

РОЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

Тимофеев К.А.,

*студент 4 курса Новгородского государственного университета
имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Российская Федерация
Научный руководитель – Ширин А.Г., доктор пед. наук, профессор*

Ключевые слова. Развивающая среда вуза, исследовательская компетентность, студенты-педагоги, научно-исследовательская работа, формирующий эксперимент.

Keywords. Urban environment, activity-based approach, educational opportunities, subjectivity, educational and cognitive motivation.

Стратегические приоритеты развития российского образования определяют новую цель для высшей школы: подготовку специалиста-исследователя, способного к инновационной деятельности и постоянному профессиональному росту. Это в полной мере относится к будущим педагогам, чья профессиональная деятельность требует постоянного анализа, рефлексии и поиска прогрессивных решений. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 72) прямо указывает на интеграцию образовательной и научной деятельности как на обязательный компонент подготовки в вузе, нацеленный на формирование исследовательской компетентности.

Однако, как показывает практика и научные исследования, студенты часто воспринимают научно-исследовательскую работу (НИР) как «дополнительную нагрузку, не видя связи с будущей профессией» [1]. Такое отношение во многом обусловлено «высокой учебной нагрузкой», «восприятием научной среды как "элитарной"» и «негативным восприятием образовательного процесса как формализованного, "скучного" и неинтересного». Это свидетельствует о том, что изолированных дисциплин или формальных требований к написанию курсовых работ недостаточно. Необходим системный подход, в центре которого находится создание в вузе особой развивающей среды, целенаправленно стимулирующей и поддерживающей становление студента как исследователя. Именно поэтому, цель данной статьи – теоретически обосновать и практически раскрыть роль развивающей среды вуза в формировании исследовательской компетентности студентов-педагогов.

Под развивающей средой вуза мы рассматриваем многоаспектное понятие, включающее совокупность условий, способствующих профессиональному становлению и развитию творческого и исследовательского потенциала каждого студента. Также ключевым понятием нашей работы является исследовательская компетентность. В отечественной педагогике, в частности в работах А.В. Хуторского, понятия «компетенция» и «компетентность» четко разграничиваются: компетенция – это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, в то время как компетентность – это уже владение, применение и адаптация учеником соответствующей компетенции, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Таким образом, наша цель – не просто вооружить студента набором исследовательских компетенций, а сформировать целостную компетентность – способность и готовность продуктивно решать реальные исследовательские задачи [2]. Мы, солидаризируясь с российским ученым Шадчиным И.В., определяем исследовательскую компетентность как «комплексное личностное образование, <...> включающее мотивационно-ценностное отношение к научно-исследовательской деятельности, систему методологических знаний, исследовательских умений» [3].

Материал и методы. Исследование носит теоретико-эмпирический характер. Теоретическую основу составили методы анализа научной литературы, систематизации и обобщения. Эмпирическая часть была организована в формате педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный этапы) с использованием методов анкетирования, интервью и анализа продуктов учебной деятельности студентов.

Результаты и обсуждение. Опытнo-экспериментальная работа по формированию у 60 студентов-педагогов исследовательской компетентности проводилась на базе

Педагогического института Новгородского университета имени Ярослава Мудрого. Целью эксперимента являлась апробация и оценка эффективности разработанной модели развивающей образовательной среды, направленной на комплексное формирование всех компонентов исследовательской компетентности. Гипотеза исследования заключалась в предположении, что целенаправленное и системное погружение студентов в многокомпонентную развивающую среду, включающую ценностный, содержательный, информационно-коммуникационный и деятельностный аспекты, приведет к значительному росту уровня сформированности их исследовательской компетентности по сравнению с традиционными подходами к организации НИРС. Работа включала три основных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе была проведена первичная диагностика исходного уровня сформированности исследовательской компетентности студентов. С помощью методов анкетирования, фокус-групп и анализа учебных работ были выявлены типичные трудности: низкая мотивация к НИР, восприятие ее как формальной и оторванной от будущей профессии деятельности; страх перед публичными выступлениями и научной коммуникацией; фрагментарные знания о методологии исследования; отсутствие устойчивых навыков поиска и анализа научной информации. Полученные данные подтвердили необходимость разработки и внедрения комплексной формирующей программы.

На формирующем этапе была реализована модель развивающей образовательной среды, направленная на последовательное и целенаправленное воздействие на все компоненты исследовательской компетентности. Фундаментом формирующего воздействия стал ценностный компонент, целью которого была трансформация восприятия НИР из формальной обязанности в осознанную внутреннюю потребность. Для этого были организованы публичные ритуалы признания: на сайте вуза и в социальных сетях регулярно публиковались новости о победах студентов в научных конкурсах, проводился ежемесячный «День науки» с торжественным награждением лучших молодых исследователей, создавались визуальные «Галереи исследователей». Параллельно реализовывался проект «Диалоги о науке» – цикл неформальных встреч с признанными учеными, педагогами-практиками и молодыми аспирантами, которые формировали правильный образ исследователя и демонстрировали связь науки с реальной профессиональной деятельностью. Формирование ценностного ядра завершалось интеграцией модуля «Академическая этика» в курсы первого года обучения, прививая студентам уважение к интеллектуальной собственности и принципам научной честности. Сформированная ценностная установка подкреплялась на уровне содержательного компонента, в рамках которого процесс исследования интегрировался в учебные дисциплины. Вместо формального изложения требований к научной работе – в учебный процесс внедрялась технология сторителлинга. Рутинная задача по поиску литературы трансформировалась в педагогический квест «Карта исследователя», где студенты через решение ребусов и загадок самостоятельно находили и анализировали информацию, что превращало поиск в исследование. В учебный план также были введены факультативные курсы, например, «Академическое письмо и научная риторика», целенаправленно готовящие студентов к публичной защите своих идей. Эффективная реализация содержательного компонента обеспечивалась мощной информационно-коммуникационной поддержкой, которая снимала технические и логистические барьеры. Студентам был обеспечен бесшовный удаленный доступ к научным базам данных, проводились регулярные тренинги по работе с библиографическими данными, были созданы каналы научной коммуникации, где можно было оперативно консультироваться с научным руководителем. Ключевой точкой эксперимента стало погружение студентов в деятельность в рамках деятельностного компонента. Наряду с традиционными формами, такими как работа в Студенческом научном обществе, активно внедрялись форматы, стирающие грань между учебой и наукой. Итоговый зачет по профильной дисциплине проходил в формате учебно-научной конференции, что делало публичное выступление регулярной и понятной практикой. Вершиной практической подготовки стало применение технологий полного погружения, таких как иммерсивный театр для моделирования научной конференции. В отличие от простой деловой игры, здесь создавалась реалистичная среда

с привлечением реальных преподавателей и студентов старших курсов, с элементом непредсказуемости и эмоционального напряжения.

На контрольном этапе проводилась повторная диагностика уровня сформированности исследовательской компетентности с использованием того же инструментария, что и на констатирующем этапе. Критериями эффективности реализованной модели выступали: положительная динамика мотивации к НИР, глубина методологических знаний, уверенное владение практическими навыками академического письма и публичного выступления, а также развитие рефлексивных способностей студентов при оценке собственной исследовательской деятельности. Скептическое отношение студентов к НИР сменилось личной заинтересованностью, а фрагментарные знания о методологии – системным пониманием исследовательского процесса. Наиболее значительные изменения проявились в деятельностно-практическом компоненте: студенты продемонстрировали уверенное владение навыками академического письма и, что особенно важно, преодолели страх публичных выступлений, научившись аргументированно вести научную дискуссию. Было отмечено и развитие рефлексивных способностей – умения адекватно оценивать результаты своей работы. Полученные данные подтвердили выдвинутую гипотезу и доказали высокую эффективность реализованной модели развивающей среды в формировании исследовательской компетентности будущих педагогов.

Заключение. Проведенное исследование доказывает, что формирование исследовательской компетентности студентов-педагогов обеспечивается целенаправленно созданной развивающей средой вуза.

1. Левашова, Ю.В. Выявление уровня мотивации студентов к научно-исследовательской работе и разработка методов его повышения / Ю.В. Левашова, Ю.В. Шарикова // Вопросы управления. - 2019. - № 5 (60). - С. 242-250.

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

3. Шадчин, И.В. Компетентностный подход к формированию готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности / И.В. Шадчин // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2012. - № 26. - С. 108-111.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ. ФАКТОРЫ, СНИЖАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Тимощенко В.А., Колос М.С.,

*курсанты 3 курса Военной академии Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – Дубовик И.А., канд. техн. наук, доцент*

Ключевые слова. Детерминант, детерминизм, методы обучения, социальная интеграция, образовательная среда, качество образования.

Keywords. Determinant, determinism, learning methods, social integration, educational environment, quality of education.

«Уроки усвоены. Случившиеся события предопределили глобальность тех вопросов, которые мы вынесли на этот педсовет. Нам предстоит перезагрузить систему образования. Сегодня это вопрос государственной важности». А.Г. Лукашенко [1]. Данное требование главы государства является основной задачей, стоящей перед всеми субъектами системы образования.

Целью исследования является проведение системного анализа ключевых психолого-педагогических детерминант, влияющих на образовательную среду, а также выявление и систематизация факторов, которые существенно снижают эффективность учебного процесса.

Материал и методы. Исследование проведено на основе теоретико-аналитического подхода, включающего систематический обзор и критический анализ научной литературы в области педагогики и психологии. Материалом для исследования послужили академические монографии, статьи из рецензируемых научных журналов,