «Перевод» ценностей, умений и личного опыта студента, приобретенного им в исследовательской деятельности в устойчивые взгляды, убеждения, идеалы и смыслы, определяют характер его исследовательской деятельности и поведения. Процесс этого «перевода» тесно связан с формированием будущего учителя как творческой личности, формированием у него исследовательских качеств и отношений, из которых рождаются его желания и потребности, мотивы и интересы, цели и стремления, ценностные ориентации и смыслы, становлением у него профессиональной исследовательской позиции.

Приобретение студентами исследовательского опыта, осмысление будущим учителем себя как субъекта исследовательской деятельности, её целей и ценностей осуществляется через «погружение» в моделируемую профессиональную среду. Это возможно либо в обстановке реальной профессиональной среды (на педагогической практике), либо в обстоятельствах, близко моделирующих профессиональную реальность.

Естественный перевод будущего учителя в исследовательскую среду наиболее оптимально обеспечивается через организацию группового взаимодействия, использование активных методов обучения (дискуссии, ролевые и деловые игры) метода кейсов, написание рефератов, моделирование исследовательских ситуаций и т.д. Данная работа проводится со студентами в рамках спецкурса.

На проективном этапе (проектирования) важным становится создание условий для самопроектирования и реализации исследовательской позиции и исследовательской деятельности.

Так, в основе процесса самопроектирования заложены процессы саморегуляции и самоорганизации. По мнению В. И. Моросанова, феномен саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает свои результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов; в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознаны [5]. Через саморегуляцию студент легко адаптируется в сложных условиях, мобилизует потенциальные возможности, сознательно управляет и контролирует свое поведение, деятельность на основе личностно-профессиональных установок, позиций [1].

Таким образом, самопроектирование строится на знаниях и представлениях будущего педагога о себе как субъекте деятельности, на переживании собственного Я как внутреннего стержня, интегрирующего и организующего его личность, деятельность, общение.

Утверждение будущим учителем себя, своей профессиональной значимости наиболее успешно осуществляется в процессе реализации исследовательской позиции и исследовательской деятельности. Проявляя себя в исследовательской деятельности, студент стремится занять собственную исследовательскую позицию, то есть самоопределиваться. В процессе такого самоутверждения происходит оценка будущим учителем проявлений своих исследовательских качеств, способность к научному познанию и преобразованию педагогической действительности, формирование индивидуального стиля («почерка») исследовательской деятельности. Таким образом, принятие студентом исследовательской позиции как личностно-значимой является залогом не только результативности обучения, но и более высокого уровня его интеллектуального развития, формирования познавательных интересов и потребностей, роста профессионализма.

Самопроектирование и реализация исследовательской позиции студентов возможна через «погружение» в реальную профессиональную среду, что способствует апробации имеющихся у них исследовательских знаний и умений, осознанию ими значимости исследовательской компетентности.

Естественный перевод будущего учителя в исследовательскую среду наиболее оптимально обеспечивается через участие в разнообразных видах индивидуальной и коллективной исследовательской деятельности, проектирование способов действий в исследовательских ситуациях (метод исследовательских проектов), исследовательские задания во время педагогической практики. Данная работа проводится со студентами в рамках спецкурса.

Таким образом, рефлексия, моделирование и проектирование исследовательской деятельности являются средствами формирования исследовательской компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки на каждом этапе.

Очевидно, что при переходе от одного этапа к другому у будущего учителя возрастает потребность в осознании собственной исследовательской позиции. В связи с вышеизложенным, деятельность преподавателя вуза видится нам как деятельность, направленная на создание условий, способствующих формированию исследовательской компетентности студентов. А деятельность студента проявляется в учебной, квази-профессиональной и профессиональной деятельности.

Следовательно, формирование исследовательской компетентности должно осуществляться с перехода от учебной деятельности студентов к профессиональной, что не только не противоречит выявленным в нашем исследовании этапам и их содержанию, но и подтверждает правильность их выделения.

В результате целенаправленного изучения условий формирования исследовательской компетентности, выявлено, что успешность процесса формирования исследовательской компетентности студентов обусловлена при соблюдении следующих педагогических условий:

- мотивационных, создающих потребности и мотивацию будущего педагога в овладении им исследовательскими качествами, в развитии ценностно-смыслового отношения к исследованию как к предпочитаемой форме познавательной активности, формирование готовности работать над собой; данная группа условий включает в себя поддержание положительной мотивации будущего учителя к исследовательской деятельности, моральное и материальное поощрение студентов, успешно занимающихся исследовательской работой, создание исследовательской среды вуза;

- содержательных, интегрирующих индивидуальные и технологические возможности педагогической деятельности и требования предстоящей профессиональной деятельности; мы предлагаем отнести к содержательным условиям активные методы обучения (дискуссии, круглые столы, деловые и имитационные игры), метод исследовательских проектов; формирование опыта исследовательской деятельности через моделирование исследовательских ситуаций; выполнение исследовательских заданий;

- организационных, определяющих установление и удержание педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов, основанных на педагогическом сотрудничестве и взаимном интересе к исследованию.

Важнейшее условие формирования исследовательской компетентности - наполнение содержания педагогической практики исследовательскими формами работы.

Список литературы

1. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Ведерникова Л. В. Подготовка педагога как творческого профессионала: учебное пособие. Ишим: Изд-во ИППИ им. П. П. Ершова, 2006. 112 с.
3. Ильязова М. Д. Методика формирования профессиональной компетентности будущих специалистов как актуальная теоретическая и прикладная задача современного образования // Высшее образование сегодня. 2008. № 7. С. 28-30.
4. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Талдыдаевой; науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. СПб., 1997. С. 181-182.
5. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: учебное пособие для студентов. М.: Институт практической психологии, 1997. 365 с.
6. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. М.: МПО, 1998. С. 197.

УДК 78.01(Р478.6)(091):372

Илья Николаевич Суетин

Ульяновский государственный университет

ПРЕДМЕТ «ТЕОРИЯ МУЗЫКИ» В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СИМБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ - УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ В XX ВЕКЕ[©]

Предмет «Теория музыки» по праву занимает основополагающее место в подготовке музыканта-профессионала. Известный советский музыковед И. В. Способин отмечал: «...для того чтобы уметь правильно сочинять музыку, играть ее или петь, нужно знать теорию музыки.