

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Савабова Асель Исмаиловна

магистрант Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

Нуржанова Сажия Абдисадыковна

научный руководитель, канд. пед. наук, ассоц. профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

Аннотация. В данной статье рассматривается структурно-содержательная модель формирования исследовательских компетенций будущих педагогов в условиях полиязычного образования. Формирование исследовательской компетентности в области работы будущих педагогов является одной из важнейших целей всех современных программ педагогического образования. Нынешний переход к общеевропейской системе образования возлагает на педагогическую науку ответственность за формирование компетентного преподавателя и исследователя. Владение исследовательской компетенцией будущих педагогов является не только приоритетной, но и основной компетенцией в педагогической сфере. Целенаправленное формирование исследовательской компетентности у студентов требует внедрения современных методов преподавания и режимов обучения в образовательный процесс высших учебных заведений.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, структурно-содержательная модель, полиязычное образование, интерактивные методы обучения.

В Казахстане особое внимание государством уделяется языковой политике страны. Так как правильная языковая политика страны является главным политическим функционалом казахстанской многонациональности, которая ведет к укреплению национального единства казахстанского общества. В нашей стране проводится большая работа по укреплению интеллектуального и творческого потенциала молодежи, повышению их вовлеченности в проводимые в нашей стране реформы. Одной из важнейших задач сегодня является воспитание всесторонне развитых, целеустремленных и энергичных молодых людей, обладающих современными знаниями и навыками, способных взять на себя ответственность за достойное будущее страны. Несомненно, развитие исследовательских компетенций студентов было и будет одним из ведущих приоритетов в образовательной системе государства. А развитие исследовательской компетенции в условиях полиязычия является новым направлением в образовательной системе. Проблемы развития исследовательской компетентности будущего педагога в полиязычной образовательной среде являются актуальными, т.к. современное образование диктует свои требования к будущим специалистам. Необходимо выявить, какие условия и требования необходимы для развития данных компетенций в условиях полиязычия. Понятие «исследовательская компетентность» всегда активно изучалось и изучается как зарубежными, так и отечественными учеными. Большинство педагогов и психологов (Н.Ф. Талызина, М.А. Чошанов, О.Н. Шахматова, А.И. Щербаков и др.) рассматривают исследовательскую компетентность как комплекс знаний и

умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности.

С точки зрения системного подхода, исследовательская компетентность – это часть педагогической культуры (Н.В. Кузьмина, И.Д. Багаева, Н.Д. Хмель, А.А. Молдажанова). [1-4]

Е.М. Муравьев наблюдает зависимость уровня профессионализма учителя от наличия у него исследовательской позиции и развитости исследовательских умений. «Учитель может в совершенстве владеть «готовым», накопленным в педагогической теории и практике, но, если эти знания не переплавились в собственном опыте и не превратились в «личностное знание», если у учителя не сформирована привычка постоянно искать на основе имеющегося знания свой психолого-педагогический путь, ему грозит опасность остановиться в своем развитии». [5] Большой вклад в развитии исследовательской компетенции внес В.И. Загвязинский. Он предложил применять исследовательскую деятельность непосредственно в школе. Ученый определяет знание учителем научно-исследовательских знаний, умением их обосновывать, делать выводы, применение их на практике, составлять методические рекомендации. [6]

В.В. Краевский в своих исследованиях отмечает, что каждый педагог-практик должен владеть исследовательскими навыками, то есть должен уметь давать научное обоснование своей педагогической деятельности. [7]

Многие казахстанские ученые, такие как, Н.Д. Хмель, З.А. Исаева, Ш.Т. Таубаевой, А.А. Молдажанова, Р.Ч. Бектурганова и др., занимались вопросами формирования исследовательской компетенции будущих педагогов. [8-11]

В целом владение исследовательской компетенцией, профессионально-исследовательской культурой являются основным фактором творческого саморазвития педагога.

Таким образом, мы можем отметить, что исследовательская компетентность — это не только знания, умения необходимые для осуществления исследовательской деятельности, но это также и творческий процесс, ведущий к созиданию новых знаний, к саморазвитию, к росту своего профессионализма.

Особенность данной структурно-содержательной модели заключается в том, что формирование исследовательских компетенций будет в условиях полиязычного обучения и на каждом этапе студенты – будущие педагоги включаются в учебно-исследовательскую деятельность с помощью определенных инструментов и технологий, в результате чего весь уровень исследовательской компетенции, которыми будут обладать студенты, окажутся востребованными. Как известно, любой процесс успешно функционирует и развивается при соблюдении определенных условий. Следовательно, в процессе учебно-исследовательской деятельности исследовательская компетентность будет формироваться более эффективно при создании специального комплекса педагогических условий. При определении комплекса педагогических условий мы учитывали методологические подходы (системный, личностный, деятельностный, культурологический, дифференцированный, рефлексивный, проблемный), составляющие предмет, задачи, гипотезу исследования; особенности процесса формирования исследовательской компетентности будущих специалистов и перспективы формирования исследовательской компетентности.

С точки зрения теоретических аспектов модель формирования исследовательских компетенций будущих педагогов основывается на:

- системный подход, который рассматривает формирование исследовательских компетенций, как целостную систему в педагогическом процессе, который учитывает психолого-педагогические особенности и знания студентов, владение интеллектуальными особенностями студентами, которые учитываются при восприятии информации, а также учитываются профессиональные знания и умения педагога. Будущий педагог должен четко формулировать цели, правильно ставить задачи и прогнозировать ожидаемый результат.

Принцип системного подхода предполагает параллельное развитие коммуникативных навыков, творческого подхода, креативного мышления в педагогической деятельности.

Деятельностный подход рассматривает исследовательские навыки будущих педагогов, которые направлены на развитие и формирование активности творческого, креативного мышления, нахождении путей решения исследовательских проблем.

Личностный подход в формировании исследовательских компетенций предполагает влияние личных качеств студента, умственных способностей, жизненных ценностей, взглядов на ведение исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность ведется с учетом индивидуально-психологических особенностей будущих специалистов, их интересов, поставленных целей и мотивов.

Дифференцированный подход необходим для повышения качества уровня исследовательских компетенций будущих педагогов. На занятиях целенаправленно создаются условия, где студенты проявляют свои познавательные способности, находят более эффективные пути для решения исследовательских проблем.

Культурологический подход в исследовательской деятельности обусловлен владением будущих педагогов педагогической ценностью. Каждая личность владеет нравственными, эстетическими ценностями, выработанными в процессе, своей жизнедеятельности. Исходя из поставленных задач, поиска решений педагогических проблем, их реализации, будущий педагог оценивает ситуацию полагаясь на свое мировоззрение, на исследовательскую культуру.

Владение учителем педагогической, исследовательской культурами является профессиональной ценностью в деятельности педагога. Помимо этого, культурологический подход, предусматривает активную, коммуникативную роль педагога в педагогической деятельности.

Рефлексивный подход в формировании исследовательской компетенции опирается на осознании и поиска путей достижения мастерства и повышения профессионального уровня педагога. Рефлексивный подход рассматривает исследовательские компетенции педагога с точки зрения саморазвития, самообразования и самоорганизации.

Таким образом, исследовательская деятельность педагога рассматривается не только как научная деятельность в педагогической практике, но и как педагогическая культура, которая включает в себя владение высокими коммуникативными навыками, множеством эмпирических суждений, исходящих из личного опыта.

Системный, деятельностный, личностный, дифференцированный, культурологический, рефлексивный, проблемный подходы помогают решению проблем формирования исследовательских компетенций будущих педагогов.

Данные подходы реализованы с помощью следующих принципов:

1) *Принцип целостности* в формировании исследовательских компетенций студентов обусловлен единством процесса исследовательской деятельности, как системы постановки целей, решении задач, в выборе средств с их реализацией в практической деятельности будущих педагогов. Это означает реализацию единства и взаимосвязи между теоретическими знаниями в исследовании с практическим применением в педагогической деятельности.

2) *Принцип вовлеченности* студентов в исследовательскую деятельность обусловлен мотивацией и активным участием их в исследовании, повышением концептуальных знаний, когнитивных стратегий и социальных взаимодействий в исследовательской деятельности.

Впервые о «Теории вовлеченности студентов» рассматривает американский профессор Александр Астин в своем труде «Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education». Он объясняет, как желаемые результаты для высших учебных заведений рассматриваются в связи с тем, как студенты меняются и развиваются в результате совместного участия в учебной программе. Основные концепции теории состоят из трех элементов.

Во-первых, "входные данные" студента его прошлое и любой предыдущий опыт. Вторая - это "окружающая среда" студента, которая учитывает весь опыт, который студент получит во время учебной деятельности в университете.

Наконец, существуют "результаты", которые охватывают характеристики студента, знания, установки, убеждения и ценности, существующие после окончания студентом учебного заведения.

А. Астин также выдвинул пять основных предположений о вовлеченности. Он утверждал, что:

1. Вовлечение требует вложения психосоциальной и физической энергии.
2. Вовлеченность непрерывна, и количество вложенной энергии варьируется от студента к студенту.
3. Аспекты вовлеченности могут быть качественными и количественными.
4. Студент получает знания от участия (или своего развития), прямо пропорционально степени, в которой он был вовлечен (как в качественном, так и в количественном аспектах).
5. Академическая успеваемость коррелирует с вовлеченностью студентов. [12]

3) *Принцип интеграции* в исследовательской деятельности обусловлен процессом улучшения понимания проблем исследования путем синтеза соответствующих знаний из различных дисциплин.

Интеграция (от лат. *integratio* — «восстановление», «восполнение», «соединение») — процесс объединения частей в целое. Принцип интеграции направлен на улучшение качества исследовательской деятельности, а также он объединяет методы, формы, средства и способы организации исследовательской деятельности.

исследовательской деятельности – этот принцип устанавливает взаимосвязь всех компонентов исследовательской деятельности, ее видов, форм, методов, способов;

4) *Принцип вариативности* занимает одно из важных мест в исследовательской деятельности в формировании исследовательской компетенции студентов. Данный принцип дает возможность выбора методов, форм организации исследовательской деятельности с учетом индивидуальных, психолого-педагогических способностей, интересов студентов, с учетом их уровней сформированности исследовательских умений и навыков.

Образовательная исследовательская деятельность разрабатывается по принципу вариативности, которая направлена на формирование исследовательских компетенций путем выбора вариативных научно-исследовательских программ, способствующая развитию аналитического, синтетического, критического стилей мышления, творческому развитию личности.

5) *Принцип преемственности* при формировании исследовательских компетенций студентов рассматривается как непрерывная связь между теоретическими знаниями, умениями и навыками, получаемыми в процессе учебно-исследовательской деятельности школьного образования и с научно-исследовательской деятельностью в высшей школе.

Таким образом, в процессе обучения в вузе студенты продолжают углублять свои знания в исследовательской деятельности. Будущие педагоги приобретают новые научные знания, формируют исследовательские компетенции на основе уже приобретенных знаний, умений и навыков. Суть принципа преемственности — это непрерывная логическая цепочка получаемых знаний, которая ведет к совершенствованию качества образования, а в нашем случае к улучшению качества приобретаемых исследовательских навыков.

Принцип проблемности занимает важную роль в формировании исследовательской деятельности студентов. Этот принцип рассматривает создание проблемных ситуаций и

организацию учебно-исследовательской деятельности посредством решения проблемных задач самостоятельной, поисковой деятельностью. Студенты получают не готовые знания, а находят их при помощи поисковой исследовательской деятельностью.

Организация проблемного обучения строится по принципу личностного, деятельностного, то есть открытия студентами под руководством педагога выводов науки, способов действия, изобретения новых предметов или способов применения знаний на практике. Концепция современного образования определила цель профессиональной деятельности педагога - формирование способности успешно социализироваться в обществе, активно адаптироваться к рынку труда. Следствием этого полиязычная среда является инновационной средой в системе образования, а формирование исследовательских компетенций в полиязычном обучении является актуальным в наше современное время.

Эти принципы и подходы помогли разработать теоретическую основу структурно - содержательной модели формирования исследовательской компетенции будущих педагогов в условиях полиязычного образования, которая включает три целостных блока исследовательских компетенций, этапы, уровни, и комплекс педагогических условий их развития. (рис. 1).



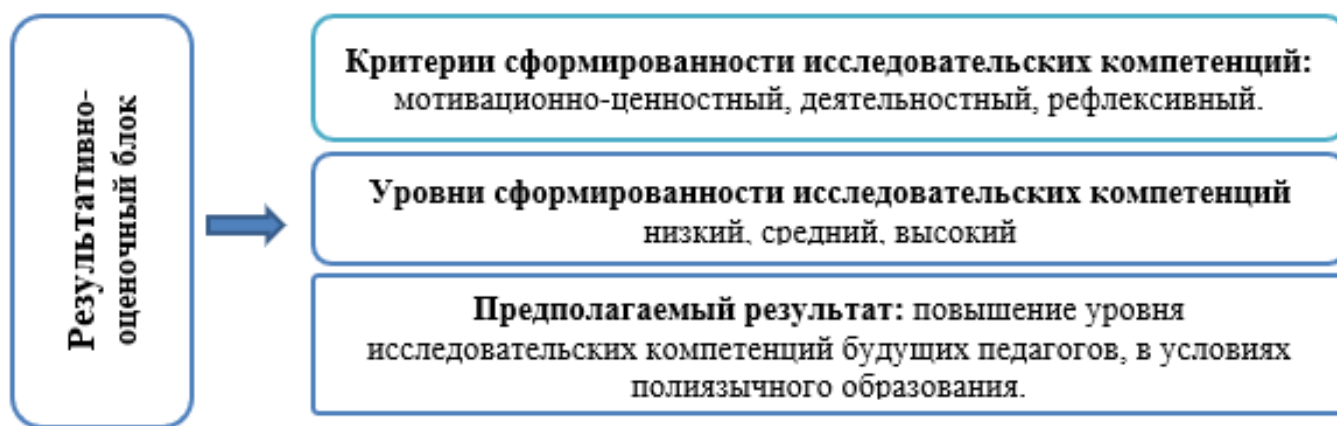


Рисунок 1. Структурно- содержательная модель формирования исследовательских навыков будущих педагогов в условиях полиязычного образования.

Данная структурно – содержательная модель состоит из пяти блоков: целевой, содержательный, практический, результативно-оценочный.

Целевой блок раскрывает цели и задачи разработки структурно-содержательной модели, в соответствии с требованиями современного образования.

Процессуальный блок содержит теоретические принципы и подходы формирования исследовательских компетенций будущих педагогов.

Содержательный блок раскрывает компоненты и этапы исследовательской деятельности для улучшения качества формирования исследовательских компетенций будущих специалистов.

Формирование мотивов занятия исследовательской деятельностью и целей раскрываются в мотивационно-целевом компоненте.

Необходимость исследовательской активности и исследовательской культуры раскрываются в деятельностном компоненте.

Рефлексивный компонент объясняет необходимость развития самоанализа и самоорганизации в формировании исследовательской компетенции студентов.

Практический блок раскрывает методы, формы и средства обучения, направленные на формирование исследовательских компетенций.

Результативно - оценочный блок рассматривает критерии и уровни сформированности исследовательских компетенций.

Таким образом, способы формирования исследовательских компетенций представляет поэтапный процесс. Практические цели, достигнутые в педагогической деятельности, поэтапно переходят к достижению исследовательских целей. Логичность этой цепочки составляют: мотивационно-целевой, деятельностный, рефлексивный компоненты.

Каждый компонент модели формирования исследовательских компетенций направлен на развитие конкретных исследовательских компетенций будущих педагогов и имеет свои цели, задачи, содержание и ожидаемый результат в формировании исследовательских компетенций.

Мотивационно-целевой компонент осуществляется путем осмысления современных проблем формирования исследовательских компетенций в полиязычной среде в практике будущих педагогов. Основная цель мотивационно-целевого компонента заключается в осмыслении и в

целеполагании исследовательской деятельности в полиязычном образовании. На данном этапе студенты анализируют достижимость поставленных целей применительно к своим индивидуальным исследовательским способностям и определению значимости цели. Мотивация к исследовательской деятельности будущих педагогов возникает путем выявления проблемной ситуации в учебно-познавательной деятельности, а затем и в научно-исследовательской деятельности. Студенты должны видеть проблему, ставить цель и задачи для решения проблемы, уметь анализировать и синтезировать проблемную информацию, выдвигать гипотезы, уметь находить пути решения и предварительно прогнозировать результаты исследований. В процессе выполнения этих задач у студентов появляется мотивация к поиску новых знаний, разрабатываются новые идеи, создаются новые научно-практические модели, новые пути развития педагогического процесса. При подходе к проблемному обучению, основанному на исследованиях, студенты активно изучают теоретический материал, полагаясь на опыт ведущих ученых изучают наиболее важные, актуальные и интересные вопросы и проблемы в области образования. Они находят, обрабатывают, систематизируют и оценивают информацию и идеи, развивая навыки критического, аналитического мышления. Они учатся понимать, формировать, интерпретировать, разрабатывать и оценивать гипотезы, а также творчески мыслить. Они учатся решать проблемы, наконец, они развивают коммуникативные навыки, исследовательскую культуру посредством изучения и обсуждения. Таким образом, самоосмысление и целеполагание являются основным компонентом исследовательской деятельности. На этапе самоосмысления и целеполагания происходит оптимальный поиск решения проблемных задач, с целью достижения конечного продуктивного результата исследования.

Деятельностный компонент при формировании исследовательских компетенций будущих педагогов осуществляется путем активного участия в исследовательской деятельности. Это означает, что они определяют и проясняют вопросы исследования, находят и обрабатывают информацию разных источников, классифицируют, категоризируют, концептуализируют научные данные, тем самым повышая свои познавательные способности. Данный компонент предусматривает исследовательскую активность и исследовательскую культуру будущих педагогов.

Рефлексивный компонент является одним из важных компонентов в формировании исследовательской компетенции будущих педагогов так как является мыслительной деятельностью как в личной, так и в профессиональной жизни. Рефлексия, как процесс самосознания, самопознания, дает не только саморазвитие, но и способствует творческому подходу, нахождению новых креативных идей для решения исследовательских задач. Все эти процессы приводят к развитию самоорганизации педагога.

Практический блок содержит методы, формы и средства обучения, которые способствуют формированию исследовательских компетенций. На этом этапе мы проводим практические занятия по авторской программе, применяя задания с использованием цифровых образовательных технологий и ИКТ. Особое внимание уделяется формированию умений анализировать и систематизировать материал. С этой целью по итогам каждого занятия предусмотрены задания на формирование исследовательских компетенций.

Программа предполагает использование интерактивных методов обучения, современных образовательных технологий: Flipped Classroom (перевернутый класс), CLIL (Content and Language Integrated Learning) (предметно-языковое интегрированное обучение), кейс- метод.

Программа направлена больше на выполнение практических самостоятельных и групповых работ, где педагог играет только роль консультанта.

Особое внимание в авторской программе уделено проблемным задачам с четкими условиями, поставленными для студентов. Здесь содержание представляет собой противоречие между известным и неизвестным знанием и ставит студентов в проблемную ситуацию, лишая их возможности получать готовый ответ. Они должны найти его посредством умственных действий, используя в качестве средства ранее приобретенное знание.

Проблемный вопрос предполагает возможность поиска требуемого ответа на заданный вопрос

из набора этих вариантов или формулирования ответа вне этого набора. Вопрос может содержать скрытое противоречие, вызывать различные, иногда противоположные позиции при его разрешении. Они стимулируют познавательную активность и критическое мышление. Результативно-оценочный блок включает в себя критерии оценки, а также уровни сформированности исследовательской компетентности будущих специалистов после проведения экспериментальной работы. Результаты эксперимента служат основой для разработки новых программ для индивидуальных и групповых работ по формированию исследовательской компетентности будущих специалистов.

Таблица 1.

Критерии и уровень сформированности исследовательских компетенций будущих педагогов.

Критерии	Уровень сформированности исследовательских компетенций
Мотивационно-ценностный	Низкий: отсутствие интереса к научной деятельности, отсутствие стремления к профессиональному росту.
	Средний: неустойчивое проявление интереса к исследовательской деятельности, стремление к совершенствованию профессиональных навыков, проявляется стихийно.
	Высокий: устойчивый познавательный интерес к исследовательской деятельности, осознание мотивов исследовательской деятельности для саморазвития, самореализации, совершенствования профессиональных навыков.
Деятельностный	Низкий: неумение анализировать и обобщать научные данные, незнание теоретических основ исследовательской деятельности, неумение прогнозировать результаты.
	Средний: видение проблемы, постановка целей, выдвижение гипотез, анализ, прогнозирование результатов с помощью прецедентов.
	Высокий: самостоятельная формулировка проблемы, постановка целей, интерпретация результатов, самостоятельное выполнение исследовательской работы.
Рефлексивный	Низкий: низкий уровень самооценки исследовательской деятельности, слабая самообучаемость, самоорганизация.
	Средний: осуществление рефлексии с помощью прецедентов.
	Высокий: высокий уровень самоосознания, самоорганизация, самостоятельное выполнение исследовательской деятельности, творческой самостройки.

Важным компонентом является творческие способности, позволяющие будущим специалистам проектировать индивидуальные траектории исследовательского саморазвития. В процессе работы над формированием исследовательской компетентности мы сделали вывод, что уровни сформированности компетентности будут следующими: низкий, средний, высокий уровни сформированности исследовательских компетенций. Средний уровень будет обязательным для всех студентов.

Низкий уровень предполагает использование готовой цели деятельности, предложенной педагогом; планирование деятельности совместно с педагогом; проведение исследований по предложенному плану, образцу; представление результатов работы в виде отчета, невозможность осуществления рефлексии.

Средний уровень предполагает умение студентов формулировать цель с помощью преподавателя, планировать исследовательскую деятельность совместно с другими студентами, применять полученные знания, из других источников; умение выдвигать и обосновывать гипотезу; представлять результаты деятельности в виде отчета с разработанной

совместно с преподавателем компьютерной презентацией; умение осуществлять рефлексию с помощью преподавателя. Высокий уровень определяется большей направленностью, устойчивостью, осведомленностью о путях и средствах внедрения инноваций. Отличается высоким уровнем эффективности исследовательской активности, отличается высокой точностью определения проблем, творческой активностью. В структуре личности будущего педагога определенно сочетаются учебно-познавательные интересы и потребности, высокий уровень исследовательской рефлексии и творческой самостоятельности. Наличие достаточно надежных научных знаний и методологии исследовательской деятельности. Высокий уровень познавательной исследовательской активности и исследовательской культуры.

Таким образом, разработанная данная структурно-содержательная модель позволит эффективно организовать процесс формирования исследовательских компетенций будущего педагога в полиязычной среде.

Список литературы:

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности /Н.В. Кузьмина, А.Л. Реан. –СПб, 1993. -54 с.
2. Багаева И.Д. Сущность и структура профессиональной педагогической деятельности// Проблемы повышения профессиональной продуктивности педагогической деятельности: сб.науч.тр.-Усть-Каменогорск,1989. –С. 19-21.
3. Хмель Н.Д. Методология профессиональной подготовки учителя// Материалы международной научно=практической конференции «Научное обеспечение 12- летнего среднего образования» в 2-х частях. Алматы: КазНПУ им. Абая и РИНЦ проблем 12- летнего образования, 2007, Ч.1. – С. 55-60.
4. Молдажанова А.А. Профессиональная культура как проблема высшей школы //Высшая школа Казахстана.- 2003 -№ 4. –С. 56-61.
5. Муравьев Е.М. Психологические основы подготовки учителя исследовательской деятельности// Завуч.- 2004. №5. – С 19-28.
6. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений – 3 изд., испр.- Academia, 2010.
7. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград: Перемена, 2001. -323 с.
8. Хмель Н.Д., Иванова Н.Д., Байдельдинова Г.К., Тригубова Н.Н. Школа молодого ученого. Начинающим исследователям и творческим группам общеобразовательных школ. Алматы. 1990.
9. Исаева З.А. Формирование готовности студентов университетов к педагогической исследовательской деятельности. М.: МГПУ, 1995. -110 с.
10. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования. –Алматы: Алем, 2000. – 380 с.
11. Молдажанова А.А. Профессиональная культура как педагогическая проблема высшей школы// Высшая школа Казахстана. – 2003.- №4. – С. 56-61.
12. Бектурганова Р.Ч. Исследовательская деятельность в системе непрерывного образования// Менеджмент в образовании. – 2003.- №3. – С. 11-20.
13. Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 25, 297-308.

