

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра педагогики детства

СИОНИНА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.04.01 педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Управление и педагогика в среднем и высшем
профессиональном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Яценко И.А.

Руководитель магистерской программы
д.п.н., профессор Шилов А.И.

Научный руководитель к.п.н.,
доцент Шкерина Т.А.

Обучающийся Сионина Л.Н.

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	9
1.1. Реализация идей компетентностного подхода в условиях высшего образования	9
1.2. Исследовательская компетенция: сущность, структура, критерии и уровни сформированности.....	20
1.3. Комплекс психолого-педагогических задач как средство формирования исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования в условиях проектно-исследовательской деятельности.....	37
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ	45
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	48
2.1. Методика и организация исследования	48
2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего и формирующего этапа опытно-экспериментальной работы	60
2.3. Анализ и интерпретация завершающего этапа опытно-экспериментальной работы.....	71
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	82
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	86

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития образование претерпевает существенную модернизацию, связанную, в том числе с присоединением России в мировое образовательное пространство, что в свою очередь вносит значительные изменения как в педагогическую теорию, так и в педагогическую практику высшего профессионального образования. Эти изменения продекларированы присоединением России к Болонскому процессу, что получило свое отражение в переходе на многоуровневую систему высшего образования, а также построение профессиональной подготовки на компетентностной основе. В связи с этим подготовка специалистов проходит на основе новой концепции, в рамках компетентностного подхода, в котором приоритеты отдаются не репродуктивному виду деятельности студентов, а самостоятельному поиску новых знаний и применению их при решении разнообразных профессиональных задач.

В связи с интенсивными изменениями в политической, экономической, технологической сферах жизни государства и общества, предъявляются новые требования к специалисту, способного проявлять активность в меняющихся условиях, способного к самостоятельному анализу ситуации и постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, что обуславливает логичность перехода системы образования к компетентностному подходу, охватывающему наряду с конкретными знаниями и навыками такие категории, как способности, готовность к познанию, социальные навыки и др.

В современных условиях педагогу необходимо быть способным ориентироваться в проблемных ситуациях, возникающих в его профессиональной деятельности, находить и решать проблемы, используя при этом знания из различных областей, уметь прогнозировать результаты и возможные последствия принимаемых решений и т.д. В связи с этим одной

из актуальных задач образования является развитие готовности личности к непрерывному самообразованию, что в свою очередь подразумевает достижение определенного уровня исследовательской компетенции (ИК).

Анализ содержания основных видов профессиональной деятельности бакалавров-педагогов и соответствующих им профессиональных задач в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование позволяет констатировать, что исследовательская деятельность педагогов является значимой деятельностью в подготовке будущих бакалавров педагогического образования.

На основе анализа существующей образовательной практики выявляется острый дефицит в профессионалах со сформированной исследовательской компетенцией, что в свою очередь отражено в требованиях к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы ФГОС ВО.

Выше изложенное позволило выявить **противоречие** между объективной необходимостью формирования исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования и недостаточной разработанностью педагогических средств, способствующих формированию исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования.

Выделенное противоречие позволило сформулировать **проблему исследования**: каковы педагогические средства, способствующие формированию исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования.

Объект исследования: образовательный процесс педагогического вуза.

Предмет исследования: комплекс психолого-педагогических задач, способствующий формированию исследовательской компетенции у будущих

бакалавров педагогического образования в условиях проектно-исследовательской деятельности.

Цель данного исследования состоит в выявлении, обосновании и проверке результативности комплекса психолого-педагогических задач как педагогического средства, способствующего формированию исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования в условиях проектно-исследовательской деятельности.

Гипотеза исследования: формирование исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования будет результативным, если:

– сформулированы основные принципы формирования исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования в проектно-исследовательской деятельности, определены ее компоненты, уровни и этапы формирования;

– содержание проектно-исследовательской деятельности будущих бакалавров педагогического образования обогащено комплексом психолого-педагогических задач с различными контекстами.

Задачи исследования

1. Раскрыть сущность понятия «исследовательская компетенция», выделить и охарактеризовать ее структурные компоненты, уровни сформированности.

2. Обосновать и сформулировать основные принципы формирования исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования.

3. Разработать и обосновать комплекс психолого-педагогических задач исследовательской направленности с междисциплинарным контекстом как средство формирования исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования в условиях проектно-исследовательской деятельности.

4. Опытным-экспериментальным путем проверить результативность реализации комплекса психолого-педагогических задач, способствующих формированию исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие **методы исследования**:

теоретические:

– анализ философской, психолого-педагогической и методической научной литературы, официальных документов, диссертационных исследований по исследуемой проблеме; сравнение, обобщение.

эмпирические:

– наблюдение, тестирование (тест-опросник на выявление понимания и признания будущими бакалаврами-педагогами профессиональной значимости овладения исследовательской компетенцией; тест на выявление у будущих бакалавров педагогов понимания сущности ряда исследовательских умений, составляющих основу исследовательской компетенции; тестовое задание, направленное на выявление исходного уровня сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования «Логика научного исследования»), оценочно-диагностическая карта технологического компонента исследовательской компетенции, формирующий педагогический эксперимент.

Методологическую основу исследования составили:

– основные положения компетентностного подхода (В.А. Адольф, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, Г.К. Селевко, А.И. Суббето, А.В. Хуторской и др.);

– контекстный подход (А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова и др.);

– подходы к организации исследовательской деятельности учащихся и студентов (И.А. Зимняя, Н.Ф. Ильина, С.И. Осипова, Т.М. Талманова,

И.И. Холодцова).

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем:

– разработана идея о формировании исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования в условиях пролонгированного обучения педагогике посредством комплекса психолого-педагогических задач исследовательской направленности с междисциплинарным и профессиональным контекстами;

– доказана перспективность разработанного комплекса психолого-педагогических задач исследовательской направленности с междисциплинарным и профессиональным контекстами, основанного на принципах целесообразности, покомпонентной полноты, активного обучения, поэтапности, последовательности и преемственности, непрерывности процесса формирования исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– разработан и реализован комплекс психолого-педагогических задач, направленный на формирование исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования (направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование») в условиях проектно-исследовательской деятельности;

– разработан и применен диагностический комплекс для измерения и оценивания уровня сформированности исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования.

Апробация результатов исследования: осуществлялась на международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Красноярск, 2016 и 2017 гг.). По теме исследования опубликовано две статьи.

Результаты исследования **внедрены** в содержание дисциплины

«Современные технологии обучения», предназначенной для студентов третьих курсов Института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Эмпирическая база исследования: исследование проводилось на базе Института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, участие приняли студенты III курса, обучающиеся по профилям «Дошкольное образование», «Психология и педагогика дошкольного образования» и «Практическая психология в образовании» в количестве 30 человек.

Структура работы: диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка. Объем диссертации составляет 93 страницы, в том числе 24 таблицы и 9 рисунков. Библиография насчитывает 82 наименования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Реализация идей компетентностного подхода в условиях высшего образования

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, в том числе систему образования, которая напрямую связана с экономическими процессами, и в первую очередь через подготовку кадровых сил. Так, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации заявлено, что модернизация системы образования – одно из необходимых условий формирования инновационной экономики, основа динамического роста и социального развития общества, фактор благополучия граждан и безопасности страны [41, с. 41].

В условиях развития постиндустриального общества, где упор делается на использовании знаний и человеческого потенциала, роль высшего образования значительно растет. Особо выкристаллизовывается потребность общества в удовлетворении в высококвалифицированных специалистах в самых разных областях знаний, решение которой является одной из приоритетных задач государства.

В связи с данными изменениями работодатели выдвигают свои требования к кадровому составу. Они не заинтересованы иметь только прилежного исполнителя в своей команде с фундаментальной профессиональной подготовкой, работодателям не нужна квалификация, которая, по их представлению, связана с дроблением производственных функций на ряд задач и видов деятельности, им нужен думающий работник, ориентирующийся в разных профессиональных областях, обладающий комплексом личностных и профессиональных компетенций, инициативного, умеющего работать в группе, принимать решения и отвечать за их

последствия, способного к быстрому обучению и самосовершенствованию [18].

Таким образом, требования, которые предъявляются к выпускнику вуза, формируются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития общества и информатизации среды, в связи с этим авторитарно-репродуктивная система обучения устарела. Образование, ориентированное только на получение знаний, означает в настоящее время ориентацию на прошлое.

Данная ситуация обусловила необходимость модернизации образования: создание и реализация иной образовательной среды, в том числе выявление, обоснование и обеспечение условий, которые позволят развить и формировать комплекс компетенций в образовательном процессе, способствующих целенаправленному развитию личности, в том числе способностей адаптироваться в условиях социального, рыночно-экономического, информационного и коммуникационного пространства [53,с. 72].

Так, ряд ученых – В.А. Адольф, В.И. Байденко, Л.В. Елагина, И.А. Зимняя, Г.С. Саволайнен, Ю.В. Сенько и др., – отмечают, что высшее профессиональное образование находится в процессе обновления, связанного в том числе с тем, что в условиях постоянной и непрерывной технологической революции приобретенные знания, умения и навыки теряют свою применимость и полезность за более короткий срок, чем тот, что требуется на усвоение и подтверждение университетским дипломом [79, с. 9].

Такие исследователи, как В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.И. Суббето, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др. отмечают, что в настоящее время происходит смена парадигмы результатов образования: от знаний, умений и навыков – к более полному, личностно и социально интегрированному результату, который будет необходим выпускникам вузов в процессе практического освоения новых видов деятельности. В связи с этим

важнейшей задачей образования является переход от знаниево-ориентированной к личностно-ориентированной парадигме. Это означает принятие новой парадигмы результата образования – компетентностного подхода. При этом предметное знание выполняет подчиненную, ориентировочную функцию. В связи с этим компетентностный подход в образовании является логичным переходом с авторитарно-репродуктивной системы обучения.

По мнению Ю.В. Громько, специфика компетентностного подхода к образованию состоит в том, что обучение происходит не в форме усвоения «готового знания», а в самостоятельном формулировании понятия, необходимого для решения поставленной задачи [17, с. 38]. Учебная деятельность при таком подходе приобретает исследовательский или практико-преобразовательный характер и в итоге сама становится предметом усвоения. Компетентностный подход ориентирован на создание личностно значимого продукта для учащегося за счет того, что в учебном процессе моделируются способы профессиональной деятельности, создаются условия, способствующие реализации творческого потенциала каждого учащегося и его субъективного опыта.

Е.В. Бондаревская, отмечает, что компетентностный подход нужно рассматривать как определенную парадигму образования. Она утверждает, что такой подход личностно-ориентированной парадигмы обуславливает набор компетенций, направленных на смысловую составляющую любой деятельности, в том числе и педагогической. Обладая такими компетенциями, будущий педагог сможет самостоятельно выстраивать свою профессиональную деятельность, которая будет соответствовать вызовам времени [9, с. 30].

Компетентностный подход является одним из главных принципов проектирования образовательного процесса, направленного как на повышение качества подготовки специалистов, так и повышение качества самого образовательного процесса, отвечающих всем требованиям

современного труда. Данный подход акцентирует свое внимание на результатах обучения в ходе подготовки студентов к профессиональной деятельности. Под результатом понимается не только усвоенная информация, но и способность специалиста действовать в различных профессиональных ситуациях, при этом используя имеющиеся профессиональные знания и умения.

С точки зрения В.А. Болотова и В.В. Серикова, компетентностный подход в первую очередь направлен не на информирование студента, а на умение разрешать трудности, возникающие в таких ситуациях, как:

- 1) в познании и объяснении действительности;
- 2) при освоении современных технологий;
- 3) во взаимодействии с людьми в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- 4) в практической жизни, при выполнении различных социальных ролей, таких как гражданина, члена семьи, профессионала и т.д.;
- 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках;
- 6) при профессиональном выборе и оценке личной готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться в условиях рынка труда;
- 7) при необходимости решать собственные проблемы жизненного самоопределения, выбора стиля образа жизни, способов разрешения конфликтов [11, с. 11].

Л.О. Филатова выделяет ряд основных идей, заложенных в компетентностном подходе, а именно:

- компетентностный подход соединяет в себе навыковую и интеллектуальную составляющую образования;
- содержит в себе несколько составляющих: когнитивную, операционно-техническую, мотивационную, этическую, социальную, поведенческую;

– обеспечивает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности;

– включает систему ценностных ориентаций, то есть привычки, которые ориентированы на результат познания (знания и умения);

– компетентности формируются в процессе обучения не только в образовательных учреждениях, но и под воздействием окружающей среды, то есть в рамках формального, неформального образования;

– понятие «компетенции» являются понятием процессуальным, т.е. компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности;

– компетенция описывает потенциал, который проявляется ситуативно, в связи с этим, ложится в основу оценки отсроченных результатов обучения [71].

Так, на основе компетентностного подхода образовательный процесс должен устанавливать зависимость между знаниями и умениями, т.е. должна быть подчиненность приобретаемых знаний профессиональным умениям. Все это способствует тому, что образование становится для студента лично значимым. Его невозможно «дать», оно должно приобретаться самими студентами в процессе их активной самостоятельной познавательной деятельности, такой как: учебной, квазипрофессиональной и профессиональной.

Для полного понимания сущности компетентностного подхода обратимся к его основным, базисным терминам: «компетентность» и «компетенция».

Существуют различные точки зрения на понимание определения «компетентность», так Г.В. Селихова под компетентностью понимает несколько составляющих таких, как конкурентоспособность, эрудицию, творческое начало и культуру личности. Иными словами, компетентность представляет собой интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и навыков, лично значимых качеств [61, с. 56].

Ю.В. Варданын компетентность специалиста с высшим образованием определяет как сложную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, его готовности к осуществлению профессиональной деятельности [12, с. 9].

Вслед за И.А. Зимней, А.В. Хуторским, В.И. Байденко, под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза необходимой для выполнения профессиональной деятельности.

Так же в научной литературе выделяют несколько трактований понятия «компетенция».

Г.К. Селевко отмечает, что понятие «компетенция» чаще всего применяется для обозначения двух аспектов:

1) образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «оспособленности» выпускника вуза, в рациональном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;

2) такой формы сочетания знаний, умений, навыков, которая позволит ставить и реализовывать цели по преобразованию окружающей действительности [60, с. 139].

Э.Ф. Зеер под компетенциями подразумевает интегративные конструкты, включающие знания, умения, навыки, деятельностные способности и ценностно-мотивационные компоненты, которые становятся адекватной нормой деятельности [25, с.46].

А.Н. Дахин образовательную компетенцию определяет как уровень различия личности самого учащегося, связанный с качеством освоения содержания образования. Образовательная компетентность – свойства личности совершать сложные культуросообразные действия, направленные на непосредственное взаимодействие с реальным миром. Образовательная компетенция идеальна, нормативна, моделирует при этом свойства выпускника и обучающегося [19, с. 40].

В.Н. Введенский компетенцию определяет как совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [14, с. 51].

Такие ученые, как С.Е. Шишов, В.А. Кальней под компетенцией понимают общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены, получены благодаря обучению [78].

С точки зрения А.В. Хуторского, компетенция есть совокупность взаимосвязанных качеств личности, таких как знания, умения, навыки, способы действий, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественного, продуктивного действия по отношению к ним [75].

По мнению Д.А. Иванова, компетенция представляет собой совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности и рефлексии студента по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для дальнейшего осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности [30, с 53]. «Компетентность» в данном случае обозначает характеристику человека (т.е. обладающий компетенцией, знающий, сведущий, полноправный), а «компетенция» характеризует то, чем человек обладает (способности, умения, круг полномочий, круг вопросов) [31, с. 7].

Е.И. Кудрявцева определяет понятие «компетенция» с точки зрения разных подходов. С точки зрения поведенческого подхода, компетенции рассматриваются как комплексы психологических характеристик; с позиции функционального подхода под компетенцией понимается умение демонстрировать работу в соответствии с требованиями к конкретной должности; с точки зрения целостного подхода, выделяется связь поведения, определяемого совокупностью психологических характеристик человека (носителя компетенции), и квалификационных требований, предъявляемых специалисту; с позиции символического или граничного подхода понятие «компетенция» не может определять объект т.е. психологическую

характеристику или желаемый результат работы, а он определяет сам предмет познания, следовательно, это понятие относится к символическим, на которое оказывает влияние культурный контекст. В связи с этим, компетенции могут определяться по-разному [40, с. 39].

И.А. Зимняя под компетенцией понимает некоторые внутренние, потенциальные качества, сокрытие знания, представления, систему ценностей, которые в дальнейшем проявляются в компетентности человека [28, с. 11].

А.И. Субетто уточняет и расширяет понятие И.А. Зимней, и подчеркивает, что в процессе обучения учащийся осваивает комплекс компетенций, а компетентность, рассматриваемая в категории актуального или реального качества, формируется уже непосредственно за пределами образовательного учреждения по мере накопления опыта в реальной профессиональной деятельности [63, с. 102].

Вслед за Л.Ф. Насейкиной под компетенцией понимается владение студентами совокупностью знаний, умений, навыков, опыта, а так же ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности для решения конкретных профессиональных задач [46, с. 34].

Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что существуют различные подходы к классификации компетенций выпускника школы и вуза.

Ученые А.В. Хуторской и В.В. Краевский выделяют три типа компетенций:

- ключевые компетенции, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- общепредметные компетенции, относящиеся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметные компетенции, являются частными по отношению к предыдущим двум типам компетенций, имеют конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Ключевые образовательные компетенции определяются и конкретизируются для каждой ступени обучения на уровне образовательных областей и учебных предметов [36, с. 141] .

Также в стандартах компетенции делятся на общекультурные и профессиональные. Общекультурные компетенции способствуют эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей. Профессиональные компетенции, в свою очередь, подразделяются на общепрофессиональные и профессиональные компетенции, где общепрофессиональные компетенции связаны с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми должен овладеть студент в рамках профессиональной подготовки, а профессиональные компетенции определяют владение основами профессиональной деятельностью.

В структуре социальных компетентностей И.А. Зимняя выделила следующие блоки:

- мотивационный блок – проявляется в готовности осуществления компетентности;
- когнитивный блок – проявляется во владении знанием предметного содержания компетентности;
- поведенческий (процессуально-деятельностный) блок характеризуется опытом проявления компетентности в разных ситуациях;
- ценностно-смысловой блок – отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения, выступающий как и мотивационный блок, т.е. мотивы, интересы, направленность на профессию и профессиональное самосовершенствование, принятие гуманистических и культурных ценностей;
- эмоционально-волевой блок, направленный на регуляцию и саморегуляцию процесса и результата проявления компетентности

(самостоятельность, ответственность, организованность, целеустремленность) [27, с. 9].

В структуре компетенции выделяют следующие компоненты:

– мотивационный компонент, отражается в заинтересованности в данном виде деятельности, наличием личностных смыслов решать конкретную задачу;

– целевой компонент, связан с умением определять личные цели, сопоставимые с собственными смыслами; осознанное конструирование конкретных действий, поступков, которые обеспечат достижение желаемого результата деятельности;

– ориентационный компонент, предусматривает учет внешних условий деятельности и внутренних (субъективный опыт, предметные и межпредметные знания, умения, навыки, способы деятельности, психические особенности и т.д.);

– функциональный компонент, предполагает способность использования имеющихся знаний, умений, способов деятельности как основу для формирования собственных возможных вариантов действия, принятие решений, применение новых форм взаимодействий и т.д.;

– контрольный компонент, предполагает наличие четких измерителей процесса и результатов деятельности, совершенствование действий в соответствии с определенной целью;

– оценочный компонент, предполагает способность к самоанализу; адекватной самооценки своей позиции, необходимости или ненужности конкретного знания для своей деятельности.

Данные компоненты в структуре общей компетенции обучающегося тесно связаны. Поэтому каждый компонент может влиять на развитие других компонентов.

Исходя из понимания компетентности как результата образования, образовательный процесс в вузе должен быть построен так, чтобы уже в университете возникали пробные, реально существующие профессиональные

психолого-педагогические компетенции. Только в этом случае педагогическая подготовка студентов в вузе не будет им казаться чем-то абстрактным, излишне теоретизированной, а напротив, позволит вооружить выпускников практическими способами работы.

Компетентностно-ориентированное образование приобретает деятельностный характер, так как формирование знаний и умений осуществляется в практической деятельности студентов; используются различные активные формы и методы обучения, инновационные технологии продуктивного характера. В процессе обучения активно реализуются межпредметные связи, развиваются необходимые качества будущего специалиста, такие как: самостоятельность, креативность, инициативность, ответственность и т.д.

Одной из главных особенностей выпускника педагогического вуза является его мобильность, способность самостоятельно приобретать знания, быстрое реагирование на инновационные процессы в образовании. Поэтому успешность достижения необходимого уровня развития компетентности студента зависит не только от того, какие предметные знания усвоены в процессе обучения в вузе, но и от того, как эти знания усвоены: с опорой на внимание, запоминании или на развитии мышления учащегося, с помощью репродуктивных или активных методов и форм обучения.

Подводя итог выше изложенного, отметим следующее:

– в связи с интенсивными изменениями в политической, экономической, технологической сферах жизни государства и общества, рынок труда выдвигает новые требования к специалисту, которые отражают необходимость формирования у него способности проявлять активность в меняющихся условиях, принимать самостоятельные решения, способного работать в группе, принимать решения и отвечать за их последствия, способного к быстрому обучению и самосовершенствованию. Данные изменения и требования продекларировали необходимость модернизации

образовательной системы. Произошла переориентация от знаниево-ориентированного подхода к компетентностному;

– компетентный подход является главным принципом проектирования образовательного процесса. В ходе подготовки студентов к их профессиональной деятельности, данный подход акцентирует свое внимание на результатах учащихся. Под результатом понимается не только усвоенная информация, но и способность специалиста действовать в разных профессиональных ситуациях;

– вслед за В.И. Байденко, И.А. Зимней, А.В. Хуторским под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза необходимой для выполнения профессиональной деятельности;

– вслед за Л.Ф. Насейкиной под компетенцией понимается владение студентами совокупностью знаний, умений, навыков, опыта, а так же ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности для решения конкретных профессиональных задач;

– в структуре компетенции выделяют следующие компоненты: мотивационный, целевой, ориентационный, функциональный, контрольный, оценочный.

1.2. Исследовательская компетенция:

сущность, структура, критерии и уровни сформированности

На сегодняшний день современная жизнь предъявляет высокие требования к специалисту. Для профессионального успеха недостаточно иметь просто знания, на первый план, для достижения успеха в профессиональной деятельности, выступает способность человека ориентироваться в огромном информационном пространстве, умение самостоятельно находить решения и успешно реализовывать их.

В современных условиях педагогу необходимо владеть умениями ориентироваться в проблемных ситуациях, постоянно возникающих в его

профессиональной деятельности, уметь разрешать профессиональные проблемы, применяя для этой цели знания из разных областей, уметь прогнозировать результаты и возможные последствия различных вариантов решений, уметь оценивать полученные результаты и выявлять способы совершенствования действий [24,с. 76].

Также одними из главных задач, поставленных перед педагогическими работниками, являются поиск, создание, внедрение педагогических инноваций, направленных на удовлетворение общественно-государственного заказа, который отражен в ряде официальных документах федерального уровня: «Стратегия модернизации содержания общего образования», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Программа развития образования до 2020 года», Федеральные государственные образовательные стандарты и др. [41, 68, 69].

Так, в официальном документе «Стратегия 2020: Новая модель роста – новая социальная политика», одной из основных задач высшего образования является вовлечение студентов и преподавателей в фундаментальные исследования, что позволит вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний [62]. В связи с этим, одной из важных задач вуза в рамках компетентного подхода является обучение студентов способам добывания и переработки научной информации путем самостоятельной исследовательской практики. Решение данной задачи требует целенаправленного формирования исследовательской компетенции (далее ИК) у студентов.

Так как одной из основных идей компетентного подхода является формирование и развитие компетенций в деятельности, рассмотрим сущность и структуру деятельности в целом, и сущность и структуру исследовательской деятельности в частном.

В отечественной науке основные положения теории деятельности отражены в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина,

В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др. Рассмотрим некоторые подходы к определению понятия «деятельность».

Анализ научной литературы позволил выделить следующие характеристики деятельности: мотивированность, целенаправленность, осознанность, предметность и активность. Данные характеристики содержатся и в основных структурных компонентах исследовательской деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить различные понимания к понятию «исследовательская деятельность». Так, В.А. Гусев под исследовательской деятельностью понимает творческую деятельность, продуктом которого является новое знание (либо новые знания о самом исследуемом объекте, либо новые знания о некотором или специфическом методе исследования). Так как исследовательская деятельность является творческой, то она и процессуально не отличается от нее.

М.Б. Шашкина, А.В. Багачук исследовательскую деятельность определяют как вид учебно-познавательной деятельности, осуществляемой средствами познания в соответствии с логикой научного поиска, в процессе которого происходит генерирование субъективно новых знаний [76, с. 50].

А.В. Леонтович исследовательскую деятельность характеризует как образовательную работу, связанную с решением обучающимися творческой, исследовательской задачи и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования.

Вслед за И.А. Зимней и Е.А. Шашенковой, под исследовательской деятельностью будем понимать специфическую деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и

наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы, предсказание и проверка полученного знания подтверждают специфику и сущность этой деятельности [26, с. 29].

При определении исследовательской деятельности большинство авторов отмечают, что получение новых знаний не является главной ее особенностью в образовательном процессе. Основная ее цель – приобретение навыка исследования, который в дальнейшем будет являться способом освоения действительности. В процессе реализации исследовательской деятельности происходит активизация личной позиции обучающегося в приобретении субъективно новых знаний.

Рассмотрим этапы исследовательской деятельности с опорой на всесторонний анализ научной педагогической литературы (Е.В. Баранова, В.А. Далингер, В.И. Кузнецов, В.Н.Осташков и др.), который позволил нам выделить наиболее оптимальные этапы организации исследовательской деятельности будущих бакалавров педагогического образования:

- организационно-мотивационный этап;
- этап постановки проблемы;
- этап выдвижения гипотезы;
- этап сбора фактического материала, его систематизация и анализ;
- проверочный этап;
- этап формулирования выводов;
- итоговый этап.

Отметим, что исследовательская компетенция формируется в рамках выполнения студентами будущими бакалаврами педагогического образования этапов исследовательской деятельности.

В таблице 1 представлены основные этапы исследовательской деятельности и основные действия педагога и студента будущего бакалавра

педагогического образования на каждом этапе исследовательской деятельности.

Таблица 1

Этапы и основные действия исследовательской деятельности педагога и студента-будущего бакалавра педагогического образования

Действия педагога при организации исследовательской деятельности студентов будущих бакалавров педагогического образования	Действия студентов будущих бакалавров педагогического образования, входящие в состав исследовательской компетенции
I. Организационно-мотивационный этап	
<ul style="list-style-type: none"> – анализ научной, учебно-методической литературы, литературы по профилю подготовки; – диагностика исходного уровня сформированности исследовательской компетенции студентов; – составление психолого-педагогических задач в соответствии профессиональной направленностью студентов 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ изученной самостоятельно литературы, выявление возможности применения психолого-педагогических задач в будущей профессиональной деятельности; – выполнение заданий преподавателя
II. Этап постановки проблемы	
<ul style="list-style-type: none"> – разработка проблемных заданий; – проектирование этапов решения проблемной задачи; – помощь студентам в формулировании проблемы; – актуализация профессиональной значимости сформулированной проблемы 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ проблемной ситуации и формулирование проблемы; – анализ проблемной задачи; – выделение объекта исследования; – соотнесение проблемной задачи с будущей профессиональной деятельностью
III. Этап выдвижения гипотезы	
<ul style="list-style-type: none"> – корректировка действий студентов по необходимости 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ всей имеющейся информации; – выделение существенного; – выдвижение гипотезы
IV. Этап сбора фактического материала его систематизация и анализ	
<ul style="list-style-type: none"> – разъяснение смысла предстоящей деятельности; – помощь студентам посредством постановки наводящих вопросов; – проверка правильности рассуждений 	<ul style="list-style-type: none"> – сбор информации, помогающей вникнуть в проблему, и ее анализ; – выделение главного в собранном материале, структурирование, сопоставление; – решение задач исследования; – обобщение полученных результатов; – формулирование выводов по проделанной работе

V. Проверочный этап	
– анализ процесса решения задач, выделение существенных моментов	– уточнение гипотезы; – описание алгоритма исследования
VI. Этап формулирования выводов	
– обобщение результатов, выделение более значимых; – систематизация полученных знаний и применяемых учебных действий	– обобщение знаний и способов их получения; – формулирование предположений об использовании полученных результатов в будущей профессиональной деятельности
VII. Итоговый этап	
– осмысление осуществленной совместной исследовательской деятельности: анализ трудностей, способов их преодоления; – анализ собственной деятельности: сопоставление полученных результатов с запланированными/, внесение коррективов; – подведение итогов	– анализ собственной деятельности; – выделение важных для себя моментов в осуществленной деятельности; – фиксирование приобретенных умений, новых способов деятельности; – определение перспектив использования результатов исследования; – оформление полученных результатов

При проектировании учебного процесса необходимо руководствоваться принципами обучения, которые определяют специфику структурных компонентов деятельности. В педагогике принцип определяется как основное требование к деятельности, основное правило, основная идея [48, с. 615].

Вслед за В.А.Анисимовой, О.Л. Карповой будем опираться на следующие факторы формирования исследовательской компетенции: личностно ориентированный подход к обучению; ориентация на продуктивное достижения результата; проблемное обучение как инструмент развития опыта деятельности; создание ситуации совместной поисковой деятельности [3, с. 40].

Анализ трудов отечественных ученых (М.В. Буланова-Топоркова, Н.А. Лозовая, Л.В. Шжерина, Т.А. Шжерина и др.) позволил обосновать и сформулировать принципы, с опорой на которые следует осуществлять

формирование исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования.

Принцип целесообразности. В процессе формирования исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования необходимо ориентироваться на содержание, методы и формы обучения, которые способствуют вовлечению обучающихся в исследовательскую деятельность и установление связи с будущей профессиональной деятельностью.

Принцип покомпонентной полноты. Данный принцип обеспечивает формирование всех компонентов исследовательской компетенции в их взаимосвязи.

Принципы этапности, последовательности и преемственности процесса формирования исследовательской компетенции у будущего бакалавра педагогического образования. В процессе исследовательской деятельности студент проходит определенные этапы, связанные с формированием исследовательской компетенции, ее структурных компонентов.

Принцип активного обучения. Данный принцип направлен на продуктивность учебного процесса путем приобщения студентов к активной деятельности с выходом на практику.

Рассмотрим основные виды профессиональной деятельности будущих бакалавров педагогического, психолого-педагогического образования, которые отражены в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 и 44.03.02.

Так, в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование представлены основные виды профессиональной деятельности, к которым готовится будущий бакалавр ПО:

- педагогическая;
- проектная;
- исследовательская;

– культурно-просветительская.

Рассмотрим основные профессиональные задачи будущих бакалавров ПО в контексте проектной и исследовательской деятельности.

В области проектной деятельности в качестве основных профессиональных задач будущего бакалавра ПО отражены: проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через преподаваемые предметы; моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

В области исследовательской деятельности в качестве основных профессиональных задач будущего бакалавра ПО отражены: постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования; использование в профессиональной деятельности методов научного исследования.

В ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование представлены основные виды профессиональной деятельности, к которым готовится будущий бакалавр ППО:

– психолого-педагогическое сопровождение общего, профессионального, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогическая помощь детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации;

– педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем образовании;

– социально-педагогическая деятельность;

– психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрим основные профессиональные задачи будущих бакалавров ППО.

В области психолого-педагогического сопровождения общего, профессионального, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогическая помощь детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации в качестве основных профессиональных задач будущего бакалавра ППО выделены: проведение психодиагностического (диагностического) обследования детей с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов; проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам; работа с педагогами с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье; создание во внешкольной деятельности благоприятных условий для развития творческих возможностей каждого ребенка; помощь школьникам в процессе профессиональной ориентации и профессионального самоопределения; участие в разработке индивидуальных траекторий развития детей и подростков.

В области педагогической деятельности в дошкольном образовании в качестве основных профессиональных задач будущего бакалавра ППО выделены: осуществление процесса обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой дошкольного образования с использованием психологически обоснованных методов обучения и воспитания, ориентированных на развитие игровой деятельности; создание оптимальных условий адаптации детей к дошкольным образовательным организациям; работа по обеспечению совместно с другими специалистами и семьей готовности ребенка к обучению в общеобразовательной организации.

В области педагогической деятельности в начальном общем образовании в качестве основных профессиональных задач будущего бакалавра ППО выделены: реализация в учебном процессе образовательных

программ начального общего образования с использованием современных психолого-педагогических методов, ориентированных на формирование и развитие учебной деятельности обучающихся; создание оптимальных условий для адаптации обучающихся к начальному периоду учебной деятельности; интеллектуальное, личностное и нравственное развитие обучающихся в процессе формирования учебной деятельности; формирование у обучающихся учебно-познавательной мотивации и умения учиться как необходимого результата их подготовки к освоению образовательной программы основного общего образования.

В области социально-педагогической деятельности в качестве основных профессиональных задач будущего бакалавра ППО выделены: осуществление комплекса мероприятий по развитию и социальной защите обучающихся в образовательной организации и по месту жительства; организация социально полезных видов деятельности обучающихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов; выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся, выявление и развитие их интересов и др.

В области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в качестве основных профессиональных задач будущего бакалавра ППО выделены: проведение дифференциальной диагностики для определения типа отклонений; проведение психологического обследования детей с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями разного возраста с использованием рекомендованного инструментария, включая первичную обработку результатов и умение формулировать психологическое заключение; проведение занятий с обучающимися по утвержденным рекомендованным коррекционным программам и др.

Анализ содержания основных видов профессиональной деятельности будущих бакалавров ПО и будущих бакалавров ППО, и соответствующих им профессиональных задач в рамках ФГОС ВО позволил констатировать, что

исследовательская деятельность будущих бакалавров педагогов, педагогов-психологов является значимой деятельностью при подготовке бакалавров ПО и ППО.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил судить о многозначности понятия «исследовательская компетенция». В работах большинства авторов, таких как А.В. Баранников, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Я.В. Кривенко, С.И. Осипова, А.А. Ушаков и др., ИК выделяют как ключевую. Многие исследователи (Г.С. Саволайнен, П.И. Третьяков, А.В. Хуторской и др.) отождествляют ИК с методологической компетенцией. И.В. Загвязинский среди базовых компетенций в педагогической деятельности наряду с методологической компетенцией выделяет ИК.

И.И. Холодцова рассматривает ИК как заранее заданное социально-значимое требование к самостоятельной познавательной деятельности, использование способов деятельности в нестандартных ситуациях [74, с. 13].

Е.В. Феськова ИК рассматривает как совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, позволяющих человеку находиться в исследовательской позиции по отношению к окружающему миру, выражающемуся через чувствительность к проблемам окружающего мира, способность распознавать и решать ситуации проблемного характера с любым произвольным объектом или явлением окружающего мира, используя при этом различные теоретические и эмпирические источники информации [71, с. 23].

Н.Ф. Ильина отмечает, что ИК включает в себя теоретическую и практическую готовность субъекта к качественному осуществлению исследовательской деятельности [32, с. 71].

Т.М. Талманова под ИК понимает способность педагога решать творческие задачи в педагогической ситуации [67, с. 37].

Отметим, что многие педагоги-исследователи понятие ИК сводят к совокупности определенных знаний и умений, обеспечивающих реализацию исследовательской деятельности. Так, Н.И. Плотникова интерпретирует ИК

как способность и исследовательские умения, связанные с анализом и оценкой научного материала [52, с. 58].

Е.В. Бережнова ИК интерпретирует как особую функциональную систему психики и связанную с ней целостную совокупность качеств человека, обеспечивающую ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности [7].

А.В. Хуторской к основным характеристикам ИК добавляет и аксиологическую. Под ИК он понимает знания, представления, программу действий, систему ценностей и отношений, которые затем выявляются в ИК в деятельностных, актуальных проявлениях.

Анализ литературы позволил выделить несколько подходов к пониманию ИК. В аспекте знаниевого подхода ИК представляет собой совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности (В.Н. Введенский, Т.А. Воронова, Э.Ф. Зеер и др.). С позиции функционально-деятельностного подхода данный феномен включает в себя совокупность личностных качеств, необходимых для эффективной исследовательской деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.П. Тряпицин и др.).

С.И. Осипова обращает свое внимание на преобразовательный характер ИК и представляет ее в качестве интегрального личностного качества, выражающегося в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности [49].

С точки зрения В.В. Лаптева, ИК характеризует следующие умения обучающихся: адаптироваться в условиях профессиональной деятельности; личностно и профессионально самореализовываться; строить межличностные, деловые, профессиональные, социальные связи и отношения; продолжать свое образование (основное, дополнительное) на

основе овладения оригинальными источниками профессиональной информации, научными понятиями, теориями, концепциями, парадигмами из различных областей и общей профессиональной культуры, универсальными способами исследовательской деятельности.

Так, по мнению М.А. Чошанова, наличие ИК у педагога, характеризует его как специалиста, способного выбирать из множества решений наиболее оптимальное, умеющего подвергать сомнению ложные решения и искать более эффективные способы решения сложившихся профессиональных проблем или задач. Также наличие ИК предполагает непрерывное обновление знаний, способствующих успешному решению профессиональных задач в данное время и в данных условиях. ИК содержит в себе как содержательные (знания), так и процессуальные (умения) компоненты, т.е. специалист должен не только понимать сущность проблемы, но и уметь практически решить ее, при этом обладая методами решения. Вариативность методов – это важное составляющее ИК педагога, наряду с мобильностью знания и критичностью мышления.

В.Н. Введенский дополняет данные характеристики ИК педагога, отмечая, что ИК определяется эффективностью применения в реальной практике усвоенных педагогом исследовательских знаний и умений [14, с. 52].

С точки зрения И.Я. Никанорова, ИК педагога проявляется в его способности адаптироваться к условиям многоуровневой исследовательской деятельности, в том числе уметь ее проектировать и реализовать; личностно и профессионально самореализовываться; устанавливать межличностные, деловые, профессиональные, социальные связи и продолжать процесс самообразования. В связи с этим ИК педагога включает в себя три составляющих: проблемно-практическая, т.е. распознавание и понимание ситуации, и соответствующая ей постановка и выполнение целей, задач и норм; смысловая составляющая, т.е. рациональное осмысление ситуации в общем культурном контексте; ценностная составляющая, которая

проявляется в способности к объективной оценке ситуации, ее смысла, цели, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей [47, с. 29].

Вслед за Т.А. Шкериной, под исследовательской компетенцией будущих бакалавров педагогического вуза мы будем понимать интегральную характеристику, определяющую способность к психолого-педагогической исследовательской деятельности, знание основных компонентов этой деятельности и умения их реализовать, устойчивое признание ее значимости для решения профессиональных исследовательских задач в условиях модернизации образования [79, с. 45].

Выделим и опишем основные компоненты ИК будущих бакалавров ПО. Так, О.В. Ушакова в своих трудах выделяет четыре основных компонента ИК:

- мотивационно-личностную;
- интеллектуально-творческую;
- когнитивную;
- действенно-операциональную.

На основе анализа научной литературы были выделены следующие компоненты ИК:

– мотивационный компонент, который отражает понимание профессиональной значимости ИК;

– когнитивный компонент, который отражает совокупность знаний, которые необходимы для постановки и решения задач исследовательского характера, анализа и контроля научного поиска, и его результатов как в учебной, так и профессиональной деятельности;

– технологический компонент, представленный совокупностью основных умений, которые необходимы для решения исследовательских задач в учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.

Выделим и охарактеризуем уровни сформированности ИК бакалавров педагогического вуза.

В нашем исследовании мы будем опираться на предложенную Т.А. Шкериной характеристик уровней сформированности компонентов ИК.

Таблица 2

Характеристика уровней сформированности мотивационного компонента ИК бакалавров педагогического вуза

Уровни сформированности	Характеристика мотивационного компонента ИК
Высокий	Наличие понимания профессиональной значимости ИК, осознанной потребности в освоении ИК и использовании исследовательских умений
Средний	Наличие частичного понимания профессиональной значимости ИК, как правило, не проявляет потребности в освоении ИК и использовании исследовательских умений
Низкий	Отсутствует понимание профессиональной значимости ИК, осознанной потребности в освоении ИК и использовании исследовательских умений

Таблица 3

Характеристика уровней сформированности когнитивного компонента ИК бакалавров педагогического вуза

Уровни сформированности	Характеристика уровней сформированности когнитивного компонента ИК
Высокий	Наличие знаний в области исследовательской деятельности; осознанное применение основных знаний в области исследовательской деятельности
Средний	Наличие основных знаний в области исследовательской деятельности; как правило, осознанное применение основных знаний в области исследовательской деятельности
Низкий	Наличие разрозненных знаний в области исследовательской деятельности; неосознанное применение основных знаний в области исследовательской деятельности

Для дальнейшего выделения уровней сформированности технологического компонента ИК бакалавров педагогического вуза, необходимо представить те умения, которые мы будем подразумевать в данном компоненте.

Вслед за такими учеными как Н.Ю. Владимирова, О.О. Горшкова, Н.А. Сухина, А.М. Тавелич, Т.А. Шкерина, в умениях технологического компонента, обеспечивающих психолого-педагогические исследования, мы будем выделять:

- умение анализировать, сравнивать информацию;
- умение выделять противоречия между реальной и желаемой ситуацией;
- умение выделять проблему;
- умение формулировать цель и задачи исследования;
- умение формулировать гипотезу исследования;
- умение выполнять библиографический поиск;
- умение использовать разнообразные методы исследования: теоретические, эмпирические;
- умение представлять результаты выполненной работы.

Главным показателем технологического компонента является самостоятельное проявление основных исследовательских умений и их реализация при выполнении учебных заданий, имеющих исследовательский характер.

Таблица 4

Характеристика уровней сформированности технологического компонента ИК бакалавров педагогического вуза

Уровни сформированности	Характеристика уровней сформированности технологического компонента ИК
Высокий	Самостоятельно проявляет основные исследовательские умения, успешно справляется с выполнением учебных заданий исследовательского характера разного уровня сложности
Средний	Самостоятельно, с помощью незначительной поддержки извне проявляет основные исследовательские умения. Способен выполнять учебные задания исследовательского характера, как правило, среднего и низкого уровней сложности
Низкий	Самостоятельно проявляет основные исследовательские умения не способен, выполняет учебные задания исследовательского характера низкого уровня сложности

В образовательном процессе вуза развитие ИК у студентов-бакалавров прежде всего направлено на реализацию их личностного и исследовательского потенциала, развитие готовности к творческой активной профессиональной деятельности. ИК является не только продуктом обучения, но и следствием саморазвития студента. Главная цель формирования ИК у будущего бакалавра педагогического вуза – сформировать способность решать различные типы профессиональных исследовательских задач.

Подводя итоги данного параграфа можно отметить следующее:

– анализ ФГОС ВО будущих бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование и по направлению 44.03.01 психолого-педагогическое образование позволил сделать вывод о том, что исследовательская деятельность является значимой деятельностью при подготовке бакалавров в педагогическом вузе;

– вслед за Т.А. Шкериной, под исследовательской компетенцией будущих бакалавров педагогического вуза понимается интегральная характеристика, определяющая способность к психолого-педагогической исследовательской деятельности, знание основных компонентов этой деятельности и умения их реализовать, устойчивое признание ее значимости для решения профессиональных исследовательских задач в условиях модернизации образования;

– анализ трудов отечественных ученых (М.В. Буланова-Топоркова, Н.А.Лозовая, Л.В. Шкериная, Т.А. Шкериная и др.) позволил обосновать и сформулировать следующие принципы: принцип целесообразности; принцип покомпонентной полноты; принципы этапности, последовательности и преемственности процесса формирования ИК будущих бакалавров педагогического образования; принцип активного обучения;

– на основе анализа научной литературы были выделены компоненты ИК: мотивационный, когнитивный, технологический;

– выделены и охарактеризованы уровни сформированности ИК будущих бакалавров педагогического вуза.

1.3. Комплекс психолого-педагогических задач как средство формирования исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования в условиях проектно-исследовательской деятельности

В современной ситуации социально-экономических изменений специалисту уже недостаточно владеть только знаниями, ему необходимо уметь ориентироваться в глобальном информационном пространстве, уметь самостоятельно находить решения и успешно воплощать их.

В связи с данными требованиями студентам во время профессиональной подготовке в вузе необходимо освоить различные методы работы в своей будущей профессиональной сфере, что в свою очередь предполагает попробовать себя в роли исследователя и специалиста. Для развития и реализации данных умений выступает комплекс психолого-педагогических задач как средство формирования исследовательской компетенции у студентов будущих бакалавров в условиях проектно-исследовательской деятельности.

Прежде, чем приступить к рассмотрению проектно-исследовательской деятельности, необходимо обратиться к пониманию средства.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что существует несколько подходов к пониманию понятия «средства», так, в широком смысле под «средством» понимается все то, что используется в процессе обучения и воспитания (методы, методики, формы, технологии и т.д.). В узком смысле, «средство» – это технические материалы, оборудование, которое в процессе обучения педагог использует для решения поставленных им дидактических целей, задач.

С точки зрения В.Б. Ежеленко, средство как педагогическая категория подразумевает под собой предметы, действия, явления в природе в обществе,

в мышлении человека, весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности, во всех его проявлениях как в целом, так и в частном.

Вслед за И.Ф. Бережной, под педагогическими средствами мы будем понимать предметы, действия, явления в природе, в обществе, в мышлении человека, весь реальный мир как обстоятельства способствующие формированию личности [7, с. 30].

Одним из важных дидактическим условием формирования исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования является обогащение содержания профессиональной подготовки комплексом психолого-педагогических задач с различными контекстами.

Вслед за В.А. Сластениным под психолого-педагогической задачей понимается осмысленная психолого-педагогическая ситуация с привнесенной в нее цели, связанной с необходимостью познания и преобразования действительности. Психолого-педагогическая задача является результатом осознания студентом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения учебных профессиональных действий .

Необходимо, чтобы содержание обучения имела связь с будущей профессиональной деятельностью. Тем самым такое содержание повышает интерес к исследованию, при этом устанавливает соответствие между содержанием и будущей профессиональной деятельностью. При формировании исследовательской компетенции у будущего бакалавра педагогического образования в процессе обучения педагогики необходимо адаптировать педагогическое содержание к будущей профессиональной деятельности. При этом обучение должно быть поликонтекстным. Под поликонтекстным содержанием понимаем содержание обучения педагогике, обогащенное различными контекстами, отражающими внутриспредметные, межпредметные связи и профессиональную направленность.

Обратимся к содержанию задач исследовательской направленности. Существуют различные подходы к классификации педагогических задач, так Л.М. Фридман выделяет задачи – проблемные и задачи – упражнения. Ю.М. Колягин разделяет задачи на стандартные, обучающие, поисковые, проблемные.

Е.А. Шашенкова рассматривает задачи различного уровня иерархии: познавательные задачи, познавательно-исследовательские задачи, учебно-исследовательские задачи, учебно-научно-исследовательские задачи, предлагаемые обучающимся в зависимости от этапа исследовательской деятельности [76, с. 58.].

Вслед за А.А. Вербицким, будем придерживаться следующей классификации психолого-педагогических задач, представленных на рисунке 1.

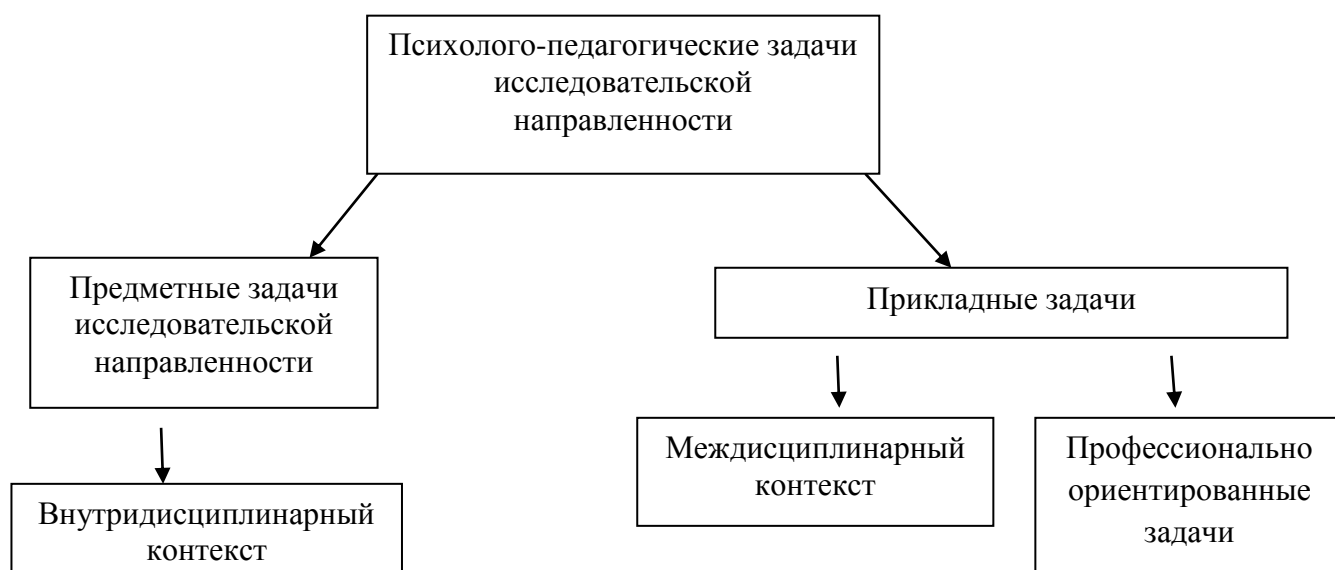


Рис. 1. Классификация психолого-педагогических задач исследовательской направленности

Выделим несколько авторских подходов к пониманию проектно-исследовательской деятельности.

Так, Е.А. Алисов под проектно-исследовательской деятельностью понимает деятельность, предполагающую решение обучающимися

исследовательской, творческой задачи под руководством педагога, в процессе которого реализуется научный метод познания [2].

А.И. Савенков проектно-исследовательскую деятельность характеризует как деятельность по проектированию собственного исследования, при этом данная деятельность предполагает выделение целей и задач исследования, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определения ожидаемых результатов.

Вслед за Е.С. Полат, под проектно-исследовательской деятельностью мы будем понимать вид учебно-познавательной деятельности, сочетающий в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности, в котором происходит проектирование учебных, квазипрофессиональных и профессиональных объектов, каждый этап которого сопровождается самостоятельным поиском субъективно новых знаний как об объекте проектирования так и о способах решения проектных задач [51, с. 98].

Мы можем сделать вывод, что проектно-исследовательскую деятельность ученые характеризуют как деятельность, в которой можно решить те педагогические цели и задачи, которые ставит перед собой преподаватель.

Проектно-исследовательская деятельность отражает основные принципы гуманистического подхода. Данный вид деятельности обеспечивает интеллектуально-нравственное развитие студентов, самостоятельность, развивает умения сотрудничества. Тем самым проектно-исследовательская деятельность способна решить ряд важных задач в обучении:

- позволяет формировать ключевые компетенции;
- позволяет формировать активную, самостоятельную и инициативную позицию студента в учебном процессе;
- нацелена на развитие познавательного интереса студентов, что дает им возможность совершать самостоятельный выбор;
- позволяет реализовать принцип связи обучения с жизнью.

Для реализации поставленной цели в нашем исследовании студенты будущие бакалавры педагогического вуза будут принимать участие в создании исследовательских проектов.

Прежде чем приступить к рассмотрению этапов работы над исследовательским проектом, необходимо провести сравнительный анализ проектной и исследовательской деятельности.

Таблица 5

Общие черты проектной и исследовательской деятельности

Проектная деятельность	Исследовательская деятельность
Общие характеристики	
<ul style="list-style-type: none"> – практически значимые цели и задачи исследовательской и проектной деятельности; – структура проектной и исследовательской деятельности, которая включает общие компоненты: анализ актуальности проводимого исследования; целеполагание, формулировку задач, которые следует решить; выбор средств и методов, адекватных поставленным целям; планирование, определение последовательности и сроков работ; проведение проектных работ или исследования; оформление результатов работ в соответствии с замыслом проекта или целями исследования; представление результатов; – компетентность в выбранной сфере исследования, творческая активность, собранность, целеустремленность; – итогами проектной и учебно-исследовательской деятельности являются не столько предметные результаты, сколько интеллектуальное, личностное развитие студента, формирование умения сотрудничать в коллективе и самостоятельно работать, уяснение сущности исследовательской и проектной работы 	

Таблица 6

Специфические черты проектной и исследовательской деятельности

Проектная деятельность	Исследовательская деятельность
Различия проектной и исследовательской деятельности	
<ul style="list-style-type: none"> – проект направлен на получение конкретного запланированного результата-продукта, обладающего определенными свойствами и необходимого для конкретного использования; – результат проекта должен быть точно соотнесен со всеми характеристиками, сформулированными в его замысле 	<ul style="list-style-type: none"> – логика построения исследовательской деятельности включает формулировку проблемы исследования, выдвижение гипотезы исследования и последующую экспериментальную или модельную проверку выдвинутых предположений; – отрицательный результат есть тоже результат

Анализ литературы позволил нам выделить основные этапы реализации исследовательского проекта, которые представлены в таблице 7.

Этапы реализации исследовательского проекта

Этапы, фазы	Содержание работы	Деятельность студентов	Деятельность преподавателя
I. Подготовительный этап			
1) мотивация и целеполагание, формирование рабочих групп	–определение темы; – выделение проблем; – уточнение целей конечного результата	– уточняют информацию; – группируются по микрогруппам в соответствии со своими интересами – определяются с темами исследовательского проекта	Педагог проводит организационную работу студентов, мотивирует их, участвует в обсуждении выбора тем проектов в микро-группах
2) планирование	–анализ проблемы, определение объекта и предмета исследования, выдвижение гипотезы исследования; цели и задач исследования	выдвигают гипотезы, способствующие решению проблемы исследования, формулируют объект, предмет, цели, задачи исследования, определяют источники информации, распределяют роли в своей команде	В случае необходимости помогает корректировать методологический аппарат исследования; консультирует; наблюдает
3) принятие решений	–подбор и изучение источников литературы по выбранной теме; –выбор методов исследования	уточняют источники информации; обсуждают выбранные методы исследования	Консультирует, наблюдает
II. Основной этап			
1) реализация исследовательского проекта	–проводят исследования; –анализ полученных результатов	проводят исследования; анализируют полученную информацию, результаты	Консультирует, наблюдает
III. Заключительный этап			
1) оформление и защита исследовательского проекта	–оформление результатов, полученных в ходе проведения исследования; –подготовка докладов; –коллективная защита исследовательского проекта	оформляют полученные результаты своего исследования, окончательно оформляют проект, готовят презентацию проекта, защищают проект	Консультирует, наблюдает; участвует в качестве эксперта проекта, задает вопросы; участвует в коллективном анализе и оценке исследовательского проекта

Отметим, что на заключительном этапе исследовательские проекты оцениваются по тем критериям, которые были обсуждены преподавателем и студентами на подготовительном этапе.

Так, в нашем исследовании использовались следующие критерии оценивания защиты исследовательских проектов:

Критерии оценивания исследовательского проекта по содержанию:

- соответствие содержания работы заявленной теме: актуальность, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи исследования;
- логичность содержания материала;
- обоснованность выбора методов и источников информации;
- соблюдение требований к оформлению работы (цитирование, ссылки, грамотность изложения, объем работы и т.д.);
- аргументированность вывода по результатам проведенной работы.

Критерии оценивания исследовательского проекта по оформлению презентации:

- дизайн презентации;
- анимационные эффекты не должны отвлекать от информации представленной на слайдах.
- логика изложения материала в презентации.

Критерии оценивания исследовательского проекта по коллективности работы:

- равноценность участия в работе каждого участниками микрогруппы;
- слаженность работы микрогруппы, уровень организации взаимоотношений.

Так, работа над исследовательскими проектами способствует формированию и развитию у студентов будущих бакалавров педагогического образования умений планирования своей исследовательской деятельности, анализировать проблемную ситуацию, формулировать проблему, объект, предмет, цель, гипотезу, задачи исследования, осуществлять выбор методов исследовательской деятельности, представлять ход и результаты своего

исследования, рефлексивно оценивать результаты своей исследовательской деятельности, оформлять результаты своей исследовательской работы и т.д.

Обобщая все вышеизложенное, можно выделить следующее:

– вслед за В.А. Сластениным, под психолого-педагогической задачей понимается осмысленная психолого-педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью, связанной с необходимостью познания и преобразования действительности. Психолого-педагогическая задача является результатом осознания студентом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения учебных профессиональных действий;

– выделены основные виды психолого-педагогических задач исследовательской направленности: предметные задачи, имеющие внутридисциплинарный контекст и прикладные задачи, характеризующиеся профессиональным ориентированием, имеющим междисциплинарный контекст;

– вслед за Е.С. Полат, под проектно-исследовательской деятельностью понимается вид учебно-познавательной деятельности, сочетающий в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности, в котором происходит проектирование учебных, квазипрофессиональных и профессиональных объектов, каждый этап которого сопровождается самостоятельным поиском субъективно новых знаний как об объекте проектирования так и о способах решения проектных задач;

– проведен анализ проектной и исследовательской деятельности, в котором выделены как общие, так и специфические черты проектной и исследовательской деятельности;

– выделены этапы реализации исследовательского проекта: подготовительный, основной, заключительный.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Анализ научной литературы и официальных документов позволил сформулировать следующие выводы:

– изменения, происходящие в политической, экономической, технологической сферах жизни государства и общества предъявляют новые требования к специалисту, способного проявлять активность в меняющихся условиях, принимать самостоятельные решения, работать в группе, способного обучению и самосовершенствованию. В ходе данных изменений появилась потребность в модернизации образования, что отразилось в переориентации знаниево-ориентированного подхода к компетентностному, в связи с чем компетентностный подход является главным принципом проектирования образовательного процесса;

– под компетентностью понимается интегральная характеристика качества личности, результат подготовки выпускника вуза необходимый для выполнения профессиональной деятельности; под компетенцией мы понимаем владение студентами совокупностью знаний, умений, навыков, опыта, а так же ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности для решения конкретных профессиональных задач;

– выделены принципы формирования исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования: принцип целесообразности; принцип покомпонентной полноты; принцип этапности, последовательности и преемственности процесса формирования исследовательской компетенции;

– выделены этапы формирования исследовательской деятельности, в которых непосредственно происходит формирование исследовательской компетенции: организационно-мотивационный; этап постановки проблемы; этап выдвижения гипотезы; этап сбора фактического материала его систематизация и анализ; проверочный этап; этап формулирования выводов; итоговый этап;

– анализ ФГОС ВО будущих бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование и по направлению 44.03.01 психологическое образование позволил сделать вывод, что исследовательская деятельность является значимой деятельностью при подготовке бакалавров педагогического вуза;

– под исследовательской компетенцией будущих бакалавров педагогического образования понимается интегральная характеристика, определяющая способность к психолого-педагогической исследовательской деятельности, знание основных компонентов этой деятельности и умения их реализовать, устойчивое признание ее значимости для решения профессиональных исследовательских задач в условиях модернизации образования;

– компоненты исследовательской компетенции: мотивационный, когнитивный, технологический;

– сформулированы следующие принципы: принцип целесообразности; принцип покомпонентной полноты; принципы этапности, последовательности и преемственности процесса формирования ИК будущих бакалавров педагогического образования; принцип активного обучения;

– выделены и охарактеризованы уровни сформированности ИК будущих бакалавров педагогического вуза;

– в качестве основного средства формирования исследовательской компетенции у студентов будущих бакалавров педагогического образования выступает комплекс психолого-педагогических задач исследовательской направленности, которые заключают в себе поликонтекстный характер;

– под психолого-педагогической задачей понимается осмысленная психолого-педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью, связанной с необходимостью познания и преобразования действительности. Психолого-педагогическая задача является результатом осознания студентом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения учебных профессиональных действий;

– выделены основные виды психолого-педагогических задач исследовательской направленности: предметные задачи, имеющие внутридисциплинарный контекст и прикладные задачи, характеризующиеся профессиональным ориентированием, имеющим междисциплинарный контекст;

– под проектно-исследовательской деятельностью понимается вид учебно-познавательной деятельности, сочетающий в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности, в котором происходит проектирование учебных, квазипрофессиональных и профессиональных объектов, каждый этап которого сопровождается самостоятельным поиском субъективно новых знаний как об объекте проектирования так и о способах решения проектных задач;

– этапы реализации исследовательского проекта: подготовительный, основной, заключительный.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Методика и организация исследования

Базой исследования являлись Институт психолого-педагогического образования (далее ИППО) Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

Выборку настоящего исследования опытно-экспериментальной работы составили студенты III курса, обучающиеся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование в количестве 30 человек.

Цель данного исследования состоит в выявлении, обосновании и проверки результативности комплекса психолого-педагогических задач как педагогического средства, способствующего формированию исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования в условиях проектно-исследовательской деятельности.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования будет результативным, если:

– сформулированы основные принципы формирования исследовательской компетенции у будущих бакалавров педагогического образования в проектно-исследовательской деятельности, определены компоненты, уровни и этапы формирования исследовательской компетенции;

– содержание проектно-исследовательской деятельности будущих бакалавров педагогического образования обогащено комплексом психолого-педагогических задач с различными контекстами и реализуются с опорой на активные и интерактивные методы обучения;

С целью организации опытно-экспериментальной работы было проведено исследование, направленное на выявление уровней сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов исследовательской компетенции у студентов будущих бакалавров педагогического образования.

Исследование включало в себя три основных этапа:

I этап – констатирующий эксперимент, направленный на диагностику исходного уровня сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов исследовательской компетенции у студентов будущих бакалавров педагогического образования. Был использован следующий диагностический инструментарий.

Методика «Опросник на выявления понимания и признания будущими бакалаврами педагогического образования профессиональной значимости овладения исследовательской компетенцией»

Цель методики – выявление понимания и признания будущими бакалаврами педагогического образования профессиональной значимости овладения исследовательской компетенцией.

Инструкция. Уважаемый будущий бакалавр педагогического образования, убедительно просим Вас искренне выразить свое отношение (согласие или не согласие) к перечисленным ниже утверждениям. Отношение можно выразить, используя подчеркивание (пометку) подходящего к графе «Отношения».

Таблица 8

Текст методики

№ п/п	Утверждения	Отношения		
		Да (согласен)	Иногда (сомневаюсь)	Нет (не согласен)
1.	Современное общество нуждается в людях, склонных и готовых к исследовательской деятельности			
2.	Исследовательские умения являются профессионально важными умениями будущего бакалавра-педагога			

3.	Применение исследовательских умений значительно облегчает решение учебно-профессиональных задач			
4.	Исследовательские умения не пригодятся в моей будущей профессиональной деятельности			
5.	При решении учебно-профессиональных задач я постоянно использую исследовательские умения			
6.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – определять проблему исследования, ее актуальность			
7.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – определять объект и предмет исследования			
8.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – определять цель и задачи исследования			
9.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – определять гипотезу исследования			
10.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – проводить педагогический эксперимент			
11.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – статистически обрабатывать результаты эксперимента			
12.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение анализировать			
13.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение организовывать исследовательскую деятельность учащихся			
14.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение вести научную дискуссию, аргументировано отстаивать свою точку зрения			
15.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение готовить публикацию или выступление по результатам своей научной работы			

окончание таблицы 8

16.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение самостоятельно разрабатывать анкету, опросник, тест и другие контрольно-измерительные и диагностические материалы			
17.	Уровень освоения будущими бакалаврами – педагогами исследовательской компетенции не определяет уровень его профессионализма			
18.	Высокая степень профессиональной подготовки будущего бакалавра-педагога невозможна без овладения им исследовательской компетенции на учебно-профессиональном материале			
19.	Для успешной профессиональной деятельности будущего бакалавра-педагога не совсем обязательно развивать и формировать исследовательскую компетенцию			
20.	Использование исследовательских умений не облегчает решение учебно-профессиональных задач			

С целью получения количественно выраженной информации об уровне сформированности мотивационного компонента исследовательской компетенции при обработке результатов экспертной оценки выделены следующие цифровые значения:

Таблица 9

Бланк количественной обработки

№ п/п	Оценка в баллах		
	Да (согласен)	Иногда (сомневаюсь)	Нет (не согласен)
1.	3	2	1
2.	3	2	1
3.	3	2	1
4.	1	2	3
5.	3	2	1
6.	3	2	1
7.	3	2	1
8.	3	2	1
9.	3	2	1

продолжение таблицы 9

10.	3	2	1
11.	3	2	1
12.	3	2	1
13.	3	2	1
14.	3	2	1
15.	3	2	1
16.	3	2	1
17.	1	2	3
18.	3	2	1
19.	1	2	3
20.	1	2	3

Таблица 10

Ключ

Уровень сформированности мотивационного компонента исследовательской компетенции	Суммарный количественный показатель (баллы)
Низкий	От 20 до 32 включительно
Средний	От 33 до 46 включительно
Высокий	От 47 и более

Методика «Тест на выявление у будущих бакалавров педагогического образования понимания сущности и содержания ряда исследовательских умений, составляющих основу их исследовательской компетенции»

Цель методики – выявление наличия знания будущими бакалаврами основных исследовательских умений, представляющих основу исследовательской компетенции, и понимания их сущности.

Инструкция. Внимательно прочитайте определение основных исследовательских умений, приведенных в таблице. Напротив каждого исследовательского умения цифрой отметьте правильное, на Ваш взгляд, определение его сущности, выбрав данное определение из предложенных вариантов.

Успешность исследования во многом зависит от того, насколько внимательно выполняется задание. Отнеситесь к этой процедуре серьезно и ответственно.

Таблица 11

Тест на выявление у будущих бакалавров педагогического образования понимания сущности и содержания ряда исследовательских умений, составляющих основу их исследовательской компетенции

Наименование исследовательских умений, входящих в структуру исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования	№ варианта ответа
1. Умение обосновывать актуальность исследования	
2. Умение формулировать противоречия	
3. Умение формулировать проблему	
4. Умение определять объект и предмет исследования	
5. Умение формулировать цель исследования	
6. Умение формулировать гипотезу исследования	
7. Умение формулировать задачи исследования	
8. Умение использовать метод анализа	
9. Умение использовать метод абстрагирования	
10. Умение использовать метод конкретизации	
11. Умение использовать метод аналогии	
12. Умение использовать метод моделирования	
13. Умение использовать метод наблюдения	
14. Умение использовать метод беседы	
15. Умение использовать метод интервью	
16. Умение использовать метод анкетирования	
17. Умение использовать метод дедукции	
18. Умение использовать метод индукции	
19. Умение использовать метод идеализации	
20. Умение проводить эксперимент	
21. Умение использовать метод синтеза	
22. Умение использовать метод сравнения	
23. Умение использовать метод тестирования	

Варианты ответов

Варианты ответов (определения)
1. Умение, связанное с разработкой и использованием специально разработанных опросников, на которые даются ответы в письменной форме, позволяющей осуществить массовый сбор материала.
2. Умение, предполагающее изучение объекта (оригинала) путем создания и исследования его копии (модели), замещающей оригинал с определенных сторон, интересующих познание.
3. Умение, связанное с нахождением неизвестных признаков исследуемого предмета, опираясь на ранее приобретенные знания о другом предмете, сходном с ним, переносить информацию с одного предмета на другой на основе некоторого отношения между ними.
4. Умение, предполагающее расчленение частей целого на составные элементы, т.е. выделение признаков предмета для изучения их в отдельности как части единого целого.
5. Умение, предполагающее мыслительное отвлечение от несущественных свойств, признаков, связей, отношений предметов и явлений и в одновременном выделении и фиксации одного или нескольких существенных (интересующих исследователя) сторон, свойств предмета.
6. Умение, связанное с определением поля научных поисков и конкретного аспекта его изучения.
7. Умение, связанное с определением степени важности научного исследования в конкретной социокультурной ситуации.
8. Умение, связанное с выявлением несогласованности, несоответствия между какими-либо противоположностями внутри единого объекта.
9. Умение, связанное с определением конечного результата научного исследования в целом.
10. Умение, связанное с формулированием частных целей научного исследования.
11. Умение проводить целенаправленное обследование испытуемых, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики.
12. Умение, связанное с рассуждением от общего суждения к частному, познанием отдельных фактов и явлений на основании знания общих законов и правил.
13. Умение, связанное с рассуждением от более частных суждений к более общему суждению, установление общих правил и законов на основании изучения отдельных фактов и явлений.
14. Умение, связанное с проверкой предположений о взаимоотношениях факторов педагогического воздействия и его результатов.
15. Умение, связанное с мысленным конструированием понятий об объектах, отсутствующих в действительности, но не имеющих прообразы в реальном мире.
16. Умение, связанное с практическим или мыслительным соединением частей или свойств изучаемого объекта в единое целое.
17. Умение, связанное с сопоставлением познаваемых объектов с целью выявления сходства и различия между ними.
18. Умение организовывать диалог исследователя с испытуемым по заранее разработанной программе.
19. Умение публично обсуждать, высказывать различные точки зрения, оценивать испытуемого по исследуемому вопросу.
20. Умение, связанное с целенаправленным, одинаковым для всех испытуемых обследованием, проводимым в строго контролируемых условиях, позволяющим объективно измерять изучаемые характеристики.
21. Умение, связанное с активным, целенаправленным познавательным процессом, опирающимся, прежде всего, на работу органов чувств человека и его предметную материальную деятельность.
22. Умение, связанное с определением границ достоверного знания и прогнозированием путей развития нового знания.
23. Умение, связанное с воссозданием предмета из вычлененных ранее абстракций.

Правильные ответы: 1–7; 2–8; 3–22; 4–6; 5–9; 6–14; 7–10; 8–4; 9–5; 10–23; 11–3; 12–2; 13–21; 14–18; 15–19; 16–1; 17–12; 18–13; 19–15; 20–11; 21–16; 22–17; 23–20.

Таблица 13

Ключ

Уровень сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции	Количество правильных ответов
Низкий	От 13 до 16 включительно
Средний	От 17 до 20 включительно
Высокий	От 21 и более

Методика «Задание на выявление исходного уровня сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования «Логика научного исследования»»

Инструкция. В предлагаемой методике представлен список исследовательских действий (25 действий), которые Вам необходимо расположить в соответствии с методологией осуществления психолого-педагогического исследования. В колонке «Индивидуальный ответ» необходимо зафиксировать порядковый номер данного действия.

Таблица 14

Логика научного исследования

Действия исследователя	Индивидуальный ответ	Правильный ответ
Выдвижение гипотезы исследования		
Анализ литературных источников, определение системы исходных теоретических положений, теоретическое обоснование основных подходов к решению проблемы исследования		
Определение этапов и сроков решения		
Определение задач, содержание методики опытно-экспериментальной работы		
Выбор экспериментальной и контрольной групп		
Постановка цели исследования		
Прогнозирование положительных результатов опытно-экспериментальной работы и ее возможных негативных последствий		

продолжение таблицы 14

Определение предмета исследования		
Составление списка используемой литературы		
Анализ актуальности темы		
Определение методологической основы исследования		
Выбор методов исследования		
Определение проблемы исследования		
Внедрение результатов исследования		
Реализация и корректировка экспериментальной технологии		
Анализ степени разработанности темы		
Формулирование выводов и подведения итогов исследования		
Постановка задач исследования		
Подготовка диагностических материалов		
Определение перспектив дальнейшего изучения проблемы		
Разработка критериев и методов оценки ожидаемых результатов экспериментальной работы		
Выявление противоречий		
Качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы		
Определение объекта исследования		
Определение структуры работы, формулирование названий ее глав и параграфов		

Таблица 15

Ключ для обработки

Уровень выраженности	Количество правильных ответов
Низкий	От 15 до 18 включительно
Средний	От 19 до 21 включительно
Высокий	От 22 и более

Оценочно-диагностическая карта технологического
компонента исследовательской компетенции

Умения студентов	уровни выполнения студентами компонентов исследовательского проекта		
	высокий*	средний**	низкий***
1 определена тема исследовательского проекта			
2 умение обосновать актуальности темы исследовательского проекта			
3 умение определять объект исследовательского проекта			
4 умение определять предмет исследовательского проекта			
5 умение определять цель(-и) исследовательского проекта			
6 умение формулировать гипотезу исследовательского проекта			
7 умение определять задачи исследовательского проекта			
8 умение определять теоретические методы исследовательского проекта			
9 умение определять эмпирические методы исследовательского проекта			
10 умение выбрать и разработать задания для детей различных возрастных групп, включая проблемные, игровые, исследовательские			
11 умение логично доказывать (рассуждать)			
12 умение корректно использовать литературные источники			
13 умение рефлексивно оценивать результаты своего исследовательского проекта			
14 умение оформлять полученные результаты			

***высокий уровень выполнения** – самостоятельно, без посторонней помощи справились с заданием исследовательского характера – 3 балла;

****средний уровень выполнения** – самостоятельно, при незначительной поддержке педагога справились с заданием исследовательского характера – 2 балла;

*****низкий уровень выполнения** – при значительной поддержке научного консультанта справиться с заданием исследовательского характера – 1 балл.

Ключ для обработки

Уровень выраженности	Количество баллов
Низкий	От 25 до 30 включительно
Средний	От 31 до 36 включительно
Высокий	От 37 и более

С опорой на работу Т.А. Шкериной [79] была разработана оценочно-диагностическая карта сформированности исследовательской компетенции (ИК) у студентов будущих бакалавров педагогического образования.

Таблица 18

Оценочно-диагностическая карта сформированности ИК
студентов будущих бакалавров педагогического образования

Уровни		высокий	средний	низкий
		9 баллов	6 баллов	3 балла
показатели		наличие понимания профессиональной значимости ИК, осознание потребности в освоении ИК и использовании исследовательских умений	наличие частичного понимания профессиональной значимости ИК, как правило не проявляет потребности в освоении ИК и использование исследовательских умений	отсутствует понимание профессиональной значимости ИК, осознанной потребности в освоении ИК и использование исследовательских умений
мотивационный	QM 1			
когнитивный	QK 2.1	высокая степень овладения знаниями в области исследовательской деятельности (ИД)	овладение основными знаниями в области ИД	фрагментальные знания в области ИД
	QK 2.2	осознает применение основных знаний в области ИД	как правило не осознает применение основных знаний в области ИД	не осознает в полной мере применение основных знаний в области ИД

технологический	QT 3	самостоятельно проявляет основные исследовательские умения, успешно справляется с выполнением учебных заданий исследовательского характера разного уровня сложности	самостоятельно, с помощью незначительной поддержке извне проявляет основные исследовательские умения; способен выполнять учебные задания исследовательского характера, как правило, среднего и низкого уровней сложности	не способен самостоятельно проявлять основные исследовательские умения, выполняет учебные задания исследовательского характера низкого уровня сложности

Подсчет общего балла, характеризующего уровень сформированности ИК, мы будем осуществлять по следующей формуле:

уровень сформированности ИК = ,

где уровень сформированности ИК – уровень сформированности исследовательской компетенции;

QM – числовое значение мотивационного компонента ИК;

QK – числовое значение когнитивного компонента ИК;

QT – числовое значение технологического компонента ИК.

В таблице 19 представлено соответствие интервалов баллов и уровней сформированности ИК.

Таблица 19

Уровни

Уровни	Низкий	Средний	Высокий
Баллы	3,00 – 5,0	5,1 – 7,0	7,1 – 9,0

II этап – формирующий, нацеленный на решение психолого-педагогических задач в проектно-исследовательской деятельности.

III этап – контрольный, нацеленный на повторное диагностирование уровней сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов исследовательской компетенции.

2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего и формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Для того, чтобы организовать опытно-экспериментальную работу проведено диагностирование по выявлению уровней сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов исследовательской компетенции (ИК) студентов будущих бакалавров педагогического образования.

Исследование проводилось на базе института психолого-педагогического образования (далее ИППО) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, участие принимали студенты III курса по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование в количестве 30 человек.

Для выявления уровня сформированности мотивационного компонента исследовательской компетенции студентов использовалась методика: «Опросник на выявление понимания и признания будущими бакалаврами педагогического образования профессиональной значимости овладения исследовательской компетенцией» (см. 2.1), результаты которого показали, что 14% респондентов (4 человека), от общего числа испытуемых имеют средний уровень сформированности мотивационного компонента ИК, 86% респондентов (26 человек) имеют высокий уровень сформированности мотивационного компонента ИК и низкого уровня сформированности мотивационного компонента ИК не выявлено (рисунок 2).



Рис. 2. Результаты диагностирования уровня сформированности мотивационного компонента у студентов будущих бакалавров педагогического образования на констатирующем этапе (в %)

Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции студентов (понимание сущности исследовательских умений) использовалась методика: «Тест на выявление у будущих бакалавров педагогического образования понимания сущности и содержания ряда исследовательских умений, составляющих основу их исследовательской компетенции» (см. 2.1).

Результаты диагностирования показали, что 75% респондентов (23 человека) от общего числа исследуемых имеют низкий уровень сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции, 18% респондентов (5 человек) имеют средний уровень сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции и 7% (2 человека) респондентов имеют высокий уровень сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции (рисунок 3).

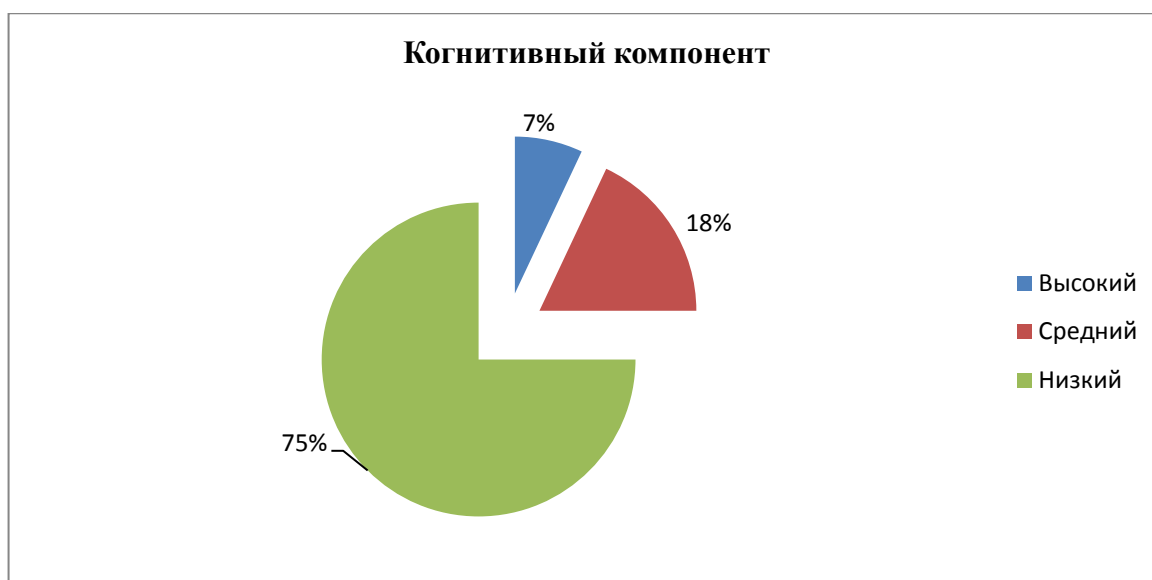


Рис. 3. Результаты диагностирования уровня сформированности когнитивного компонента ИК (понимание сущности исследовательских умений) у студентов будущих бакалавров педагогического образования на констатирующем этапе (в %)

Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента (понимание логики исследовательских действий в исследовании) исследовательской компетенции использовалась методика: «Задание на выявление исходного уровня сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования «Логика научного исследования»» (см. 2.1).

Результаты диагностирования показали, что 100 % респондентов (30 человек) от общего числа респондентов имеют низкий уровень сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции, средний и высокий исходный уровень когнитивного компонента исследовательской компетенции не выявлено (рисунок 4).



Рис. 4. Результаты диагностирования уровня сформированности когнитивного компонента ИК (понимание логики исследовательских действий в исследовании) у студентов будущих бакалавров педагогического образования на констатирующем этапе (в %)

Для выявления уровня сформированности технологического компонента у студентов будущих бакалавров применена оценочно-диагностическая карта «Оценочно-диагностическая карта технологического компонента исследовательской компетенции», которая заполнялась педагогом на протяжении всего подготовительного этапа выполнения исследовательских проектов.

Результаты диагностирования показали, что 100% респондентов (30 человек) от общего числа респондентов имеют низкий уровень сформированности технологического компонента исследовательской компетенции, среднего и высокого уровня технологического компонента ИК не выявлено (рисунок 5).



Рис. 5. Результаты диагностирования уровня сформированности технологического компонента у студентов будущих бакалавров педагогического образования на констатирующем этапе (в %)

Анализ результатов диагностирования уровней сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов исследовательской компетенции позволил сделать вывод о том, что у студентов будущих бакалавров педагогического образования высоко развит мотивационный компонент исследовательской компетенции, который отражает понимание у студентов профессиональной значимости исследовательской компетенции. Когнитивный и технологический компоненты исследовательской компетенции не достаточно сформированы у студентов будущих бакалавров педагогического образования, что дает нам основание предполагать о низком уровне знаний, умений которые необходимы для решения исследовательских задач в учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был нацелен на формирование исследовательской компетенции у студентов будущих бакалавров III курса ИППО в учебной и внеучебной деятельности в рамках дисциплины «Современные технологии обучения», который был направлен на решение студентами психолого-педагогических задач в условиях

проектно-исследовательской деятельности. Психолого-педагогические задачи были сформированы с опорой на классификацию задач приведенной в параграфе 1.3.

Выделим и охарактеризуем этапы включения студентов в проектно-исследовательскую деятельность: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап (включает в себя фазы: организационно-мотивационный, планирование, принятие решений) организационно-мотивационная фаза направлена на создание эмоционально-положительного контакта со студентами, мотивирование студентов на решение психолого-педагогических задач, путем совместного создания профессиональных проблем.

Для создания профессиональных проблем, студентом было предложено попробовать себя в двух ролях:

- члена, научного сообщества, который присутствует на научном собрании и вместе с коллегами обсуждает проблемы, возникающие в профессиональной деятельности;

- как специалиста, перед которым начальство поставило профессиональную задачу, которую необходимо решить.

Также на этой фазе происходит организация рабочих микрогрупп.

На фазе планирования происходит формирование представлений у студентов о структурных элементах исследования. На данной фазе студентам предлагается подготовить план своего исследовательского проекта, направленного на решение психолого-педагогической задачи с опорой на основные структурные элементы исследования.

Далее работа консультанта на каждом этапе и фазе проводилась отдельно с каждой рабочей микрогруппой в виде встреч и онлайн-консультаций.

В общем виде можно выделить логику работы научного консультанта с рабочей микрогруппой над решением психолого-педагогической задачей.

**Логика работы научного консультанта с рабочими микро-группами
в процессе решения психолого-педагогических задач**

Этап сбора фактического материала и его систематизация и анализ		
Трудности студентов	Действия консультанта	Действия студентов микро-группы
Подготовительный этап (фаза принятий решений)		
Актуальность выбранной темы: – не знают какие нужно использовать источники информации; – не умеют анализировать официальные источники информации; – не знают, как оформлять авторские подходы к изучаемой ими темы исследовательского проекта	– совместное изучение примеров написания актуальности; – предоставление студентам информации о поисках научной литературы (сайты, научные публикации, учебные методические пособия); – совместный просмотр и анализ ФГОС ДОО; – приведение наглядных примеров к оформлению авторских подходов в научном изложении текста	– сбор информации, позволяющей вникнуть в проблему и ее анализ; – выделение главного в собранном материале, структурирование; – решение задач исследовательского проекта; – обобщение полученных результатов
Выбор эмпирических методов исследования: – выбранные методики не отвечают цели исследования; – выбранные методики исследования не отвечают принципу возрастосообразности	– знакомство студентов с принципами отбора методов исследования	– анализ полученной информации, подбор методик, согласно принципам отбора методов исследования
Основной этап (фаза реализации проекта)		
	– анализ процесса решения студентами исследовательских задач; – наблюдение, консультация как оформлять выводы исследования	– проверка гипотезы; применение эмпирических методов исследования – обобщение полученных знаний – формулирование выводов исследования
Итоговый этап (фаза оформления и защиты исследовательского проекта)		
Затруднения в оформлении результатов исследовательского проекта	– наблюдение, консультирование по оформлению итоговой презентации, доклада; – осмысление осуществленной совместной деятельности: анализ трудностей, способов их преодоления – анализ собственной деятельности: сопоставление полученных результатов с запланированными; – подведение итогов	– анализ собственной деятельности; – оформление результатов исследования; – коллективное обсуждение результатов деятельности

Рассмотрим логику работы научного консультанта с рабочей микрогруппой на примере решения психолого-педагогической задачи: Разработка комплекса мероприятий, способствующих адаптации у детей младшего дошкольного возраста.

На подготовительном этапе при решении психолого-педагогической задачи у рабочей микрогруппы возникли трудности в написании актуальности выбранной темы. Для решения данной трудности студентам было предложено провести анализ научных подходов представленных в пособиях, статьях относительно феномена адаптации в младшем дошкольном возрасте. Студенты осуществляли анализ по следующим источникам:

– *учебные пособия:*

1. Алямовская В.Г. Ясли – это серьезно. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. 250 с.

2. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО. Воронеж: Учитель, 2006. 236 с.

3. Ватутина М.Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 2007. 104 с.

4. Ильина И.С. Адаптация ребенка к детскому саду. Общение, речь, эмоциональное развитие. М.: Академия развития, 2008. 144 с.

5. Костяк Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду. М.: Академия, 2008. 176 с.

6. Русаков А.С. Адаптация ребенка к детскому саду. Советы педагогам и родителям. М.: Сфера, 2010. 128 с.

7. Заводчикова О.Г. Адаптация ребенка в детском саду: взаимодействие дошкол. образоват. учреждения и семьи: пособие для воспитателей. М.: Просвещение, 2007. 79 с.

– *научные статьи:*

1. Алексеева Е.Е. Проблемы адаптации родителей и детей к детскому саду // Дошкольная педагогика. 2010. № 2. С. 58–60.

2. Бичерова Е.Н. Взаимосвязь эмоциональных особенностей детей дошкольного возраста и социально-психологической адаптации к детскому саду // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 44. С. 22–27.

3. Вахина Н. Первый день в детском саду // Дошкольное воспитание. 2012. №7. С. 13–18.

4. Волобуева Н.А. Адаптация детей к условиям дошкольного учреждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 14–20.

5. Копина О.В. Положительное влияние новых форм дошкольного образования на адаптацию детей в группах детского сада // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2014. № 2. С. 103–108.

6. Никулаева С.М. Адаптация ребенка к детскому саду как главный фактор становления личности малыша // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. №4. С. 70–75.

7. Родакер Н.М. Адаптация детей в детском саду // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 14. С. 64–68.

8. Сидоркина Т.Ю. Психолого-педагогического сопровождение процесса адаптации часто болеющих детей младшего дошкольного возраста к дошкольному образовательному учреждению // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. № 3. С. 263–268.

9. Шабас С.Г. Семейное воспитание в период адаптации ребенка к детскому саду // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. С. 151–154.

Далее студенты составили аналитическую матрицу на основе анализа научной литературы по проблеме исследования, с целью разработки актуальности и других элементов исследовательского проекта.

Далее студенты осуществили отбор эмпирических методов исследования, составление комплекса мероприятий, способствующих благоприятной адаптации детей младшего дошкольного возраста.

На основном этапе проектно-исследовательской деятельности студенты реализовывали исследовательский план действий в образовательной практике, с опорой на анализ промежуточных результатов корректировали его, по окончании реализации намеченного плана обобщали результаты проделанной работы. На данном этапе научный консультант по необходимости осуществлял сопровождение рабочей микро-группы.

На завершающем этапе проектно-исследовательской деятельности студенты оформляли полученные результаты, анализировали собственную деятельность и проводили коллективное обсуждение ее результатов. Студенты отметили следующее:

« ... благодаря тому, что перед практикой я была погружена в анализ профессионально-значимой литературы, составление программы, мне было легче работать с детьми»;

« ... мне было интересно работать с детьми, так как я чувствовала в себе уверенность. Я поняла, что эта деятельность (проектно-исследовательская) помогла мне раскрыть себя с профессиональной точки зрения»;

« ... та работа, что мы проделали перед практикой, показала мне, как важно и нужно в своей будущей профессиональной деятельности постоянно самосовершенствоваться, и лишь тогда ты будешь не только востребованным, но и успешным профессионалом».

В ходе реализации формирующего этапа опытно-экспериментальной работы выделены основные трудности студентов в процессе разработки

исследовательских проектов и действия педагога, направленные на разрешение данных трудностей у студентов III курса ИППО.

Таблица 21

Трудности студентов в процессе разработки
исследовательских проектов

Трудности студентов	Показатели наличия трудности у студентов	Деятельность преподавателя	Примечание
формулирование цели, задач исследовательского проекта	– формулирование цели как процесса деятельности исследователя; – подмена цели исследования на задачу; – сформулированные задачи не содержат способов решения цели исследования	– объяснение студентам определения цели и задач исследования с применением наглядных примеров; предоставление студентам примерных шаблонов составления целей и задач исследования; – совместная коррекция целей и задач исследования студентов	данный вид работы проводился со всеми рабочими микрогруппами
формулирование гипотезы исследования	– в гипотезе не прослеживается ведущая идея и концепция исследования	– практическое разъяснение студентам определения гипотезы исследования; – совместная коррекция гипотез исследовательских проектов	данный вид работы проводился со всеми рабочими микрогруппами
выбор эмпирических методов исследования	– выбранные методики исследования не отвечают цели исследования; – выбранные методики исследования не отвечают принципу возрастосообразности	– знакомство студентов с принципами отбора методов исследования, с элементами совместных рассуждений	с правильным выбором эмпирических методов исследования справились - 10 человек, т.е. 2 микрогруппы
оформление исследовательского проекта	– некорректно по тексту оформлены ссылки, таблицы, список литературы, приложения	– ознакомление студентов с нормами оформления научной работы, с элементами визуализации	данный вид работы проводился со всеми рабочими микрогруппами

Обобщая выше изложенное, отметим, что в данном параграфе представлены результаты диагностирования уровня сформированности

мотивационного, когнитивного и технологического компонентов ИК студентов будущих бакалавров педагогического образования на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Анализ результатов показал, что у студентов будущих бакалавров педагогического образования высоко развит мотивационный компонент исследовательской компетенции, который отражает понимание у студентов профессиональной значимости исследовательской компетенции. Когнитивный и технологический компоненты исследовательской компетенции не достаточно сформированы у студентов будущих бакалавров педагогического образования, что дает нам основание предполагать о низком уровне знаний, умений которые необходимы для решения исследовательских задач в учебной, учебно-исследовательской деятельности. Выделены и охарактеризованы этапы включения студентов в проектно-исследовательскую деятельность, трудности студентов, возникшие в ходе разработки исследовательских проектов.

2.3. Анализ и интерпретация завершающего этапа опытно-экспериментальной работы

Завершающий этап опытно-экспериментальной работы был направлен на повторное диагностирование уровней сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов исследовательской компетенции у студентов III курса, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и проведение сравнительного анализа полученных результатов между выборкой студентов на начало и на конец опытно-экспериментальной работы, с использованием тех же методов исследования, что и на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы (см. 2.1).

Состав студентов остался тем же по отношению к констатирующему этапу, что позволило оценить результативность разработанного и реализованного комплекса психолого-педагогических задач.

Для выявления уровня сформированности мотивационного компонента исследовательской компетенции использовалась методика: «Опросник на выявление понимания и признания будущими бакалаврами педагогического образования профессиональной значимости овладения исследовательской компетенцией» (см. 2.1), результаты которого показали, что 3% респондентов (1 человек), от общего числа испытуемых имеют средний уровень сформированности мотивационного компонента, 97% респондентов (29 человек) имеют высокий уровень сформированности мотивационного компонента, низкого уровня сформированности мотивационного компонента не выявлено (рисунок 6).



Рис. 6. Результаты диагностирования уровня сформированности мотивационного компонента у студентов будущих бакалавров педагогического образования на завершающем этапе (в %)

Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции использовалась методика: «Тест на выявление у будущих бакалавров педагогического образования понимания сущности и содержания ряда исследовательских умений, составляющих

основу их исследовательской компетенции» (см. 2.1). Результаты диагностирования показали, что 60% респондентов (18 человек) из общего числа исследуемых имеют низкий уровень сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции, 33% респондентов (10 человек) имеют средний уровень сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции и 7% (2 человека) респондентов имеют высокий уровень сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции (рисунок 7).

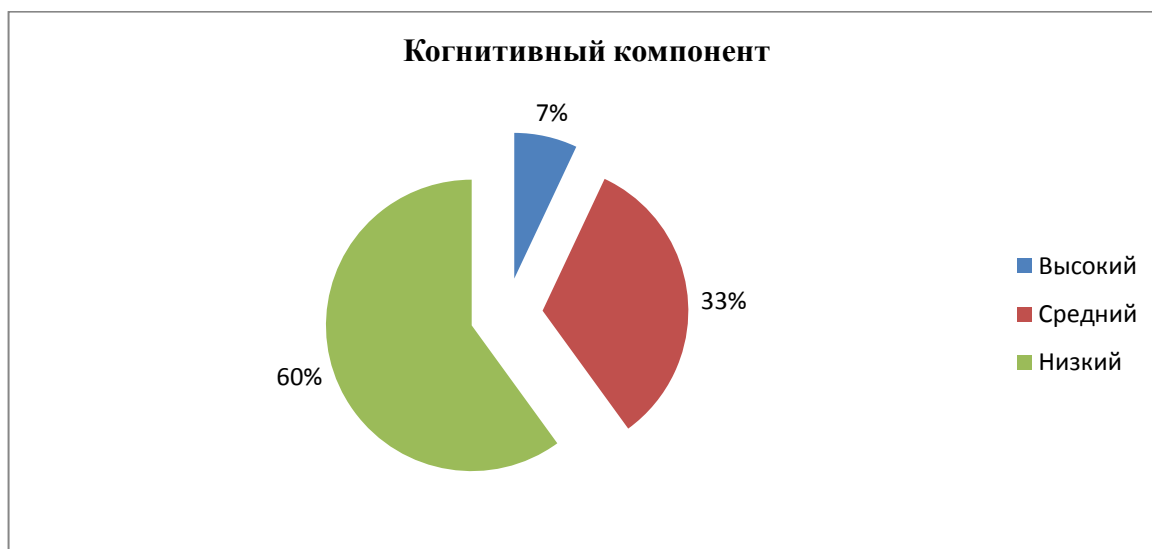


Рис. 7. Результаты диагностирования уровня сформированности когнитивного компонента (понимание сущности исследовательских умений) у студентов будущих бакалавров педагогического образования на завершающем этапе (в %)

Для выявления исходного уровня сформированности когнитивного компонента (понимание логики исследовательских действий в исследовании) исследовательской компетенции использовалась методика: «Задание на выявление исходного уровня сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции будущих бакалавров педагогического образования «Логика научного исследования»» (см. 2.1).

Результаты диагностирования показали, что 83 % респондентов (25 человек) из общего числа исследуемых имеют низкий исходный уровень сформированности когнитивного компонента исследовательской

компетенции, 17% респондентов (5 человек) имеют средний уровень, высокого уровня когнитивного компонента исследовательской компетенции не выявлено (рисунок 8).



Рис. 8. Результаты диагностирования уровня сформированности когнитивного компонента (понимание логики исследовательских действий в исследовании) у студентов будущих бакалавров педагогического образования на завершающем этапе (в %)

Для выявления уровня сформированности технологического компонента у студентов будущих бакалавров применена оценочно-диагностическая карта «Оценочно-диагностическая карта технологического компонента исследовательской компетенции», которая заполнялась педагогом на заключительном этапе выполнения исследовательских проектов.

Результаты диагностирования показали, что 83% респондентов (25 человек) от общего числа респондентов имеют низкий уровень сформированности технологического компонента исследовательской компетенции, 17% респондентов (5 человек) имеют средний уровень сформированности технологического компонента исследовательской компетенции, высокого уровня технологического компонента исследовательской компетенции не выявлено (рисунок 9).

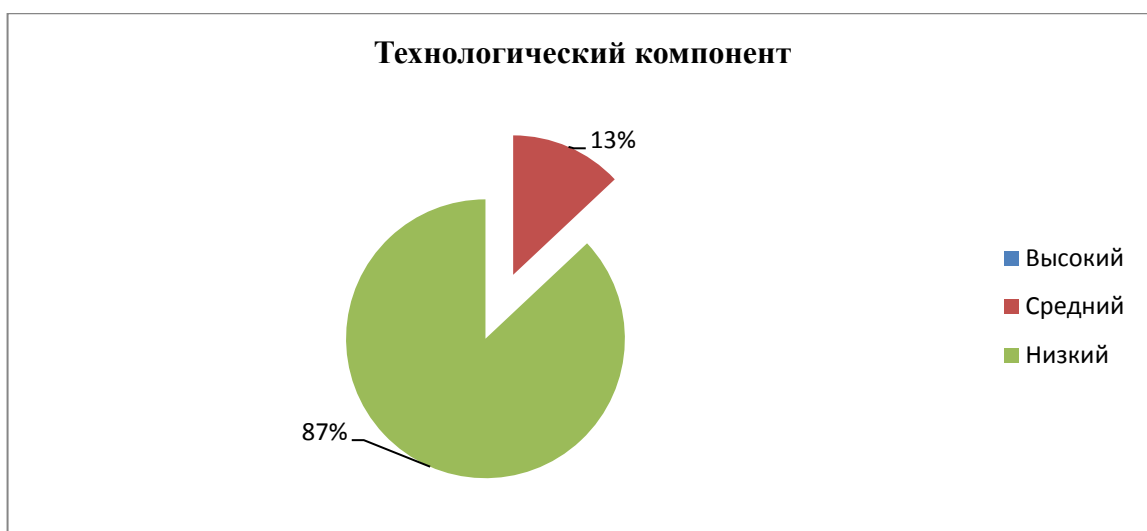


Рис. 9. Результаты диагностирования уровня сформированности технологического компонента у студентов будущих бакалавров педагогического образования на завершающем этапе (в %)

В таблицах 22, 23 представлен учет критериальных показателей и уровня сформированности исследовательской компетенции (ИК) студентов III курса будущих бакалавров педагогического образования на начало и на окончание опытно-экспериментальной работы.

Таблица 22

Учет показателей и уровня сформированности ИК
студентов III курса будущих бакалавров педагогического образования
на начало опытно-экспериментальной работы

Ф.И.О.	Мотивационный компонент		Когнитивный компонент				Технологический компонент		ИК	
	баллы	уровень	К.1 баллы	К. 2 баллы	Q	уровень	баллы	уровень	Q	уровень
Участник 1	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 2	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 3	9	в	6	3	4,5	н	3	н	5,5	с
Участник 4	9	в	9	3	6	с	3	н	6,0	с
Участник 5	6	с	6	3	4,5	н	3	н	4,5	н
Участник 6	9	в	6	3	4,5	н	3	н	5,5	с
Участник 7	6	с	6	3	4,5	н	3	н	4,5	н
Участник 8	6	с	6	3	4,5	н	3	н	4,5	н

продолжение таблицы 22

Участник 9	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 10	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 11	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 12	6	с	3	3	3	н	3	н	4,0	н
Участник 13	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 14	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 15	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 16	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 17	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 18	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 19	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 20	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 21	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 22	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
участник 23	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 24	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 25	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 26	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 27	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 28	9	в	9	3	6	с	3	н	6,0	с
Участник 29	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 30	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н

Учет критериальных показателей и уровня сформированности ИК студентов

III курса будущих бакалавров педагогического образования

на окончание опытно-экспериментальной работы

Ф.И.О.	Мотивационный компонент		Когнитивный компонент				Технологический компонент		ИК	
	баллы	уровень	К.1 баллы	К. 2 баллы	Q	уровень	баллы	уровень	Q	уровень
Участник 1	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 2	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 3	9	в	6	6	6	с	6	с	7,0	с
Участник 4	9	в	9	3	6	с	3	н	6,0	с
Участник 5	6	с	6	6	6	с	6	с	6,5	с
Участник 6	9	в	6	3	4,5	н	3	н	5,5	с
Участник 7	9	в	6	3	4,5	н	3	н	5,5	с
Участник 8	9	в	6	3	4,5	н	3	н	5,5	с
Участник 9	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 10	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 11	9	в	6	6	6	с	6	с	7,0	с
Участник 12	9	в	6	6	6	с	6	с	7,0	с
Участник 13	9	в	6	6	6	с	3	н	6,0	с
Участник 14	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 15	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 16	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 17	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 18	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 19	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 20	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 21	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 22	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
участник 23	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 24	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник25	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник26	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 27	9	в	3	3	3	н	3	н	5,0	н
Участник 28	9	в	9	3	6	с	3	н	6,0	с
Участник 29	9	в	6	3	4,5	н	3	н	5,5	с
Участник 30	9	в	6	3	4,5	н	3	н	5,5	с

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы в ходе проведения диагностирования выявлено, что 87% респондентов (26 человек) от общего числа исследуемых имеют низкий уровень сформированности ИК, 13% респондентов (4 человека) имеют средний уровень сформированности ИК и высокого уровня сформированности ИК не выявлено. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы в ходе проведения диагностирования выявлено, что 60% респондентов (18 человек) от общего числа исследуемых имеют низкий уровень сформированности ИК, 40% респондентов (12 человек) имеют средний уровень сформированности ИК, высокого уровня сформированности ИК не выявлено.

Поскольку на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы зафиксировано снижение количества студентов с низким уровнем сформированности ИК на 27% (8 человек), что это позволило сделать вывод о том, что выбранное педагогическое средство, реализуемое на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы является результативным.

Проверка гипотезы так же осуществлена с помощью многофункционального критерия Фишера, который оценивает достоверность различий между процентными долями выборок, в которых зафиксирован интересующий исследователя «эффект» – средний уровень сформированности ИК у студентов будущих бакалавров педагогического образования.

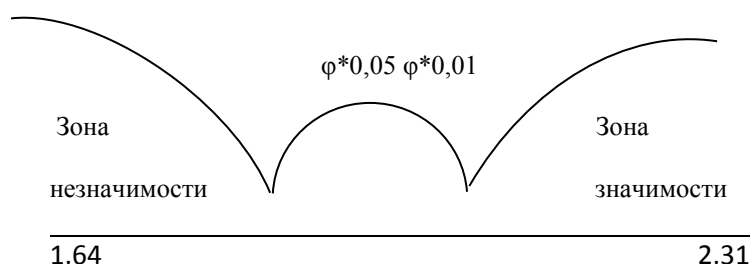
Проанализируем изменение уровней сформированности ИК студентов III курса будущих бакалавров педагогического образования на начало и окончание опытно-экспериментальной работы.

Нулевая гипотеза H_0 : доля студентов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной выборке не больше, чем в другой выборке. Альтернативная гипотеза H_1 : доля студентов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной выборке больше, чем в другой.

Результаты автоматического расчета

Группы	"Есть эффект": задача решена	"Нет эффекта": задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
1 группа	4 (13.3%)	26 (86.7%)	30 (100%)
2 группа	12 (40%)	18 (60%)	30 (100%)

Ось значимости



Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 2.409$

Так как $\varphi^*_{эмп} = 2.409$ больше $\varphi^*_{крит} = 1,0$, то $\varphi^*_{эмп}$ попало в зону «значимости различий», поэтому считаем, что с достоверностью 99% можно утверждать, что имеются значимые различия процентных долей студентов III курса будущих бакалавров педагогического образования со средним уровнем сформированности ИК на окончание опытно-экспериментальной работы по сравнению с ее началом.

Вывод: значимое позитивное изменение уровней сформированности ИК студентов III курса будущих бакалавров педагогического образования в сравнении на начало и окончание опытно-экспериментальной работы подтверждает эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы и не противоречит научной гипотезе.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

Базой исследования являлся институт психолого-педагогического образования (далее ИППО) Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

Выборку настоящего исследования опытно-экспериментальной работы составили студенты III курса, обучающиеся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование в количестве 30 человек.

Анализ результатов диагностирования уровней сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов исследовательской компетенции (ИК) на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы позволил сделать вывод о том, что у студентов будущих бакалавров педагогического образования сформирован на высоком уровне мотивационный компонент ИК, который отражает понимание у студентов профессиональной значимости ИК. Когнитивный и технологический компоненты ИК не достаточно сформированы, что дает нам основание предполагать о низком уровне знаний, умений, которые необходимы для решения исследовательских профессионально-ориентированных задач.

С целью разрешения данной проблемы разработан комплекс психолого-педагогических задач как педагогического средства, способствующего формированию ИК будущих бакалавров педагогического образования в условиях проектно-исследовательской деятельности.

После завершения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы было проведено повторное диагностирование уровней сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов ИК, результаты которого показали изменения в уровнях сформированности компонентов ИК и ИК в целом – повышение среднего

уровня сформированности компонентов ИК на 27% за счет снижения низкого уровня сформированности компонентов ИК.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа по реализации комплекса психолого-педагогических задач в условиях проектно-исследовательской деятельности как одного из педагогических средств формирования ИК у студентов будущих бакалавров педагогического образования позволила констатировать положительную динамику уровней сформированности ИК студентов III курса будущих бакалавров педагогического образования в сравнении на начало и окончание опытно-экспериментальной работы, что подтверждает эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В связи с интенсивными изменениями в политической, экономической, технологической сферах жизни государства и общества, предъявляются новые требования как со стороны государства, так и со стороны работодателя к педагогу, способному ориентироваться в проблемных ситуациях, возникающих в его профессиональной деятельности, находить способы и пути решения возникающих проблем, при этом используя знания из различных областей, прогнозирование своих результатов и возможные последствия принимаемых решений, все это подразумевает наличие определенного уровня исследовательской компетенции.

Цель данного исследования состояла в выявлении, обосновании и проверке результативности комплекса психолого-педагогических задач как педагогического средства, способствующего формированию исследовательской компетенции (ИК) будущих бакалавров педагогического образования в условиях проектно-исследовательской деятельности.

Исследование исходило из гипотезы, согласно которой формирование ИК будущих бакалавров педагогического образования будет результативным, если:

- сформулированы основные принципы формирования ИК у будущих бакалавров педагогического образования в проектно-исследовательской деятельности, определены компоненты, уровни и этапы ее формирования;
- содержание проектно-исследовательской деятельности будущих бакалавров педагогического образования обогащено комплексом психолого-педагогических задач с различными контекстами.

Следуя логике научного анализа, с целью раскрытия сущности понятия «исследовательская компетенция», обращено внимание к пониманию понятий «компетентность» и «компетенция».

Вслед за В.И. Байденко, И.А. Зимней, А.В. Хуторским под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств

личности, результат подготовки выпускника вуза, необходимый для выполнения профессиональной деятельности. Компетенция рассматривается как владение студентами совокупностью знаний, умений, навыков, опыта, а так же ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности для решения конкретных профессиональных задач.

Вслед за Т.А. Шкериной, под исследовательской компетенцией будущих бакалавров педагогического образования понимается интегральная характеристика, определяющая способность к психолого-педагогической исследовательской деятельности, знание основных компонентов этой деятельности и умения их реализовать, устойчивое признание ее значимости для решения профессиональных исследовательских задач в условиях модернизации образования.

В структуру ИК входят мотивационный, когнитивный, технологический компоненты.

При формировании ИК будущих бакалавров педагогического образования придерживались следующих принципов: принцип целесообразности; принцип покомпонентной полноты; принципы этапности, последовательности и преемственности процесса формирования ИК у будущего бакалавра педагогического образования; принцип активного обучения.

Под психолого-педагогической задачей понимается осмысленная психолого-педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью, связанной с необходимостью познания и преобразования действительности. Психолого-педагогическая задача является результатом осознания студентом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения учебных профессиональных действий.

Вслед за Е.С. Полат, под проектно-исследовательской деятельностью понимается вид учебно-познавательной деятельности, сочетающий в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности, в которой происходит проектирование учебных, квазипрофессиональных и

профессиональных объектов, при этом каждый этап сопровождается самостоятельным поиском субъективно новых знаний как об объекте проектирования, так и о способах решения проектных задач. В качестве этапов реализации исследовательского проекта выделены: подготовительный, основной, заключительный.

Во второй главе описаны этапы проведения опытно-экспериментальной работы:

1 этап – констатирующий эксперимент, направлен на диагностирование первоначального уровня сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов ИК у студентов будущих бакалавров педагогического образования.

2 этап – формирующий эксперимент, нацелен на решение студентами III курса будущими бакалаврами педагогического образования психолого-педагогических задач в условиях проектно-исследовательской деятельности.

3 этап – контрольный эксперимент, направлен на диагностирование итогового уровня сформированности мотивационного, когнитивного и технологического компонентов ИК у студентов будущих бакалавров педагогического образования.

Итогом реализации комплекса психолого-педагогических задач в условиях проектно-исследовательской деятельности явилось повышение уровня сформированности ИК у студентов будущих бакалавров педагогического образования.

С опорой на сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы приходим к выводу о том, что комплекс психолого-педагогических задач в условиях проектно-исследовательской деятельности способствует повышению уровня сформированности ИК студентов будущих бакалавров педагогического образования.

Стоит отметить, что в рамках одной дисциплины не представляется возможным удовлетворить в полной мере требования, предъявляемые

федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования. Это обуславливает необходимость разрабатывать и внедрять в образовательную практику поликонтекстные образовательные модули, интегрирующие общепрофессиональное и профессиональное содержание. Таким образом, профессиональная подготовка будущих бакалавров педагогического образования будет соответствовать основным критериям качества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. Красноярск, 2007. 204 с.
2. Алисов Е.А. Педагогический потенциал исследовательской и проектной деятельности как образовательной технологии // Современные проблемы науки и образования (электронный журнал). 2015. № 2. URL: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2016/lich-i-prof-razvitiyeped/4/alisov.pdf> (дата обращения 05.01.2017).
3. Анисимова В.А. Исследовательская деятельность студентов в контексте личностно развивающего профессионального образования // Almatmater. 2009. №1. С. 38–41.
4. Антропова М.Ю. Проектная технология в российском вузе // Актуальные проблемы педагогики. 2016. № 5. С. 98–102.
5. Байденко В.И. Выявление состава компетенции выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. М., 2006. 72 с.
6. Бауман З. Индивидуализированное общество: пер. с англ.; под ред. В.Л. Иноземцева. М., 2005. 390 с.
7. Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании: опыт проектирования; сб. науч. тр. М., 2007. 345 с.
8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 192 с.
9. Бондаревская Е.В., Кульневич В.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. №10. С. 23–31.
10. Бондаревская Е.В. Кульневич В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 20–36.

11. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
12. Варданян Ю.В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 40 с.
13. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
14. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. №10. С. 51–55.
15. Владимирова Н.Ю., Теплых С.А. Исследовательская компетентность как основной компонент профессионализма педагога // Инновационные педагогические технологии. 2016. № 3. С. 191–195.
16. Горшкова О.О. Диагностика компонентов готовности к исследовательской деятельности будущих инженеров // Вестник Омского университета. 2012. № 2. С. 421–426.
17. Громько Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования // Известия РАО. 2000. № 2. С. 37–45.
18. Данилина В.Н. Методика применения деловых игр в обучении студентов экономических специальностей // Экономическая социология. 2007. Т. 8. № 1. С. 119–126.
19. Дахин А.Н. Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре. // Школьные технологии. 2006. № 5. С. 35–44.
20. Елагина Л.В. Развитие научно-исследовательской деятельности бакалавра юриспруденции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2011. 22 с.
21. Ерошкина И.В. Структура исследовательской деятельности учащихся основной школы в современном развивающем образовании // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 128–133.

22. Жук О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие. Минск, 2007. 192 с.
23. Загвязинский В.И., Атахов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: Академия, 2005. 208 с.
24. Зданович О.В. О Структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих учителей // Вестник ТГЛУ. 2012. № 11. С. 76–79.
25. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения. М., 2007. 240 с.
26. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. М., 2001. 170 с.
27. Зимняя И.А. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы: дискрипторная характеристика как база оценивания: материалы XI Симп. Москва, 16–17 нояб. 2006 г. М., 2006. 82 с.
28. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 42 с.
29. Зимняя И.А. Материалы к семинару «Компетентностный подход в современном образовании». Пермь: ПГТУ, 2004. 15 с.
30. Иванов Д.А. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании. // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 51–62.
31. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Педагогика. 2008. № 1. С. 4– 24.
32. Ильина Н.Ф. Организация исследовательского обучения в педагогическом вузе // Инновации в образовании. 2010. № 11. С. 70–71.
33. Ильязова М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация основные направления современных исследований // Научные исследования в образовании. 2013. № 1. С 48–53.

34. Касаткина Н.Э. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие. М., 2011. 237 с.
35. Каменская Р.А. Технология профессионально-ориентированного обучения магистрантов // Научный вестник ЮИМ. 2015. №4.С. 65–67.
36. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие. М., 2007. 352 с.
37. Кругликов В.Н. Методы активизации познавательной деятельности. Спб.: Знание, 2006. 190 с.
38. Крутецкий В.А. Психология. М., Просвещение. 1980. 352 с.
39. Колдина М.И. Структурно-содержательная характеристика научно-исследовательской деятельности бакалавра профессионального обучения // Инициативы XXI века. 2015. № 4. С.105–107.
40. Кудрявцева Е.И. Проблемы оценки и развития управленческих компетенций // Вестник ИНЖЕКОНа. 2011. № 4. С. 37–45.
41. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // Министерство экономического развития РФ [Офиц. сайт]. URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicplanning/concept/doc20081117_01 (дата обращения: 25.11.2016)
42. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения // Высшее образование в России. 2005. № 10. С. 118–122.
43. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 352 с.
44. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2011. 272 с.
45. Методические рекомендации по организации проектной деятельности студентов колледжа. Нижнекамск: ГБПОУ, 2015. 45 с.
46. Насейкина Л.Ф. Реализация компетентного подхода при формировании профессионально-значимых личностных качеств студентов-программистов // Вестник ОГУ. 2013. № 9 С. 34–41.

47. Никонорова И.Я. Особенности использования системно-структурного критерия в определении профессиональной компетентности учителя: дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре. 2003. 192 с.

48. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современная школа, 2010. 928 с.

49. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей. URL: <http://www/fkgru./conf/17.doc>. (дата обращения: 30.09.2016).

50. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Дону: Феникс, 2006. 512 с.

51. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 272 с.

52. Плотникова Н.И. Обще учебные компетенции в структуре дистанционного курса на английском языке // Компетенции в образовании: опыт проектирования; сб. науч. тр. М., 2007. 327 с.

53. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучающихся // Педагогика. 2005. № 5 С. 71–78.

54. Психология и педагогика высшей школы / Л.Д. Столяренко и др. Ростов н/Д: Феникс, 2014. 620 с.

55. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959. 354 с.

56. Саволайнен Г.С. Социокультурное взаимодействие в образовательном процессе педагогического вуза и школы: обновление содержания, технологий подготовки и мониторинга: монография. Красноярск, 2005. 316 с.

57. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006. 480 с.

58. Самодурова Т.В. К проблеме развития исследовательской компетентности студентов в условиях перехода на ФГОС // Амурский научный вестник. 2013. № 1. С. 176–183.

59. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учеб. пособие. М., 2007. 189 с.

60. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 10. С. 138–149.

61. Селихова Г.В. Новая парадигма образования: компетентность будущего специалиста как показатель качества университетской подготовки. // Педагогика. 2005. № 5. С. 56–58.

62. Стратегия 2020: Новая модель роста – новая социальная политика. URL: <http://2020strategy.ru/data/2013.pdf> (дата обращения 10.12. 2016).

63. Сионина Л.Н., Шкерина Т.А. О формировании исследовательской компетенции студентов-бакалавров педагогического вуза // Novainfo.Ru (Электронный журнал). 2016. № 45 URL: <http://novainfo.ru/article/5904>

64. Суббето А.И. Онтология компетентностного подхода в образовательной системологии // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 9. С. 100–126.

65. Сухина Н.А. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2006. 161 с.

66. Тавелевич А.М. Учебный словарь лингводидактических терминов: теория и практика преподавания языков и культур. Омск, 2004. 51 с.

67. Талманова Т.М. Формирование исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе непрерывного образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 207 с.

68. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения 23.09.2016).

69. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. URL: <http://fgosvo.ru/news/3/1642> (дата обращения 23.09.2016).

70. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы // Министерство образования и науки Российской Федерации [Официальный сайт]. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5930/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf (дата обращения 25.12.2016).

71. Феськова Е.В. Интеллектуально-личностное развитие учащихся в исследовательской деятельности. Красноярск, 2004. 110 с.

72. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. 2010. № 5. С. 9–11.

73. Философский словарь / под. ред. И.Г. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М., 1991. 456 с.

74. Холодцова И.И. Учебно-исследовательская деятельность как средство профессиональной ориентации старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 23 с.

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

76. Шашенкова Е.А. Задача как средство обучения исследовательской деятельности студентов колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2001. 147 с.

77. Шипилина Л.А. Методология психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 2008 с.

78. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М., 2000. 320 с.

79. Шкерина Т.А. Организационно-педагогические условия формирования исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов в вузе: монография. Красноярск, 2015. 252 с.

80. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. М., 2002. 437 с.

81. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

82. Widyaningrum A. Contextual Teaching and Learning (CTL) in ELT English Language Teaching // Dinamika Bahasa dan Ilmu Budaya. 2013. №2. PP. 11–12.