

ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Молодцова Т.Д.¹, Шалова С.Ю.¹, Кобышева Л.И.¹

¹ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет» (РИНХ), Таганрог, e-mail: laborantkaf2015@mail.ru

Исследование направлено на определение эффективности проведения проблемных лекций с целью формирования исследовательской компетентности у будущих педагогов. В статье раскрыто содержание исследовательской компетентности. В обобщенную структуру исследовательской компетентности включены ценностно-мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты. Определены типы и выделены особенности проблемной лекции как формы организации учебного процесса. В статье представлены материалы эмпирического исследования, которое проводилось в ТИ имени А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ). Проблемные лекции были разработаны и проводились по таким дисциплинам, как «Общая педагогика», «Социальная педагогика», «Коррекционная педагогика» и др. В статье приведен пример проблемной лекции по дисциплине «Социальная педагогика» на тему «Социальная педагогика в системе наук». Мониторинг формирования исследовательской компетентности у студентов подтверждает эффективность использования проблемных лекций.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная лекция, исследовательская компетентность, мониторинг.

PROBLEM LECTURE AS MEANS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Molodtsova T.D.¹, Shalova S.Y.¹, Kobysheva L.I.¹

¹Rostov State University of Economics, Taganrog, e-mail: laborantkaf2015@mail.ru

The research is directed to definition of efficiency of holding problem lectures for the purpose of formation of research competence at future teachers. In article the maintenance of research competence is opened. The generalized structure of research competence included valuable and motivational, cognitive and operational components. Types are defined and features of a problem lecture as forms of the organization of educational process are marked out. Materials empirical a research which was conducted in Chekhov Taganrog Institute (branch) of Rostov State University of Economics are presented in article. Problem were developed and were carried out on such disciplines as the General pedagogics, Social pedagogics, correctional pedagogics, etc. In article the example of a problem lecture on discipline "Social pedagogics" on the subject "Social Pedagogics in System of Sciences" is given. Monitoring of formation of research competence at students confirms efficiency of use of problem lectures.

Keywords: problem learning, problem lecture, research competency, monitoring.

Раскрывая сущность педагогической профессии, многие ученые (З.И. Васильева, В.В. Краевский, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина и др.) указывают на выраженность ее исследовательского характера. О значимости исследовательской компетентности для педагога можно говорить, опираясь на анализ особенностей педагогической деятельности, которая осуществляется в постоянно меняющихся условиях и связана с выявлением и решением множества проблем.

Рассматривая проблемы подготовки будущих педагогов к научно-исследовательской деятельности, ученые предлагают различные подходы к их решению. Так, В.В. Краевский говорит о том, что без методологической культуры и без умения использовать ее результаты в интересах практики нельзя быть хорошим педагогом [1]. Методологическую культуру он

рассматривает как составную часть методологической компетентности.

Есть и другой подход – формирование у студентов отдельных компонентов или научно-исследовательской компетентности в целом (Г.В. Никитина, Е.В. Набиева, Е.П. Тарасова и др.). Именно этот подход, как нам представляется, целесообразно использовать в условиях современных ФГОС высшего образования.

В педагогической практике все более актуальным становится поиск способов оптимизации существующих форм и методов обучения, позволяющих не просто передавать знания обучающимся, но и способствовать формированию у них общих и специальных компетентностей. Одним из наиболее эффективных средств, на наш взгляд, является проблемная лекция. Проблемное обучение, как средство формирования компетентности, нами выбрано не случайно. О его педагогическом потенциале, о влиянии на развитие мышления, творческих способностей, мотивов учения и т.д. писали многие ученые (Г.А. Атанов, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.). Однако исследовательская компетентность представляет собой сложное качество, поэтому требуется специальное исследование.

Наше исследование направлено на определение эффективности проведения проблемных лекций с целью формирования исследовательской компетентности у будущих педагогов. Опытно-экспериментальная работа проводилась на факультете психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что компетентность в самом общем значении представляет собой способность личности осуществлять сложные культуросообразные виды действий. Под исследовательской компетентностью понимается интегральная характеристика личности, способствующая развитию умения решать научные проблемы с учетом приобретенных знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности [2].

Одним из наиболее спорных вопросов является вопрос о структуре компетентности. В отечественных и зарубежных исследованиях (И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, Б.Я. Советов, А.В. Хуторской, Дж. Равен и др.) структура компетентности трактуется по-разному. Так, например, один из основоположников компетентностного подхода, Дж. Равен, системообразующим элементом компетентности считает ценностно-мотивационный. Знания, умения и навыки в его модели несут исполнительскую сторону деятельности. Они формируются, с точки зрения ученого, только тогда, когда есть личностное принятие и осознание общественно значимых целей [3].

Исходя из анализа современных исследований, мы включили в обобщенную структуру компетентности следующие компоненты: ценностно-мотивационный; когнитивный; операциональный (табл. 1).

Таблица 1

Исследовательская компетентность		
Ценностно-мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Операциональный компонент
- стремление к интеллектуальному успеху - познавательный интерес	- наличие знаний о сущности педагогического исследования - знание технологии педагогического исследования	- владение исследовательскими умениями (анализ проблем, планирование, использование разнообразных методов для сбора и интерпретации информации)

Мы полагаем, что исследовательская компетентность может быть сформирована только при наличии необходимых интеллектуальных способностей и особенно значимых для профессиональных личностных качеств [4]. Чтобы сформировать все компоненты исследовательской компетентности у студентов, необходим широкий спектр приемов, методов и различных форм преподавания. Одной из таких важнейших и перспективных форм является проблемная лекция, которая, на наш взгляд, будет способствовать преодолению кризиса профессионально-педагогической компетентности, проявляющегося в «примитивизации задач, которые вынужден решать квалифицированный преподаватель» [5].

Рассмотрим особенности проблемной лекции, чтобы определить ее возможности в формировании исследовательской компетентности студентов.

Мы исходим из того, что проблемной является лекция, где преподнесение материала строится как определенная проблема или группа проблем, которые надо решать в ходе лекции. Проблемные лекции подразделяются на несколько видов по методике их построения: ориентации на проблемное раскрытие материала самим преподавателем или разрешение слушателями выдвинутых преподавателем проблем.

Первый вид методической аранжировки проблемной лекции – изложение материала преподавателем с фиксацией противоречий в изучаемом предмете, рассуждением о путях разрешения этих противоречий, которое предполагает периодическое обращение к слушателям и подключение элементов беседы с ними. Рассказ преподавателя строится как полемика с самим собой, к которой периодически подключаются обращения к слушателям, высказывания им аргументов, вопросы об отношении к высказываемым точкам зрения, наглядные демонстрации изучаемых явлений для усиления аргументации.

Вторая методическая разновидность проблемной лекции – преподнесение информации для актуализации дискуссии слушателей, решающих проблемы, выдвинутые

преподавателем (полемиическая часть отдается студентам, которые и осуществляют решение проблемы). Преподаватель выделяет «точки разрыва» в трактовке проблемы, заостряет противоречия, актуализирует активный поиск путей их решения слушателями, дает вспомогательные сведения по обсуждаемому вопросу, которые помогают слушателям принять решение.

Третий вид проблемных лекций является комбинированным вариантом первых двух разновидностей: он подразумевает сочетание проблемного изложения и проблемного усвоения, внутренний диалог-дискуссию лектора и активное решение проблем слушателями.

Итак, в зависимости от уровня подготовленности слушателей и опыта участия в учебных дискуссиях одни проблемы могут решаться преимущественно преподавателем, другие – совместно преподавателем и студентами, третьи – самими студентами, активность которых инициируется лектором [6].

Обозначим важные, на наш взгляд, особенности проблемных лекций:

1) актуализация теоретической рефлексии и диалектического мышления студентов, рассматривающих противоречия, прослеживающих истоки научного поиска, борьбы идей, утверждения определенных теоретических подходов к изучаемому явлению;

2) выработка у студентов собственного отношения к проблеме, интеграция этого отношения в систему знаний и представлений каждого слушателя, его мировоззренческие установки, нравственно-эмоциональные суждения и оценки, установление связи с его практическим опытом исследования и преобразования окружающей реальности;

3) влияние на формирование креативности личности, актуализация умения видеть проблемы в материальном и духовном мире, заострять противоречия и осуществлять проблематизацию – обозначать проблемы и делать их предметом исследования.

Подготовка и проведение проблемной лекции требует от педагога не только свободного владения материалом, но и предварительной разработки проблемных ситуаций. В этом вопросе можно выделить наиболее важные моменты:

- выделить в учебном материале ряд вопросов, вокруг которых будет строиться обсуждение изучаемого предмета или явления. При этом целесообразно обозначить места, могущие вызвать у слушателей трудности восприятия или осмысления новой темы, проанализировать типичные ошибки, возникающие у слушателей;

- проанализировать, какие конкретно фактические знания необходимы студентам для включения в проблемную ситуацию, какие представления нужно актуализировать для заострения противоречия;

- определить, с помощью каких средств будет вычленено противоречие (постановка опыта, описание столкновения фактов, сопоставление тезисов и антитезисов), какой

эмпирический материал следует проанализировать, в каком виде его представить (визуально, аудиально; статически, динамически), какие вопросы поставить перед слушателями. Следует обдумать, какая часть информации должна быть подана завуалированно, в неявном виде;

- спрогнозировать возможные ответы и рассуждения студентов, затруднения, которые могут у них возникнуть в процессе анализа проблемной ситуации;

- оценить возможность разрешения противоречия студентами, сформулировать наводящие и уточняющие вопросы, если активность студентов будет низкой;

- определить, каким образом на занятиях следует провести анализ противоречия и путей его решения, какие сделать обобщения и практические выводы.

Все изложенные выше теоретические положения неоднократно обсуждались и корректировались в процессе работы преподавателей кафедры социальной педагогики и психологии ТИ имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) над темой «Реализация компетентностного подхода в подготовке социальных педагогов-психологов».

В соответствии с рекомендациями преподаватели кафедры по своим дисциплинам («Общая педагогика», «Социальная педагогика», «Социально-педагогическая деятельность», «Коррекционная педагогика» и др.) разработали и стали проводить проблемные лекции.

Приведем пример проблемной лекции, разработанной Л.И. Кобышевой и проведенной для студентов 2 курса (по дисциплине «Социальная педагогика» на тему «Социальная педагогика в системе наук»).

Преподавателем для инициации проблемной ситуации в начале лекции были выделены и охарактеризованы два различных подхода к определению задач и содержания социальной педагогики как науки. Согласно первому подходу, социальная педагогика является междисциплинарной наукой и интегрирует знания из различных наук, таких как социология, психология, право, медицина, и предполагает решение практических задач общественных групп, индивидов, общества. Согласно установкам второго подхода, социальная педагогика представляет собой отдельную отрасль научного знания со специфическими задачами и методами. Студентам предполагалось аргументировать каждую из точек зрения и обосновать ее, а также доказать ошибочность одной из них.

Подразумевалось, что у обучаемых могут возникнуть затруднения при определении того, как каждая отдельная дисциплина, интегрируемая социальной педагогикой, раскрывает отдельные аспекты социально-педагогического знания, образуя предметное поле социальной педагогики. Для преодоления этого вероятного затруднения педагогом было предложено обозначить предмет каждой из научных дисциплин, интегрируемых социальной педагогикой: философии, психологии, социологии и других.

Так, значение философского знания для социальной педагогики заключается в том, что философия определяет методологические основы законов функционирования и развития общества и человека. Философия раскрывает смысловые факторы экзистенциальной ситуации выбора, стоящего перед каждым человеком, и, конечно, - общий смысл человеческого бытия в целом. Приводится конкретизация данного тезиса на примере анализа философских категорий «страдание» и «сострадание», выражающих проблемный характер способа человеческого бытия и открывающих путь к разрешению противоречия человеческого существования. В связи с этим констатируется ориентация социальной педагогики на гуманизацию человеческих отношений и воплощение в социальную практику общечеловеческих ценностей. На основе базового принципа гуманизации раскрывается связь социальной педагогики с философской наукой.

Далее преподаватель проводит анализ высказываемых студентами мнений и суждений и делает вывод о том, что социальные феномены и общественные отношения выступают объектом научного познания многих наук, в том числе – и социальной педагогики. Студентам предлагалось выбрать наиболее аргументированные суждения, и они констатировали обоснованность междисциплинарного характера социально-педагогического знания.

В ходе дальнейшего анализа выделенного противоречия мы обратились к другим смежным с социальной педагогикой областям научного знания, подводя студентов к заключению о том, что самостоятельной научной дисциплиной признается только та, которая имеет специфический предмет исследования, а также собственные методы научного анализа. В результате слушатели обосновывали вывод о самостоятельном статусе социальной педагогики как науки.

После признания слушателями самостоятельного научного статуса социальной педагогики им было предложено аргументировать каждый из вариантов определения социальной педагогики, предполагающих, что социальная педагогика – это: а) профессия; б) прикладная наука; в) отраслевая наука; г) учебная дисциплина; д) специфическая форма социальной деятельности.

При анализе этих определений актуализировался интерес слушателей к обсуждаемой проблеме, происходило закрепление знаний о специфике предмета социальной педагогики, что способствовало более глубокому усвоению материала и разрешению проблемной ситуации, инициированной преподавателем.

Наконец, слушателям было дано задание сравнить предмет социально-педагогического исследования с предметом таких наук, как социология, психология, педагогика. Проанализировав предложенные студентами определения социальной

педагогике, преподаватель подводит их к выводу о наличии права на существование разных точек зрения как базирующихся на определенных обоснованных исследователями мнениях, а также о том, что социальная психология является наукой достаточно молодой, находящейся в стадии становления ее научного аппарата.

Заключительным моментом проблемной лекции была формулировка выводов о том, что социальная педагогика представляет собой относительно самостоятельную область научного знания в системе социально-гуманитарных и педагогических дисциплин, что ее характеристиками выступают интегративность и ориентация на решение практических проблем.

По указанной методике проводились и другие проблемные лекции.

Подтвердить эффективность использования проблемных лекций в учебном процессе в целях формирования исследовательской компетентности и её основных составляющих нам позволяет проводимый на факультете мониторинг формирования исследовательской компетентности у студентов. Не останавливаясь подробно на его содержании и методах проведения, которые достаточно подробно описаны [7], приведем некоторые результаты, показанные студентами 2 курса до изучения специальных дисциплин, направленных на подготовку к научно-исследовательской деятельности.

Ценностно-мотивационный компонент исследовательской компетентности наглядно проявлялся в ситуации выбора студентом типа проверочных работ. Поэтому при изучении ряда педагогических дисциплин на факультете студентам предлагались исследовательские задания, которые не являются обязательными для всех. До начала опытно-экспериментальной работы исследовательские задания были намерены выполнять всего 25% студентов. Уже через год, когда проблемные лекции стали достаточно распространенной формой работы при изучении педагогических дисциплин, студентов, изъявивших желание выполнять исследовательские задания, стало 45%. Таким образом, можно утверждать, что проблемные лекции как минимум способствуют формированию ценностно-мотивационного компонента исследовательской компетентности. Сами мотивы были выявлены с помощью методики незаконченных предложений. Студенты выдвигали такие мотивы выбора исследовательских заданий: познавательный интерес (100%), стремление к самореализации (28%), возможность сдачи экзамена (11%).

Операциональный компонент исследовательской компетентности был изучен в ходе текущего и промежуточного контроля. С этой целью в проверочные работы по педагогическим дисциплинам были включены соответствующие задания, например: сформулировать проблему (выделить противоречия), выбрать адекватный задачам метод получения информации и т.д. Преподаватели, участвующие в опытно-экспериментальной

работе, оценили изменения в сформированности исследовательских умений студентов следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

	До начала опытно-экспериментальной работы, %	Через год проведения опытно-экспериментальной работы, %
Высокий уровень исследовательских умений	5	12
Средний уровень исследовательских умений	13	30
Низкий уровень исследовательских умений	82	58

Учитывая тот факт, что студенты еще не изучали те дисциплины, которые были предназначены для их подготовки к научно-исследовательской деятельности, такие изменения, на наш взгляд, являлись весьма существенными.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы. Во-первых, проблемное изложение материала имеет ряд преимуществ по сравнению с сообщением готовой информации, так как делает изложение материала более доказательным, показывает пути решения проблем в науке. Во-вторых, проблемная лекция позволяет эффективно и результативно решать задачи формирования исследовательской компетентности. В большей степени это относится к ценностно-мотивационному и операциональному компонентам.

Список литературы

1. Краевский В.В. Место методологии в подготовке научных кадров // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. - № 4. – С. 56-64.
2. Лаптев В.В. Проблемы совершенствования системы подготовки научных кадров высшей квалификации на современном этапе развития науки и общества // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. - № 83. – С. 7-17.
3. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. – Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984. – 243 p.
4. Кобышева Л.И. Ориентация студентов на научно-исследовательскую деятельность как проявление направленности личности // Теория и практика приоритетных научных исследований: сб. трудов Междунар. научно-практ. конф.: в 4-х частях. - 2016. - С. 68-71.
5. Колесникова И.А. Тотальный кризис образования // Известия ВГПУ. – 2009. - № 4. – С. 16–20.

6. Досов Н.М. Лекция в условиях проблемного обучения // Среднее специальное образование. – 1992. - № 4. - С. 30-34.
7. Шалова С.Ю. Мониторинг формирования исследовательской компетентности у студентов педвуза // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. - № 6 (81). – С. 3-7.