МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

САЙТБАГИНА ЛИДИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

«РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНО-КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ»

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

(педагогические науки)

диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

Шипилина Людмила Андреевна,

доктор педагогических наук, профессор

Омск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ …… 4
Глава 1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА …..... 17
1.1. Развитие исследовательской деятельности студентов вуза как объект психолого-педагогических исследований …… 17
1.2. Организационно-педагогические условия развития исследовательской деятельности студентов вуза…….. 29
1.3. Структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения……..... 39
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ ……... 65
Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНО-КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ……..……. 67
2.1. Диагностика состояния развития исследовательской деятельности студентов вуза в логике традиционного (лекционно-семинарского) обучения …….. 67
2.2. Реализация программы развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения…….. 91
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по оценке результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза 131
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ…… 150
ЗАКЛЮЧЕНИЕ……..……. 152
ПЕРЕЧЕНЬ СОКРАЩЕНИЙ……. 155
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…….. 156
ПРИЛОЖЕНИЯ…….. 176
Приложение 1. Контент-анализ понятия «исследовательская деятельность» 176
Приложение 2. Критерии оценки знаний и умений студентов по

десятибалльной шкале…… 178
Приложение 2.1. Критерии оценки содержания научно-исследовательской работы студентов при выполнении магистерской диссертации в соответствии с уровнями развития компонентов исследовательской деятельности студентов……... 179
Приложение 3. Карта наблюдения за деятельностью преподавателя по развитию исследовательской деятельности студентов…… 181
Приложение 4. Программа развития исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения на магистерских программах ФГБОУ ВО ОмГПУ «Менеджмент в образовании» и «Управление человеческими ресурсами»……... 184
Приложение 5. Акмеограмма творческого саморазвития студента……. 205
Приложение 6. Графики распределений для пяти компонентов исследовательской деятельности в экспериментальной и контрольной группах до начала ОЭР……. 206

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность

Современный период развития общества характеризуется изменениями социально-экономических условий, которые повлекли за собой модернизацию системы образования, что, в свою очередь, обусловило дальнейшее развитие инновационных процессов в системе обучения и воспитания.

В условиях изменения образовательной среды претерпевают изменения и требования к квалификации выпускников вуза, к их подготовленности в профессиональном и социальном смыслах. Общество ставит перед образованием задачу подготовки специалистов инновационного типа, обладающих нестандартным творческим мышлением и продуктивной деятельностью.

Исследовательская деятельность – одна из главных составляющих процесса обучения студентов вуза на уровне магистратуры. Внедрение образовательных стандартов третьего поколения ставит перед высшим образованием ряд проблем, среди которых вопрос непрерывного развития личности как субъекта образования в течение всей жизни. Становится важной ориентация образовательного процесса на развитие творческого потенциала личности, ее самообразование, саморазвитие.

В разные годы в отечественной психолого-педагогической науке рассматривалась проблема, связанная с развитием исследовательской деятельности студентов. Так, психологические аспекты развития исследовательской деятельности рассмотрены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Е.П. Ильина, С.Л. Рубинштейна; вопросам формирования научного мировоззрения студентов вуза посвящены исследования Н.К. Барсуковой, И.Н. Ишимовой, С.А. Черновой; формированию исследовательских умений – работы Ф.Ш. Галиуллиной, М.А. Беляловой, Ю.А. Заиченко, О.В. Ибряновой, В.Н. Литовченко, Н.В. Сычковой; развитию исследовательских способностей – В.А. Анисимовой; формированию готовности студентов к научно-исследовательской деятельности – А.С. Акоповой, О.В. Акопян, Б.Ш. Баймухамбетовой, М.В. Корчагиной, Е.Ю. Никитиной, С.М. Тутарищевой, И.В. Шадчина; как средство совершенствования профессионализма исследовательская деятельность рассматривалась в трудах Н.Ф. Ганцен, Г.В.

Денисовой, Т.П. Злыдневой, Э.А. Курмановой; как основа развития инновационного вуза – в работах Л.В. Ведерниковой; как средство развития творчества студентов – в работах В.В. Белоносовой, Е.В. Вострокнутова, О.Н. Лукашевич, Т.В. Самодуровой, Т.И. Торгашиной и др. В зарубежных исследованиях развитию творческих способностей посвящены работы А.Дж. Кропли, Е. Селби, Р. Стернберга, П. Торренса и др.

Как отмечает Л.А. Шипилина, исследовательская деятельность по сути творческая, поскольку объективно стимулирует в человеке высшие потребности, в частности, потребность в самовыражении через творчество. В этом случае, по мнению Е.Е. Адакина, встает вопрос о пересмотре сложившихся стереотипов в образовании, выходе за пределы некоторой ограниченности, что должно привести к открытости, вариативности, динамичности в содержании, формах и методах совместной деятельности субъектов процесса обучения. Творческое обучение является альтернативным по отношению к традиционной системе образования, ориентируя личность на проектную детерминацию будущего, что требует кардинально новых научных и практических подходов к его организации (В.И. Андреев, Н.Ф. Вишнякова, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков).

Творческому развитию личности посвящены работы Е.Е. Адакина, Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Н.В. Кузьминой, Д.А. Леонтьева, Ф.З. Сабанчиевой, И.А. Фоминых; творческому саморазвитию через ценности, личностный смысл, жизнетворчество – труды А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, В.Ф. Михальцовой; развитию креативности в процессе самоактуализации личности – Н.Ф. Вишняковой. В работах В.И. Андреева, Л.А. Шипилиной проблематизация рассматривается как механизм, который позволяет запустить творческое мышление.

Вместе с тем анализ работ, посвященных различным аспектам развития исследовательской деятельности студентов и реальной практики обучения, показывает, что в образовательном процессе применяются лишь элементы проблематизации содержания обучения. Возможности проблемного обучения недостаточно раскрыты для его реализации в системе высшего образования; недостаточно обоснованы организационно-педагогические условия развития

исследовательской деятельности студентов вуза, позволяющие реализовать обучение на проблемной основе.

Исследовательская деятельность предъявляет вполне определенные требования к личности студента: наличие способности к творческому саморазвитию, рефлексии, что предполагает сосредоточенность (концентрацию) на определенном объекте. Технология концентрированного обучения как перспективная форма организации обучения отмечается в работах Е.К. Гитман, Г.И. Ибрагимова, А.М. Новикова. Основой концентрированного обучения является метод «погружения в предмет», широко известный в педагогической практике. В частности, Г.И. Ибрагимов подчеркивает важность благоприятного психологического климата (изначального настроя на длительное взаимодействие друг с другом в процессе обучения), который обеспечивает восприятие, углубленное и целостное усвоение обучающимися учебного материала. В то же время анализ работ Ф.К. Ахмедзяновой, И.Э. Вильданова, М.А. Хлыбовой, Н.А. Сигачевой, основанных на концентрированном обучении в вузе, показал, что они не затрагивают проблему развития исследовательской деятельности студентов, не закрывают вопрос разработанности организационно-педагогических условий по реализации проблемного содержания.

Таким образом, анализ современной практики обучения в вузах и реального состояния проблемы развития исследовательской деятельности студентов позволил выявить **противоречия** теоретического и практического характера:

• ***на социально-педагогическом уровне:*** между социальными ожиданиями, задачами высшей школы в повышении качества образования и доминирующей линейной моделью обучения в системе высшего образования, не в полной мере учитывающей особенности процесса развития, недостаточно способствующей результативному творческому саморазвитию студентов;

• ***на научно-теоретическом уровне:*** между востребованностью в высшем образовании возможностей обучения на проблемной основе и недостаточной разработанностью концентрированного проблемного содержания обучения, обеспечивающего развитие исследовательской деятельности студентов вуза;

• ***на практико-методическом уровне:*** между необходимостью организации процесса проблемно-концентрированного обучения студентов вуза, отсутствием обоснования его организационно-педагогических условий и потребностью выявления их влияния на динамику развития исследовательской деятельности студентов вуза.

Выявленные противоречия актуализируют значимость **исследовательской задачи**, которая состоит **в обосновании и доказательстве результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения.**

Актуальность исследовательской задачи, ее значимость и обозначенные противоречия обусловили выбор темы исследования: **«Развитие исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения».**

Объект исследования: развитие исследовательской деятельности студентов в процессе обучения в вузе.

Предмет исследования: результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в организационно-педагогических условиях проблемно-концентрированного обучения.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в организационно-педагогических условиях проблемно-концентрированного обучения.

Гипотеза исследования:

Развитие исследовательской деятельности студентов в процессе обучения в вузе будет результативным и найдет отражение в динамике их творческого саморазвития, если оно осуществляется в логике структурно-функциональной модели и программы развития исследовательской деятельности как содеятельность преподавателя и студентов по освоению проблемного содержания обучения через сценарии локальных, модульных и системных изменений, позволяющих реализовать многовариантность путей развития в совокупности необходимых и достаточных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения:

• концентрации во времени, обеспечивающей целостность процесса познания и психологический комфорт за счет его преимущества;

• поэтапно усложняющейся проблематизации содержания обучения, позволяющей активизировать творческое мышление, обратить задачи усвоения содержания обучения в личностный смысл, преобразовать внешние воздействия в развивающие изменения;

• рефлексивного управления (по типу соуправления), способствующего активизации рефлексивных самопроцессов у студентов в ходе взаимодействия и развитию у них способности к самоуправлению своей деятельностью.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа выявить и обосновать совокупность взаимосвязанных компонентов исследовательской деятельности студентов вуза, организационно-педагогические условия проблемно-концентрированного обучения в вузе.

2. Разработать структурно-функциональную модель развития исследовательской деятельности студентов в процессе проблемно-концентрированного обучения в вузе.

3. Разработать программу и сценарии развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения.

4. Доказать опытно-экспериментальным путем результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения на основе разработанных критериев и показателей.

Суть авторской концепции заключается в следующих идеях:

1. В соответствии с идеями акмеологического подхода о жизнедеятельности человека в его устремленности к вершинам личностного и профессионального развития, выражающихся в творческом саморазвитии (В.И. Андреев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина), исследовательская деятельность студентов рассматривается как творческая деятельность, позволяющая реализовать идеи самоактуализации и творческого саморазвития.

2. Проблемно-концентрированное обучение понимается нами как развивающее обучение, основанное на нелинейном взаимодействии преподавателя и студентов через взаимосвязанные организационно-педагогические условия (концентрация во времени, рефлексивное соуправление, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания), которыми обеспечивается результативность развития исследовательской деятельности студентов, отражающаяся в творческом саморазвитии:

- наличие концентрации во времени обеспечивает целостность процесса познания, максимально сближает учебный процесс с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия (Г.И. Ибрагимов, И.Э. Вильданов); погружение студентов в систему проблемных ситуаций раскрывает скрытые резервы творческого мышления за счет сосредоточенности над проблемной ситуацией и активного взаимодействия в процесс ее разрешения;

- наличие поэтапно усложняющейся проблематизации содержания обучения имеет логику продуктивной деятельности, позволяет запустить механизм творческого мышления, обратить задачи усвоения содержания обучения в личностный смысл, преобразовать внешние воздействия в развивающие изменения (В.И. Андреев, Л.А. Шипилина);

- наличие рефлексивного управления (по типу соуправления) способствует активизации рефлексивных самопроцессов у студентов в ходе взаимодействия с управляющим и развитию у них способности к самоуправлению своей деятельностью (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко), рассматривается как содействие (сотрудничество), отражающее характер взаимодействия субъектов процесса обучения по проблематизации и интеграции содержания обучения. Рефлексивное соуправление становится реальным механизмом развития исследовательской деятельности студентов, когда оно представлено последовательностью взаимосвязанных этапов управления (по типу соуправление), которые повторяются на каждом управленческом цикле (В.А. Якунин, Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко), и этот механизм работает на саморазвитие студентов.

3. Структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения позволяет раскрыть его сущность через структурные компоненты: организационный, содержательный, деятельностный и оценочно-результативный блоки, взаимосвязанные с организационной, развивающей, управляющей, оценочно-результативной функциями.

Методологическая база исследования:

- *на философском уровне:* **идеи синергетики** о нелинейности, неравновесности, сложности открытых педагогических систем, способных к самоорганизации и имеющих вероятностный результат развития (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов);
- *на общенаучном уровне:* **личностно-деятельностный подход,** определяющий принципы динамичности, целостности, интегративности, характеризующие педагогические системы (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Т.И. Шамова);
- *на конкретно-научном уровне:* **акмеологический подход**, рассматривающий жизнедеятельность человека в его устремленности к вершинам личностного и профессионального развития и самосовершенствования, выражающихся в творческом саморазвитии (В.И. Андреев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина);
- *на технологическом уровне:* **интегративно-развивающий подход,** предполагающий реализацию принципов развития и интеграции в обучении; позволяющий рассматривать развитие исследовательской деятельности студентов как интегративный результат рефлексивного соуправления субъектов процесса обучения, отражающего характер их взаимодействия по проблематизации и интеграции содержания обучения (Л.А. Шипилина).

Теоретическими основами исследования являются:

- общая психологическая теория деятельности, определяющая взаимодействие субъекта с миром как динамическую систему, совокупность действий, направленных на достижение целей (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев);
- современные концепции в области высшего образования: акмеологическая концепция развития продуктивной компетентности специалиста (Н.В. Кузьмина);

акмеологическая концепция развития профессионала (А.А. Деркач); концепция профессионального управления (Л.А. Шипилина); акмеоквалитативная концепция творческого саморазвития человека (В.И. Андреев);

• теории и концепции, используемые в высшем образовании: теория оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский); концепция проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов); концепция концентрированного обучения и его идеи: модульного содержания обучения; целостности процесса познания, психологического комфорта (Г.И. Ибрагимов); концепция обучения как управления (В.А. Якунин); концепция рефлексивного управления как рефлексивного взаимодействия его участников (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко);

• положения, отраженные в работах по методологии психолого-педагогического исследования, организации исследовательской деятельности в высшей школе (В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.М. Новиков).

Методы исследования:

1. Теоретические (анализ, контент-анализ, синтез, моделирование, абстрагирование и конкретизация, обобщение).

2. Эмпирические (анкетирование, тестирование, экспертная оценка, изучение нормативной документации, наблюдение, сравнение, описание, педагогический эксперимент, самоанализ субъектов образовательного процесса).

3. Методы математической статистики (критерий Колмогорова-Смирнова, t-критерий Стьюдента, коэффициент конкордации Кендалла, иерархический кластерный анализ (метод полной связи), факторный анализ).

Организация исследования:

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа на базе образовательного учреждения г. Омска ФГБОУ ВО ОмГПУ в период с 2013-2016гг. с привлечением на разных этапах преподавателей и студентов ФГБОУ ВО СибГУФК.

Первый этап – аналитико-методологический (2013-2014 гг.): анализ степени разработанности проблемы; осмысление теоретико-методологической базы исследования; разработка научного и определение понятийного аппарата

исследования; определение критериев результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза.

Второй этап – опытно-экспериментальный (2014-2016 гг.): разработка содержания констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы и его проведение; разработка программы формирующего этапа опытно-экспериментальной работы и его проведение.

Третий этап – заключительный (2016 г.): завершение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы; анализ, обработка, обобщение полученных результатов; оформление диссертационного исследования.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Исследовательская деятельность студентов – вид образовательной деятельности, ориентированный на развитие личностных интеллектуальных качеств, творческое саморазвитие в процессе решения проблемных ситуаций, учебно-творческих исследовательских задач.

Исследовательская деятельность студентов представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: когнитивным, аксиологическим, креативным, организационно-деятельностным, рефлексивно-оценочным, которые проявляются на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях.

2. Проблемно-концентрированное обучение в вузе – тип развивающего обучения, основанный на поэтапно усложняющейся проблематизации и интеграции содержания обучения, осуществляемый в рефлексивном соуправлении субъектов процесса обучения и концентрации во времени, результатом которого является творческое саморазвитие студентов.

3. Развитие исследовательской деятельности студентов вуза осуществляется в логике структурно-функциональной модели и программы развития исследовательской деятельности как содеятельность преподавателя и студентов по освоению проблемного содержания обучения через сценарии локальных, модульных и системных изменений, позволяющих реализовать многовариантность и нелинейность путей развития в совокупности необходимых и достаточных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения

(концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, рефлексивное соуправление).

Структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения позволяет раскрыть его сущность через структурные компоненты: организационный, содержательный, деятельностный и оценочно-результативный блоки, взаимосвязанные с организационной, развивающей, управляющей, оценочно-результативной функциями, отобразить развитие исследовательской деятельности студентов в процессуальном и содержательном аспектах обучения.

Организационная функция модели определяет процесс организации проблемно-концентрированного обучения в соответствии с выделенными принципами, организационно-педагогическими условиями, формами и методами обучения. *Развивающая функция* заключается не только в формировании знаний, специальных умений, но и в стимулировании познавательной активности, творческого саморазвития, формировании компонентов исследовательской деятельности студентов. *Управляющая функция* направлена на рефлексивное взаимодействие (соуправление) субъектов процесса обучения, формирование у студентов способности к планированию, самоорганизации и самоуправлению своей деятельностью. *Оценочно-результативная функция* направлена на диагностику уровней развития исследовательской деятельности студентов вуза, предполагает качественные и количественные изменения в компонентах исследовательской деятельности студентов, определяет результативность ее развития.

4. Результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения определяется следующими критериями и показателями: *эффективностью* – наличием необходимых и достаточных организационно-педагогических условий; *действенностью* – динамикой творческого саморазвития, проявляющейся на трех уровнях – ограниченном, допустимом, оптимальном, выражающейся через показатели: решать сложные проблемные задачи (когнитивный компонент); ставить цели, выделять наиболее существенные из них (аксиологический компонент); преодолевать стереотипы,

оригинально решать проблемные ситуации, учебно-творческие задачи (креативный компонент); осуществлять самоорганизацию, самоуправление (организационно-деятельностный компонент); осуществлять рефлексию (рефлексивно-оценочный компонент).

Научная новизна исследования:

1. Уточнено содержание понятия «проблемно-концентрированное обучение» как типа развивающего обучения, основанного на поэтапно усложняющейся проблематизации и интеграции содержания обучения, осуществляемого в рефлексивном соуправлении субъектов процесса обучения и концентрации во времени, результатом которого является творческое саморазвитие студентов.

2. Обоснован процесс развития исследовательской деятельности студентов как его качественное преобразование через формирование совокупности компонентов исследовательской деятельности: когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного, которые проявляются на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях.

3. Разработана структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения, позволяющая отобразить развитие в процессуальном и содержательном аспектах через структурные компоненты: организационный, содержательный, деятельностный и оценочно-результативный блоки, взаимосвязанные с организационной, развивающей, управляющей, оценочно-результативной функциями.

4. Разработаны программа и сценарии развития исследовательской деятельности студентов (локальных, модульных и системных изменений), позволяющие реализовать многовариантность и нелинейность путей развития в процессе проблемно-концентрированного обучения.

5. Определены критерии и показатели результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения: *критерий эффективности* – наличие необходимых и достаточных организационно-педагогических условий: концентрация во времени,

поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, рефлексивное соуправление); *критерий действенности* – динамика творческого саморазвития, проявляющаяся на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях, выражающаяся через показатели: решать сложные проблемные задачи; ставить цели, выделять наиболее существенные из них; преодолевать стереотипы, оригинально решать проблемные ситуации, учебно-творческие задачи; осуществлять самоорганизацию, самоуправление; осуществлять рефлексию.

Теоретическая значимость исследования:

- концепция концентрированного обучения дополнена идеей о необходимости проблематизации содержания обучения в развитии исследовательской деятельности студентов вуза;

- конкретизировано положение концепции творческого саморазвития В.И. Андреева о многомерной бинарности развития и саморазвития образовательных систем бинарностью «личностное и деятельностное» в условиях проблемно-концентрированного обучения как интегративного результата развития исследовательской деятельности студентов вуза;

- обогащены представления о рефлексивном управлении процессом обучения как о рефлексивном соуправлении его субъектов, ориентированном на организацию взаимодействия по проблематизации и интеграции содержания обучения.

Практическая значимость исследования заключается:

- в подборе диагностического инструментария, позволяющего определить состояние исследовательской деятельности студентов, выявить результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения;

- в разработке программы и сценариев развития исследовательской деятельности студентов с описанием методических особенностей проведения занятий и прогнозируемых результатов ее развития, что позволит результативно осуществлять подготовку студентов, проводить оценку происходящих качественных изменений.

Результаты исследования могут быть использованы в практике обучения студентов вуза.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются: теоретической и методологической разработанностью рассматриваемой проблемы; применением комплекса теоретических и эмпирических методов, соответствующих предмету и задачам исследования; личным участием автора в сборе эмпирических данных в вузах г. Омска; взаимосвязанностью с результатами анализа практики, опыта педагогической деятельности; применением внешней экспертной оценки результатов исследования; публикацией и апробацией основных результатов исследования на научно-практических конференциях методологических и методических семинарах; репрезентативностью выборок, проверяемостью полученных данных, критериев и показателей; корректностью применения методов математической статистики при обработке результатов педагогического эксперимента, качественным и количественным анализом экспериментальных данных.

Апробация результатов исследования:

Теоретические положения, материалы и результаты исследования нашли отражение в статьях (восемнадцать научных статей, в том числе шесть из них в изданиях, включенных в перечень ВАК РФ), опубликованных автором. Основные положения исследования обсуждены и одобрены на методологических, методических семинарах и заседаниях кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»; заседаниях кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта»; на научно-практических международных и всероссийских конференциях: Екатеринбург – 2011 г.; Кемерово – 2011 г., 2014г., 2016г.; Омск – 2013г., 2014г., 2015г., 2016г.; Томск, Липецк – 2015г.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка литературы и шести приложений. Общий объём диссертации – **207** страниц, из которых основной текст составляет **154** страницы. В тексте диссертации представлен **21** рисунок и **22** таблицы.

Глава 1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

1.1. Развитие исследовательской деятельности студентов вуза как объект психолого-педагогических исследований

Приступая к анализу проблемы развития исследовательской деятельности студентов вуза, необходимо обратиться к понятию «исследовательская деятельность», но прежде, к более общему, исходному понятию «деятельность».

Деятельность – понятие не только психологическое, также социальное, философское, экономическое, культурное. По мнению А.В Боровских, Н.Х. Розова, «столь широкий спектр проявления этого понятия ставит вопрос о его категориальной природе – наряду с движением, диалектикой, обществом, человеком, культурой, личностью и т. д.» [33, с. 25]. Как общенаучная категория «деятельность» является предметом изучения различных отраслей знания (общественные науки, гуманитарные, медицинские и т.д.). В качестве содержательно-базовой категории понятие «деятельность» свойственно именно отечественной психологии [99]. «В современном познании, особенно гуманитарном, понятие деятельности играет ключевую роль, поскольку с его помощью дается универсальная характеристика человеческого мира...», – отмечал Э.Г. Юдин [183, с. 266].

Под деятельностью А.Н. Леонтьев понимает активное взаимодействие, в ходе которого человек целесообразно воздействует на объекты окружающего мира и за счет этого удовлетворяет свои потребности [99].

Обобщая высказывания ученых о категории «деятельность», можно выделить присущие ей черты: деятельность характеризует сознательную сторону личности человека; в процессе деятельности проявляется активность, достигаются цели, удовлетворяются потребности, приобретается жизненный опыт, благодаря чему развивается и сама деятельность [150].

Возрастающие требования к профессиональной компетентности преподавателя и компетентности студентов вуза как результата образования, включающего

исследовательские умения, навыки, диктуют подготовку выпускника вуза, способного гибко мыслить, умеющего исследовать, анализировать, интерпретировать научные данные [32, 92].

Сущность понятия «исследовательская деятельность» выявлялась на основе психолого-педагогического анализа категории деятельность и представления о логике научного исследования.

В результате контент-анализа определения «исследовательская деятельность» (Приложение 1) мы пришли к выводу, что в психолого-педагогической литературе не существует однозначной точки зрения в определении понятия. Ученые раскрывают его сущность через различные составляющие, но подчеркивают, что главным смыслом исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным, указывая на необходимость развития интеллектуальных качеств личности, творческого мышления.

Нам близки позиции В.И. Андреева, А.В. Леонтовича, согласно которым исследовательская деятельность студентов рассматривается как вид образовательной деятельности, целью которой являются не научные открытия обучающихся, а развитие у них соответствующих личностных интеллектуальных качеств, способности к исследовательскому типу мышления, развитие творческого потенциала в процессе решения учебно-творческих задач [7, 102].

Рассмотрим основные методологические подходы, на которых базируются современные исследования, посвященные развитию исследовательской деятельности студентов. Не случайно, занимаясь проблемой развития исследовательской деятельности студентов вуза, отечественные авторы обращаются к системному подходу как общенаучной основе педагогических исследований [3, 57, 122]. Возможности использования системного подхода рассматриваются в педагогических исследованиях Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Е.В. Вострокнутова, Н.В. Кузьминой, Т.И. Шамовой, Л.А. Шипилиной и др. [21, 26, 42, 91, 94, 177, 180]. Потребность в данном способе исследования определяется совокупностью действий, направленных на выявление и исследование многообразных связей, присущих объекту, упорядочивание хода исследования. Как отмечает В.Г. Афанасьев, «согласно

системно-функциональному принципу все свойства системы – объекта можно представить как функции, которые при этом же составе компонентов системы реализуют вполне определенные их связи и свойства на выходах системы» [19, с.14].

Личностно-деятельностный подход, используемый в нашем исследовании, позволяет рассматривать развитие исследовательской деятельности студентов в совокупности личностного и деятельностного компонентов как систему, обладающую интегративными свойствами [62]. В процессе деятельности проявляется творчество, активность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, приобретается жизненный опыт, благодаря чему развивается и сама деятельность. Однако, быть готовым к какой-либо деятельности означает обладание качествами, необходимыми для ее выполнения. Опираясь на личностно-деятельностный подход, В.А. Анисимова рассматривает исследовательскую деятельность как «процесс, формирующий студента путем личной познавательной работы, направленной на получение нового знания, решение теоретических и практических вопросов, самообразование и самореализацию исследовательских способностей» [14, с.12].

Как результат влияния личностно-деятельностного подхода О.В. Ибрянова отмечает условия достижения целей исследовательской деятельности студентов: включенность в самостоятельную творческую деятельность, развитие мотивационной сферы личности, осознание ценности исследовательской деятельности для профессионального самосовершенствования, стимулирование учебного процесса и преобразование его в исследовательский [70, с.84]. Вследствие этого, происходит повышение уровня мотивационно-ценностного, технологического, креативного и рефлексивного компонентов. Особенность личностно-деятельностного подхода состоит в том, что личностный компонент предполагает в центре образовательного процесса самого обучающегося – его интересы, ценности, индивидуально-психологические особенности.

Во многих работах развитие исследовательской деятельности студентов рассматривается на основе личностно-ориентированного подхода как средство развития творческого потенциала и творческого мышления для формирования активной личности [59, 76, 160, 161]. Большое внимание уделяется формированию

мотивационного, ориентационного, рефлексивного компонентов исследовательской деятельности.

Компетентностный подход определяет формирование у студентов знаний, умений, навыков исследовательской деятельности. Акцентируя внимание на формировании профессионально-творческих компетенций в научно-исследовательской деятельности, Е.В. Вострокнутов, С.Г. Разуваев выделяют мотивационный, когнитивный, деятельностно-творческий компоненты [42, 139].

Обучение – это сложная динамическая система, в которой происходят постоянные изменения, переходы из одного состояния в другое под влиянием внешних и внутренних воздействий и причин [181]. Именно для таких систем присуще управление, – отмечает Л.А. Шипилина [181, с.313]. Е.В. Игнатьева считает, что настоящим механизмом обучения является не передача знаний, а управление учебной деятельностью [71].

Подход к обучению исследовательской деятельности с точки зрения теории управления позволяет по-новому реализовать в теории и практике обучения принцип развития психики и деятельности. Следует отметить, что ранее развитие исследовательской деятельности студентов не рассматривалось с точки зрения теории управления.

Исследованиям проблем управления образованием посвящены работы Н.В. Кузьминой, М.М. Поташника, Т.И. Шамовой, Л.А. Шипилиной, В.А. Якунина и др.

Обучать – означает управлять развитием [185, с. 13]. В теории управления это положение является основополагающим и не нуждается в доказательстве, а лишь в уточнении того, каким образом наиболее эффективно управлять развитием исследовательской деятельности студентов.

Обучение не что иное, как целенаправленная система взаимодействий субъектов процесса обучения, где организатором выступает преподаватель. Мы согласны с Е.В. Игнатьевой, которая подчеркивает: «Понимание управления – как взаимодействия субъектов – наиболее важно для исследования педагогического управления учебной деятельностью студентов в современной социокультурной ситуации с ее многоплановостью, изменчивостью, так как предполагает взаимное

изменение управляющих и управляемых, всех участников процесса управления» [71, с. 67].

При акмеологическом подходе к управлению развитием осуществляется выход на личностный уровень, обусловливающий поиск индивидуальных факторов самореализации и самоэффективности [54]. Эффективность данного подхода нами связывается с созданием условий творческого саморазвития в исследовательской деятельности.

Анализ проблемы развития исследовательской деятельности студентов показал, что в процессе обучения часто используются лишь элементы проблематизации содержания обучения. В частности, мы не согласны с мнением Е.Ю. Никитиной, что отказ в полной мере от традиционных методов обучения в рамках образовательного процесса невозможен, поскольку развитие исследовательской деятельности должно осуществляться исходя из фактических знаний. Автор предлагает использовать средства проблемного обучения с точки зрения его сочетаемости с традиционным [122, с.44]. Мы придерживаемся точки зрения В.С. Идиатулина, который высказывает мысль о том, что несмотря на проигрыш проблемного обучения в информационной передаче фактов, оно решает в корне недоступные традиционному обучению задачи, обучая принципам, а не рецептам [72,73].

В работах В.И. Андреева, Л.А. Шипилиной отмечается, что именно проблематизация позволяет запустить механизм творческого мышления [7, 9, 181]. В связи с этим, представляется необходимым выделить существенный признак исследовательской деятельности – творчество. В широком смысле природа творчества раскрывается в теории Я.А. Пономарева [135, 138]. Автор пишет, что «творчество выступает как одна из конкретных форм проявления механизма развития» [138, с. 18], поэтому в явлении развития всякий раз проявляется творчество [181]. Многомерный характер творчества, который включает в себя индивидуальность личности, взаимодействие между творческими личностями, делает его трудно определяемым и фиксированным феноменом [191].

В исследованиях И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Оконя, М.А. Скаткина и др. подчеркивается, что проблемное обучение значительно

повышает эффективность развития творческих и исследовательских способностей, а также знаний, умений и других качеств личности обучающихся [104, 109, 110, 111, 113, 127, 155].

Выделение этих положений имеет принципиальное значение для нашего исследования, так как развитие исследовательской деятельности студентов рассматривается нами в контексте целенаправленного, творческого саморазвития на основе поэтапно усложняющейся проблематизации содержания, поэтому одним из концептуальных подходов мы определили – **акмеологический** [150]. Определяя практическую направленность данного подхода, мы опирались на труды В.И. Андреева, А.А. Деркача, А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой [11, 12, 13, 31, 52, 53, 93].

При определении сущности, структуры и содержания исследовательской деятельности мы исходили из следующих положений:

- исследовательская деятельность – это целостное образование, включающее взаимосвязанные компоненты;

- исследовательскую деятельность следует рассматривать в контексте общей психологической теории деятельности, исходя из закона о единстве развития деятельности и личности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Деятельность осуществляется в осознанной, активной форме; в процессе деятельности происходит развитие личности, вырабатываются умения и навыки, приобретается жизненный опыт [99, 142].

- исследовательская деятельность осуществляется на основе акмеологического подхода и рассматривается как творческая деятельность, позволяющая реализовать идеи самоактуализации и саморазвития в процессе исследовательской деятельности (В.И. Андреев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина). Решение проблемных творческих исследовательских задач – необходимая предпосылка развития творчества. Изменяющаяся личностная позиция в отношении исследовательской деятельности студентов определяется рефлексией, в процессе которой формируется образ «Я – иисследователь».

- интегративно-развивающий подход предполагает реализацию принципов развития и интеграции в обучении, позволяет использовать не только особенности

проблематизированного содержания обучения в решении задач поиска путей результативности развития исследовательской деятельности студентов, но и механизма его осуществления одновременно (Л.А. Шипилина).

Развитие исследовательской деятельности студентов вуза откроет возможности подходить к решению проблем творчески. В этом смысле вопросы творческого развития личности, достижения результативности и потенциальных возможностей творческой самореализации в деятельности подробно освещены в акмеологической теории.

В психолого-акмеологическом аспекте творчество может рассматриваться как внутренне мотивированный процесс активного поиска и реализации личностью потенциальных возможностей гармоничного разрешения объективных и субъективных противоречий, возникающих в процессе внутрисубъектных или субъект-объектных взаимодействий [119]. Научные ориентации акмеологии опираются на совокупность идей о ценности человека, его духовного мира, способности к творческому саморазвитию и самосовершенствованию [31, 93]. Как отмечает К.В. Петров, «творческий потенциал может быть комплексно и интегративно изучен только с позиций акмеологии, которая позволяет развить его оптимально» [132, с.71]. Креативность выступает условием творческого саморазвития, является существенным резервом ее самоактуализации, – считает Н.Ф. Вишнякова [40]. Потребность в саморазвитии представляет огромную ценность. С выраженным стремлением к саморазвитию связаны профессиональные успехи, достижение «акме», социальное и личностное долголетие [143, с. 41]. Творческая индивидуальность рассматривается в креативной акмеологии как «высшая характеристика профессионального творчества, которая включает интеллектуально-творческую инициативу, способности, знания, чуткость к противоречиям, чувство новизны, умение видеть необычное, профессионализм, жажду познания» [143, с. 53-54]. В этом определении заключается процессуальная сторона творчества, отражающая продуктивность исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность позволяет наиболее полно проявить индивидуальность, творческий потенциал, готовность к самореализации личности

[122, с. 2]. В работе Ф.З. Сабанчиевой установлена положительная связь между высшими уровнями продуктивности деятельности преподавателей и развитием творческой готовности студентов к предстоящей деятельности [143, с. 4]. В исследовании рассмотрена проблема творчества как необходимого элемента процесса обучения в вузе. Под творческой готовностью к деятельности Н.В. Кузьмина, Ф.З. Сабанчиева подразумевают не только владение необходимыми знаниями, умениями и навыками, а также обладание творческим мышлением, оригинальностью, нестандартностью действий, инициативой, целеустремленностью, высокой продуктивностью [93, 143].

Таким образом, раскрывая сущность творчества, психолого-акмеологические теории доказывают, что исследовательская деятельность творческая. Исследовательская деятельность не может быть нетворческой, поскольку только творческая деятельность приводит к получению качественно нового результата и продукта. В свою очередь, творчество наилучшим образом получает развитие в исследовательской деятельности. Осознание самого себя как исследователя, поиск возможностей своего прогрессивного развития сближают концепцию акмеологического подхода и стратегии современного высшего образования.

В акмеологическом понимании развитие личности сопровождается прогрессивной самоактулизацией и самореализацией личности. Изменяющаяся личностная позиция в отношении исследовательской деятельности студентов определяется рефлексией. Как отмечают Л. Хьел и Д. Зиглер, рефлексия проявляется в поведении, отношениях и деятельности [170]. Акмеологический подход предполагает рефлексию, в процессе которой происходит переход (в психологическом аспекте) из «Я – потенциальное» в «Я – актуальное». Я – концепция определяет не только представления индивида о самом себе, но и то, как он смотрит на свое деятельное начало и возможности своего развития в будущем [53]. Как подчеркивает А.Г. Бугрименко, «сложность образа «Я» взаимосвязана с внутренней учебной мотивацией студентов и в большей степени с ее *когнитивной* составляющей» [36, с. 4]. Саморазвитие личности происходит на основе потребностей и желаний личности в качественных изменениях.

Зарубежные ученые отождествляют понятия творчество и креативность**.** В последние годы особое внимание уделяется изучению взаимосвязи между личностью и творчеством [188, 190, 193, 196]. Среди важных характеристик креативности выделены: мотивация достижения, гибкость в мышлении, самопринятие и уверенность в себе. Авторы отмечают, что из-за интенсивного и трудного характера творчества креативные люди должны быть страстными. Эта страсть обеспечивает мотивацию и сосредоточенную энергию, необходимую в творчестве [194, 196]. Другие исследования включают различные признаки, связанные с творчеством: дивергентное мышление, открытость и предпочтения [190, 197]. Авторы утверждают, что творчество требует действия за пределами познания. Например, Sternberg пришел к выводу, что творческое мышление состоит из трех основных умений: (а) видеть проблемы вне традиционных границ, (б) видеть различия между идеями; (в) уметь продвигать свои идеи [197]. Несмотря на усилия, предпринятые для того, чтобы определить, какие характеристики могут служить в качестве предикторов творчества, в многочисленных исследованиях существуют различные точки зрения на творческие качества личности. Креативность проявляется многообразно и представляет собой множество процессов, которые следует рассматривать в едином контексте.

Развитие творческой исследовательской деятельности во многом зависит от среды, в которой студенты чувствовали бы себя комфортно, и условий, которые способствует творчеству. Как отмечает К.Г. Кречетников, среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности, потенциальной многовариантностью и принципиальной незавершенностью [88]. Мы согласны с точкой зрения Scott, Leritz и Mumford, которые выделяют условия развития креативности: изменение или улучшение условий обучения; мотивирование посредством стимулов; содействие групповой работе и взаимодействие; реализация учебных программ с содержанием обучения, направленным на развитие, на возможность признания базовых практик, генерации идей и идей оценки [195].

Независимо от того, как исследователи смотрят на творчество и креативность, они описывают некоторые общие качества личности, которые, как правило,

проявляются у творческих людей. Ученые подчеркивают, что развитие определенных личностных качеств могло бы продвинуть творчество. Таким образом, креативные качества служат *предрасположенностью к творчеству*, которое часто определяется тремя этапами: проблема или возможность признания, генерация идей и реализация идей [192, 197]. Например, открытость и гибкость помогает индивидуальному подходу к проблеме с различных точек зрения, страстность и настойчивость помогает человеку сформировать несколько идей или возможные пути решения. Следовательно, определяется внутренне мотивированная и открытая к риску личность, которая может произвести большее количество творческих идей, а также инициативу для реализации идеи. Некоторые люди готовы идти на риск; другие могут быть более гибкими, мотивированными, некоторые – инертными. У одних творческие качества могут проявляться и развиваться, другим для этого может понадобиться усилие. Поэтому необходимо предоставить студентам возможность развивать и практиковать креативные качества, такие, как принятие на себя рисков и гибкость или экспериментировать с различными подходами/стилями мышления в процессе обучения. Используя различные оценки и рефлексивные задания, можно помочь студентам понять, что некоторые из них могут быть более склонны к творческому мышлению, в то время как другие могут преднамеренно и систематически использовать стратегии творческого мышления в развитии навыка, что, в свою очередь, приведет к саморазвитию личности [191]. В частности, E. Gregorya отмечает, что некоторые компоненты творчества вытекают из содержания знаний и могут быть усовершенствованы у каждого обучающегося [189].

С опорой на методологические основания предмета исследования и с учетом выделенных основных элементов исследовательской деятельности (Приложение 1), мы представляем содержание исследовательской деятельности студентов как системное образование во взаимосвязанных компонентах: когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного.

Когнитивный компонент определяет степень теоретической готовности студентов к исследовательской деятельности и представлен познавательной

активностью, системой знаний об исследовательской деятельности, приобретенных в результате творческой деятельности [13].

Аксиологический компонент характеризуется сформированностью отношения к исследовательской деятельности как к самостоятельной ценности [13]. Как отмечает Л.Ф. Михальцова, «осознание ценностей порождает ценностные представления, на основе которых создаются ценностные ориентации, представляющие собой осознаваемую часть системы личностных смыслов, выражают внутреннюю основу отношения личности к саморазвитию в образовательной среде, отражают ее представления о целях саморазвития и средствах их достижения» [115, с. 19].

Креативный компонент обеспечивается способностью к творчеству, нестандартному мышлению и рассматривается как личностное качество, актуализирующееся в процессе обучения. Как отмечает Л.А. Коростылева, креативность выступает важным фактором саморазвития личности [86]. С точки зрения О.О. Ненашевой, исследовательская деятельность открывает возможности развития аксиологического потенциала личности, повышение личностной значимости креативной деятельности через направленную педагогическую актуализацию образовательных резервов [121]. В.И. Андреев объединяет характеристики креативности в понятие «творческий потенциал» и выделяет такие качества личности, как целеустремленность, решительность, независимость, гибкость, эвристичность, оптимистичность, коммуникабельность и др. [9, с. 326]. Автор подчеркивает, что развитие и саморазвитие может состояться только в творческо-преобразующей деятельности. Соглашаясь с данным утверждением, считаем, что показателями креативного компонента исследовательской деятельности студентов выступают творческий потенциал студентов и их способность к саморазвитию.

Организационно-деятельностный компонент определяет целенаправленный, поэтапный и устойчивый характер процесса развития исследовательской деятельности студентов. Данный компонент представлен организационной и процессуальной сторонами и определяет не только процесс овладения студентами знаниями, умениями, способами исследовательской деятельности, но и способность к

самоорганизации, самоуправлению собственной деятельностью и взаимодействию студентов [11, 150].

Рефлексивно-оценочный компонент характеризуется критическим отношением студентов к себе как субъекту исследовательской деятельности. В рефлексии определяется изменяющаяся личностная позиция в отношении исследовательской деятельности. Рефлексия предполагает анализ прошлого опыта, настоящего и будущего в отстраненной позиции [5, 78]. Как отмечает И.А. Вишняков, «в процессе рефлексии познаются собственные ценности, которые проверяются на их адекватность выполняемой деятельности» [41, с. 253]. Во взаимодействии студенты подвергают рефлексивному анализу и самооценке результаты своей деятельности, переосмысливают ее, корректируют. Рефлексивные усилия в процессе исследовательской деятельности, раскрытие своих возможностей, переосмысление и переоценка смыслов, отразятся в преобразовании деятельности студентов из репродуктивной в продуктивную.

Согласно методологическим основаниям нашего исследования, под исследовательской деятельностью студентов вуза мы понимаем вид образовательной деятельности, ориентированный на развитие личностных интеллектуальных качеств, на творческое саморазвитие в процессе решения проблемных ситуаций, учебно-творческих исследовательских задач.

Содержание исследовательской деятельности студентов представлено во взаимосвязанных компонентах: когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного [150].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что теоретический анализ проблемы развития исследовательской деятельности дает возможность рассматривать механизм проблематизации в качестве основания для достижения желаемого результата.

Выделенные нами компоненты исследовательской деятельности студентов являются необходимой теоретической предпосылкой для обоснования организационно-педагогических условий развития исследовательской деятельности студентов вуза, которые будут рассмотрены в следующем параграфе.

1.2. Организационно-педагогические условия развития исследовательской деятельности студентов вуза

Приступая к обоснованию организационно-педагогических условий развития исследовательской деятельности студентов вуза, обратимся к исходным понятиям – «условие» и «организационно-педагогические условия».

С точки зрения философии, под «условием» понимается среда, в которой явление возникает, существует и развивается [166]. Под организационно-педагогическими условиями в психолого-педагогических исследованиях понимается совокупность обстоятельств, максимально способствующих эффективному обучению, достижению поставленных целей, получению желаемого результата при рациональном использовании сил и средств [180, с. 397].

В рамках нашего исследования под организационно-педагогическими условиями подразумеваются обстоятельства, необходимые и достаточные для развития исследовательской деятельности студентов [148].

Необходимость и достаточность условий мы рассматриваем с позиции системного подхода, согласно которому необходимость и достаточность рассматриваются как полный набор условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента и к которым нельзя ничего добавить; как зависимость одного от другого (вещей, их состояний, взаимодействий) [166]. Выделенные нами организационно-педагогические условия (концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, рефлексивное соуправление) являются необходимыми и достаточными, так как в совокупности они оказывают влияние на развитие исследовательской деятельности студентов как интегративного результата.

Организационные условия рассматриваются нами как совокупность предпосылок организации обучения и механизма взаимодействия субъектов процесса обучения, обеспечивающие целенаправленную исследовательскую деятельность студентов. Педагогические условия рассматриваются как совокупность взаимосвязанных обстоятельств, определяющих содержание деятельности преподавателя и студентов в соответствии с поставленными целями.

Рассмотрим каждое из предлагаемых нами условий, исходя из теоретического анализа.

Концентрированное обучение не является новой технологией в педагогике. Идея концентрированного обучения, вызывающая в последние годы повышенный интерес педагогов-исследователей и практиков, находит свое применение на различных ступенях образовательной системы [39, 46, 68, 82, 128, 154, 182 и др.]. Опыт применения технологии концентрированного обучения в вузе в достаточной степени обоснован в работах И.Э. Вильданова, Е.К. Гитман, Н.А. Сигачевой, М.А. Хлыбовой и позволяет ее использование в условиях вуза [39, 46, 154]. Следует отметить, что ранее концентрированное обучение не рассматривалось с позиции развития исследовательской деятельности студентов вуза. Однако отмечались широкие возможности его применения на различных ступенях образования и в различных условиях [128, 129].

В традиционном понимании (с позиции системно-деятельностного подхода) концентрированное обучение – это «специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение обучающимися большего количества учебной информации без увеличения учебного времени за счёт ее систематизации (обобщения, структурирования), изменения механизмов ее усвоения, форм ее предъявления и/или иного (отличного от традиционного) временного режима занятий» [153]. Исследователи выделяют концептуальные положения концентрированного обучения, которые заключаются в следующем: преодолении многопредметности учебного дня, недели, семестра; длительной, но, в то же время, посильной продолжительности изучения предмета или раздела учебной дисциплины; непрерывности процесса познания и его целостности (начиная с первичного восприятия и кончая формированием умений); укрупнении содержания и организационных форм процесса обучения; рассредоточении зачетов и экзаменов; интенсификации учебного процесса по каждому предмету; сотрудничестве участников процесса обучения [39, 66, 128].

На наш взгляд, в традиционной технологии недостаточно учтен личностный аспект – направленность на творческое саморазвитие. Традиционная технология концентрированного обучения в большей степени ориентирована на знаниевое

образование, результатом которого является углубленное и прочное усвоение обучающимися большего количества информации. В зависимости от информации, подлежащей усвоению, меняются формы ее предъявления, используются элементы проблемного обучения.

Применение проблемного обучения в высшей школе (С.И. Архангельский, В.И. Андреев, Ю.Н. Кулюткин, В.Д. Шадриков, Л.А. Шипилина и др.) основано на разных ведущих идеях, но все они раскрывают проблемную ситуацию как главный источник развития образовательного процесса в целом, что вполне правомерно дает основание считать проблемное обучение в развитии исследовательской деятельности результативным. Но несмотря на признание проблемного обучения в качестве эффективной технологии, оно до сих пор не нашло своего места в широкой практике вузовского образования. Поэтому важно определить роль и место проблемного обучения в развитии исследовательской деятельности студентов вуза.

Исследовательская деятельность студентов рассматривается нами как особая форма творческой деятельности, позволяющая реализовать идеи самоактуализации и творческого саморазвития личности. Вслед за В.И. Андреевым, под творческой саморазвивающейся личностью мы понимаем «личность, ориентированную на творчество в одном или нескольких видах деятельности на основе самоактуализации все более сложных творческих задач и проблем, в процессе разрешения которых происходит творческое позитивное изменение самопроцессов и самоспособностей, среди которых системообразующими являются самоактуализация, самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация» [11, с. 207]. Как отмечают В.И. Андреев и Л.А. Шипилина, постепенно усложняющаяся проблематизация содержания, реализуемая на пределе возможностей и способностей студентов, повышает эффективность развития их творческих и исследовательских способностей, знаний, умений и других качеств личности студентов [11, 180, 181]. Эффективность усложняющейся проблематизации в развитии на основе гибкой технологии проблемно-модульного обучения доказал М.А. Чошанов, реализовав принцип акмеологичности [11, 172].

Создание личностной проблемной ситуации и рефлексивный характер ее разрешения является одним из главных условий развития исследовательской деятельности, – отмечает М.М. Амренова [5]. Важность рефлексии в развитии исследовательской деятельности, творческом саморазвитии личности отмечается во многих психолого-педагогических работах [79, 114, 126 и др.]. Рефлексивную регуляцию как основной механизм реализации мыслительных процессов рассматривает Ю.Н. Кулюткин [96, 97]. По мнению А.С. Шарова, «рефлексивный компонент выступает фактором организации мышления. В ситуации «тупика» особую роль приобретает рефлексивное движение, ведущее к осознанию исходного положения и к его продуктивному преодолению» [178, с. 326]. «Рефлексия есть механизм, который позволяет стать не только объектом собственного познания, но и управления, контроля, саморазвития», – подчеркивает М.С. Мириманова [114, с.148]. Раскрывая представления о рефлексии, А.А. Деркач констатирует, что основной сферой ее применения является проблема или кризисная ситуация [52, 53].

Исследователями выделяется ряд общих условий для «запуска» рефлексивных процессов при разрешении проблемной ситуации: новизна познаваемой ситуации, сосредоточение внимания, обнаружение рассогласований в собственной деятельности, выделение достаточного времени для решения проблемы [4]. И.А. Зимняя доказывает, что проблемная ситуация побуждает человека к исследовательской активности через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений [61, 63]. Одна из идей концентрированного обучения состоит в такой системе организации обучения, которая бы максимально сближала учебный процесс с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия за счет концентрации учебного времени на изучение одной дисциплины [39, 67]. Соглашаясь с исследователями и считая концентрацию внимания и выделение достаточного количества времени важными условиями в разрешении проблемной ситуации, мы обращаемся к технологии концентрированного обучения и берем ее за основу в части концентрации во времени. В современных исследованиях концентрированного обучения, базирующихся на модели «погружения в предмет»,

предложенной М.П. Щетининым, получены стабильные результаты на уровне вузовского образования [39, 47, 69 и др.].

Классифицируя различные способы организации концентрированного обучения, Г.И. Ибрагимов предлагает три модели, применяемые в условиях общеобразовательной, профессиональной и высшей школе [69, 129]:

- *первая модель* предполагает изучение в течение определенного времени одного основного предмета;

- *вторая модель* концентрированного обучения предполагает укрупнение только одной организационной единицы - учебного дня, количество изучаемых предметов сокращается до одного – двух;

- *третья модель* предполагает укрупнение учебной недели.

С точки зрения ряда исследований, вторая модель концентрированного обучения, предложенная Г.И. Ибрагимовым, в условиях вуза наиболее предпочтительна. Авторы отмечают, что процесс обучения, построенный по второй модели, наиболее полно, чем при первой и третьей, учитывает физиологические особенности студентов [39, 82].

Соглашаясь с авторами, мы ориентируемся на вторую модель концентрированного обучения, предложенную Г.И. Ибрагимовым, в соответствии с известными рекомендациями для вузовского образования, так как это не нарушает целостности процесса познания, обеспечивает психологический комфорт и, в отличие от традиционной организации, дает преимущество во времени [39, 82, 154].

Интегративно-развивающий подход, используемый в нашем исследовании, дает возможность представить процесс обучения не только с точки зрения целостности и общей теории управления, но и с точки зрения рефлексивного управления, чтобы понять глубину взаимодействия преподавателя и студента, вскрыть развивающий эффект управления [181, с. 313]. Для выявления специфики рефлексивного соуправления остановимся на рассмотрении понятия «рефлексивное управление».

Рефлексивное управление реализует гуманистическую стратегию взаимодействия участников процесса обучения в ходе решения проблемных ситуаций

на основе творческого диалога преподавателя и студентов. В процессе взаимодействия, как отмечает А.А. Бизяева, «обучающийся становится активным субъектом учения, вследствие чего у него развивается способность к самоуправлению собственным учением» [28, с. 170]. Определяет взаимодействие «как взаимное действие, как отношение сторон целостной системы, как источник развития системы» Е.В. Игнатьева [71, с. 86].

Ранее рефлексивное управление рассматривалось в учебной деятельности Л.В. Верзуновой, Т.М. Давыденко, А.Я. Найном, А.А. Найном, В.А. Сластениным, П.И. Третьяковым, Т.И. Шамовой и др.

Рефлексивное управление как одно из условий реализации субъект-субъектных отношений рассмотрено в работах Т.М. Давыденко, В.А. Сластенина, Т.И. Шамовой [156, 176, 177]; как межсубъектное диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, обеспечивающее условия саморазвития педагога и обучаемого – в исследовании Л.В. Верзуновой [38]; как совместная деятельность участников процесса обучения с учетом развития у них способности к самоуправлению – в работе П.И. Третьякова [162].

Прежде всего, отмечает Л.В. Верзунова, рефлексивное управление направлено на активизацию рефлексии у студентов [38]. Мы придерживаемся позиции Т.И. Шамовой, Т.М Давыденко, которые считают, что рефлексивное управление является условием субъектной позиции управляемых в ходе взаимодействия с управляющим и развития у них способности к самоуправлению своей деятельностью [5, 176]. Понимание рефлексивного управления с этой точки зрения открывает возможность включения студентов в содеятельность, с учетом развитости способности к самоуправлению, одновременно способствуя развитию личности и деятельности. Как подчеркивает Е.В. Игнатьева, рефлексивное управление предполагает целенаправленное, гибкое взаимодействие преподавателя и студентов, личностно-равноправные отношения в сотрудничестве [71].

Исходя из логики рефлексивного управления, мы можем заключить, что сотрудничество есть соуправление процессом взаимодействия субъектов образовательного процесса. Понятие «соуправление» определяется в психолого-

педагогических исследованиях как процесс организационно-управленческих отношений, обеспечивающих развитие образовательной деятельности на основе принципов добровольности и партнерства [124]. За счет включения студентов в совместную деятельность и делегирования им части полномочий создаются оптимальные условия для творческой самоакуализации и саморазвития студентов, – отмечает В.Г. Новиков [124]. Определяет рефлексию как психическое свойство, уникально присущее лишь человеку и одновременно как состояние осознания чего-либо А.В. Карпов [77, 78]. Именно включение рефлексивных процессов в деятельность ставит личность в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности [20]. Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко отмечают, что переосмысление собственных действий и переживаний позволяет человеку выстраивать свою дальнейшую жизнедеятельность [176].

Опираясь на эти положения, считаем, что рефлексивное соуправление соединяет в себе принцип сотрудничества и осознания своего «Я» в процессе взаимодействия, осознание возможностей своего «Я» в соответствии с исследовательской деятельностью, соотнесение своего «Я» с идеальным образом Я – исследователь. Рефлексивное соуправление рассматривает успех с позиции самовыражения студентов в творческой исследовательской деятельности и с позиции удовлетворения потребностей личности через самовыражение. Таким образом, рефлексивное соуправление оказывает влияние как на эффективность процесса управления, так и на развитие личности и деятельности в целом. Из этого следует, что рефлексивное соуправление отражает характер взаимодействия субъектов процесса обучения по проблематизации содержания обучения.

Таким образом, теоретический анализ дает основание считать концентрацию во времени, рефлексивное соуправление и поэтапно усложняющуюся проблематизацию содержания обучения обоснованными условиями в развитии исследовательской деятельности студентов. Организационными условиями выступают концентрация во времени и рефлексивное соуправление, педагогическое условие – поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения [148].

Исходя из этого положения, мы дополняем концепцию концентрированного обучения идеей о необходимости проблематизации содержания обучения в развитии исследовательской деятельности студентов вуза и поэтому уточняем содержание понятия **«*проблемно-концентрированное обучение»*,** которое рассматривается как тип развивающего обучения, основанный на поэтапно усложняющейся проблематизации и интеграции в обучении, осуществляемый в рефлексивном соуправлении субъектов процесса обучения и концентрации во времени, результатом которого является творческое саморазвитие студентов [148].

Определяя направленность проблемно-концентрированного обучения, мы опираемся на тезис В.И. Андреева о том, что «образование только в том случае достигает гарантированного качества, если образование переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие в творческое саморазвитие личности» [11, с. 6]. Автор впервые вводит понятие о многомерной бинарности развития и саморазвития образовательных систем (бинарных взаимодействиях). В педагогической теории и в педагогической практике В.И. Андреев выделяет следующие бинарности: «образование и самообразование; воспитание и самовоспитание; развитие и саморазвитие; теория и практика; индивидуальное и коллективное; управление и самоуправление; диагностика и самодиагностика; оценка и самооценка; контроль и самоконтроль» [11, с. 3].

В нашем исследовании многомерная бинарность «развития и саморазвития» образовательных систем рассматривается через бинарность «личностное и деятельностное» в условиях проблемно-концентрированного обучения как интегративный результат развития исследовательской деятельности студентов вуза.

Проблемно-концентрированное обучение обладает существенным признаком: четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-творческой и познавательной направленностью, существенно повышающей результативность процесса обучения, способствуя творческому, активному характеру обучения. Смена приоритетов в целях подготовки студентов к исследовательской деятельности, включающих не только овладение

необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и развитие творческого потенциала ведет к образованию новых ценностей, адекватных характеру научного творчества, самоактуализации личности студента.

Проблемно-концентрированное обучение можно рассматривать как рефлексивное соуправление, при котором проявляется активность управляющего и управляемых. Суть деятельности преподавателя, основанной на рефлексивном соуправлении, состоит в том, что он инициирует исследовательскую активность студентов, моделируя проблемные ситуации, а не авторитарно включает их в деятельность. Сама по себе ситуация, безотносительно к субъекту, который должен быть в нее включен, проблемной ситуации не образует, – считает В.А. Якунин [185]. Она «становится проблемной, когда оценивается субъектом с точки зрения его целей и ценностей» [185, с. 68-69]. Чтобы способствовать развитию и реализации творческого потенциала студентов, задачей преподавателя становится вовлечение студентов в творческую исследовательскую деятельность путем моделирования ситуаций, которые студенты принимают как личностно-значимые.

В условиях проблемно-концентрированного обучения, предполагающего погружение студентов в систему проблемных ситуаций, раскрываются скрытые резервы творческого мышления за счет сосредоточенности над проблемной ситуацией и активного вовлечения в процесс ее разрешения.

Проблемно-концентрированное обучение понимается нами как управление развитием, так как «в развитии творчества студентов первостепенное значение приобретают продуктивные методы обучения: проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский, а также ролевые игры, творческие задания» [143, с. 99]. При этом важно, чтобы исследовательская деятельность студентов носила не стихийный характер, а была результатом самоорганизации студентов. Однако на основании существующих исследований и реалий практики высшей школы можно сделать вывод о том, что значительное количество студентов не являются в полной мере активными субъектами учебно-познавательной деятельности [143, 185]. Авторы подчеркивают, что слабая активность и ориентация на репродуктивные способы решения учебных задач отражаются на неразвитости самостоятельности,

самоорганизации, коммуникации, самоконтроля и самосознания, что указывает на необходимость «мягкого» внешнего педагогического управления (по типу соуправление) и подтверждает развивающие возможности проблемно-концентрированного обучения.

Самоорганизация выступает механизмом соуправления. Понятие самоорганизации является ведущим в процессе управления во взаимосвязи и взаимообусловленности процессов и явлений реальности, неоднозначности будущего и с возможностью выхода на желаемое будущее [179, с. 45-56].

Саморазвитие, самоорганизация, самоопределение всех членов коллектива являются условием развития системы, – подчеркивает В.С. Кульневич [95]. Изучая специфику самоорганизации, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, И. Пригожин, заключили, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития, поскольку это может привести к разрушению системы и, как следствие, отклонению от оптимального развития. По мнению авторов, необходимо способствовать развитию малыми, но правильно организованными резонансными воздействиями [84, 85, 179]. Поэтому управление, с точки зрения синергетики, означает создавать условия, управлять – не управляя [179, с. 47]. Речь идет о вовлечении студентов в процессы собственного развития, создавая для этого условия. Идеи педагогической синергетики открывают возможность подойти по-новому к развитию педагогических систем, рассматривая их с позиции сотворчества, открытости, нелинейности и ориентации на саморазвитие [10, 179].

Как отмечают исследователи, сложные системы самоорганизуются при условии ситуации неопределенности, кризисной ситуации. Проблемная ситуация выступает кризисной ситуацией, когда ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, и у студентов появляется потребность в новых знаниях. Следовательно, при условии проблематизации содержания обучения самоорганизующееся сознание обладает большим творческим потенциалом, нежели ориентация на репродуктивные способы решения учебных задач. Проблематизация обеспечивает переход от развития к саморазвитию в процессе исследовательской деятельности. Проблемно-концентрированное обучение расширяет поле креативной субъектной деятельности

на основе творческой разносторонней деятельности, наполняя образование ценностно-смысловыми ориентациями, способствуя личностным новообразованиям, определяя траекторию саморазвития личности студентов.

Развитие в условиях проблемно-концентрированного обучения подразумевает поэтапное движение студентов от деятельности в соуправлении к самоорганизации и самоуправлению обучением, от самоуправления к саморазвитию. Интегративный результат развития исследовательской деятельности студентов вуза отражается в бинарности *«личностное и деятельностное»* в предлагаемых условиях.

Резюмируя вышеизложенное, отмечаем: развитие исследовательской деятельности студентов вуза осуществляется в условиях проблемно-концентрированного обучения. Необходимыми и достаточными условиями развития являются организационно-педагогические условия (концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержание обучения, рефлексивное соуправление).

Описание развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения, отображаемого в структурно-функциональной модели, представлено в следующем параграфе.

1.3. Структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения

Сложный и нелинейный процесс развития связан с «постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами количественных изменений в качественные преобразования интеллектуальных и духовных характеристик личности» [134, с. 44]. Сложность самого феномена развития находит отражение в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.А. Деркача A. Maslow и др.

Теоретическую основу развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного составляют идеи, изложенные во введении, параграфах 1.1., 1.2. (Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Л.С.

Выготский, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Т.И. Шамова, Л.А. Шипилина, В.А. Якунин).

Моделирование неразрывно связано с процессами абстрагирования и идеализации, посредством которых происходит выделение тех сторон моделируемого объекта, которые отображаются на модели [5]. При помощи моделирования предоставляется возможность наглядного представления изучаемого процесса, осуществления систематизации знаний о нем, создания целостных классификаций, детализация связи между компонентами [21]. Модель как метод научного познания широко используется в акмеологии, где стратегия моделирования используется в качестве метода проектирования и интеграции желательных идеальных состояний, уровней, свойств и средств их достижения и в качестве средства описания объекта исследования [132, с. 157]. Существенным критерием акмеологической модели является оптимальность желаемых состояний; учебный процесс моделируется в соответствии с заданными целями и оперативно диагностируемыми результатами [53, 54]. Процесс моделирования рассматривается как одно из основных средств, как в педагогическом процессе, так и в управлении им [132].

Вслед за О.Л. Назаровой, А.Я. Найном, под моделью мы понимаем методологическое средство, которое отображает «существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, способно воспроизводить эти связи, давая новое знание об исследуемом объекте» [120, с. 110].

Представляем структурно-функциональную модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения (рисунок 1). Структура разработанной нами модели включает: *организационный блок* (принципы обучения, организационно-педагогические условия обучения, организационно-методические блоки, формы и методы обучения); с*одержательный блок* (проблемные ситуации, учебно-творческие задачи, творческие проекты);

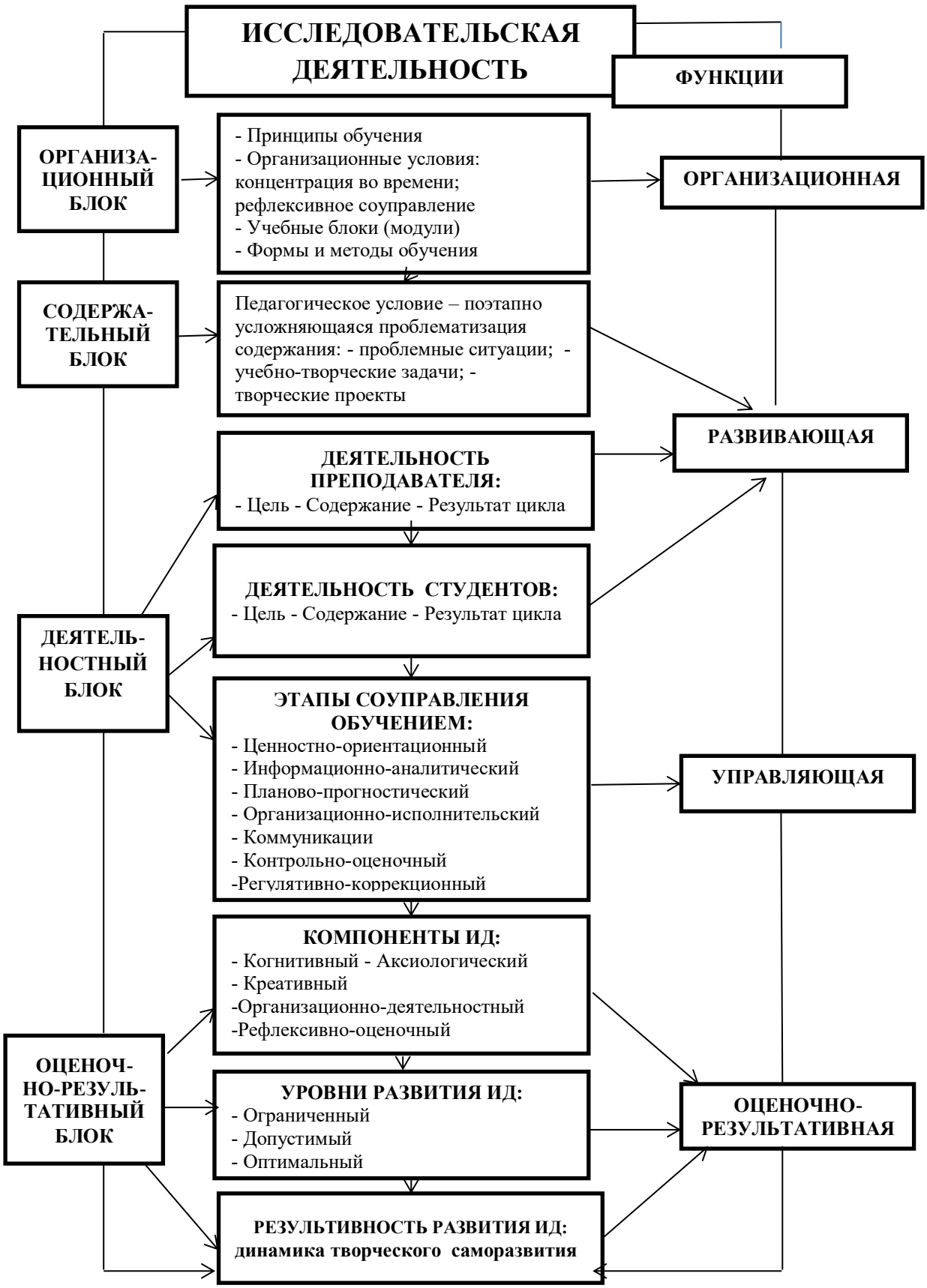


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов в процессе проблемно-концентрированного обучения

деятельностный блок: деятельность преподавателя (цель, содержание деятельности, результат цикла); этапы соуправления преподавателя и студентов (ценностно-ориентационный, информационно-аналитический, планово-прогностический, организационно-исполнительский, коммуникации, контрольно-оценочный, регулятивно-коррекционный), деятельность студентов (цель, содержание деятельности, промежуточный результат); *оценочно-результативный блок:* компоненты исследовательской деятельности (когнитивный, аксиологический, креативный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный), уровни развития исследовательской деятельности студентов (ограниченный, достаточный, оптимальный); результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза (эффективность и действенность).

Каждый блок представлен функциями, назначение которых состоит в анализе структуры представленной модели. *Организационная функция модели* определяет процесс организации проблемно-концентрированного обучения в соответствии с выделенными принципами, организационно-педагогическими условиями, формами и методами обучения. *Развивающая функция* заключается не только в формировании знаний, специальных умений, но и в стимулировании познавательной активности, творческого саморазвития, формировании компонентов исследовательской деятельности студентов. *Управляющая функция* направлена на рефлексивное взаимодействие (соуправление) субъектов процесса обучения, формирование у студентов способности к планированию, самоорганизации и самоуправлению своей деятельностью. *Оценочно-результативная функция* направлена на диагностику уровней развития исследовательской деятельности студентов вуза, с качественными и количественными изменениями в компонентах исследовательской деятельности студентов; определение результативности ее развития.

Организационный блок включает элементы, на основе которых строится процесс организации проблемно-концентрированного обучения (принципы обучения, организационные условия обучения, учебные блоки (модули), формы и методы обучения).

Гуманистический подход в управлении обучением увеличивает возможности раскрытия творческого потенциала, содействует саморазвитию. Вера в возможности личности, общение и деятельность (взаимодействие) поддерживают самодвижение личности, ведущее к саморазвитию [180].

Так, учитывая методологические основания и выявленные и обоснованные в параграфе 1.2. организационно-педагогические условия проблемно-концентрированного обучения мы выделили положения, следуя которым обеспечивается развитие исследовательской деятельности студентов:

- *принцип доверия творческим возможностям* заключается в обоюдном признании наличия творческого потенциала у всех участников процесса обучения;

- *принцип диалога*, который выражается в готовности преподавателя и студентов к активному взаимодействию, выражению своей позиции по отношению к обсуждаемой проблеме, восприятию и оценке своей деятельности и деятельности других;

- *принцип сотворчества* состоит в совместном творческом решении проблем преподавателем и студентами; поощрении и стимуляции преподавателем фантазии, неожиданных, оригинальных идей студентов в решении творческой задачи, становясь их соавтором; творческом саморазвитии каждого участника исследовательского процесса и одновременно всех;

- *принцип развития* предполагает непрерывное совершенствование процесса обучения через поэтапно усложняющуюся проблематизацию содержания и взаимодействие преподавателя и студентов – рефлексивное соуправление процессом обучения; определяет развитие исследовательской деятельности студентов в совокупности личностного и деятельностного компонентов;

- *принцип проблемности* связывается с проблемным взаимодействием субъектов процесса обучения, с умением неординарно творчески подходить к решению проблем;

- *принцип концентрации* предполагает интеграцию проблематизированного содержания обучения и обеспечивает сосредоточенность участников процесса

обучения на решении проблем в условиях психологического комфорта, способствующего совместной деятельности и развитию;

- *принцип самоорганизации* определяет совершенствование организации учебной деятельности как самостоятельно функционирующей системы за счет управленческих воздействий в виде рефлексивного соуправления субъектов процесса обучения, обусловливая не только выполнение учебных действий, но и творческую самостоятельную учебную деятельность студентов;

- *принцип рефлексии* связан с обнаружением проблем и рассогласований в собственной деятельности, переосмыслении и переоценке смыслов, коррекции и представлен в деятельности преподавателя и деятельности студентов во взаимодействии, а также каждого из участников процесса обучения.

Организационно-педагогические условия создают благоприятную среду для протекания процесса развития исследовательской деятельности студентов, раскрывая ценностно-смысловой, процессуальный и содержательный аспекты обучения (параграф 1.2.).

Дидактической основой концентрированного обучения, в традиционном понимании, выступает идея модульного содержания обучения [69, 175]. Его сущность заключается в структурированном содержании обучения, когда учебный материал объединяется в автономные организационно-методические модули (в виде учебного блока), содержание и объём которых могут варьироваться в зависимости от дидактических целей. Учебный блок представляет собой определенную систему внутренних связей, представляющих целостный учебный процесс. Мы также придерживаемся этой идеи. Сочетание модулей должно обеспечивать необходимую степень гибкости и свободы в отборе и комплектации требуемого конкретного учебного материала и реализации специальных дидактических и профессиональных целей. Каждый модуль содержит учебный блок по схеме: лекция, практическое занятие, самостоятельная работа, зачет [39, 68]. Однако в отличие от концентрированного обучения, основанного на системно-деятельностном подходе, проблемно-концентрированному обучению присущи акме-ориентированные цели, формы и методы проблемного обучения. В традиционной технологии модуль не

рассматривается для самостоятельного освоения, тогда как в проблемно-концентрированном обучении учебный модуль предназначен как для работы в аудитории (лекция, практическое занятие), так и самостоятельной работы студентов с модулем. Так, устраняется проблема традиционной технологии, заключающаяся в серьезном отставании от группы в результате пропуска занятий [128, с. 17].

Процесс обучения должен быть наполнен содержанием в соответствии с целями обучения, поэтому следующий компонент модели – ***содержательный блок***. Раскрывая содержательную сторону проблемно-концентрированного обучения и делая акцент на его развивающем характере, основным критерием отбора содержания обучения и его структуры в учебной дисциплине мы выделяем проблемность.

Содержание проектируется в виде проблемных ситуаций и вытекающих из них учебных задач, в основе которых стоит проблематизация. В отличие от традиционного понимания, где задача имеет одно решение по предложенному алгоритму, В.И. Андреев предлагает содержание учебного материала представлять в виде учебно-творческих задач, создающих проблемную ситуацию. В результате у обучающихся проявляется активность в процессе обучения и развиваются творческие способности [9, 11]. «Погружение» в предмет на несколько академических часов обеспечивает концентрацию внимания, активное взаимодействие студентов с проблемно представленным содержанием обучения учит мыслить научно, диалектически, творчески усваивать знания. Опираясь на исследование Л.А. Шипилиной, мы исходим из того, что «усложняющаяся система заданий постепенно поднимает уровень познавательной деятельности от репродуктивного до творческого и придает ей развивающий характер» [181, с. 262]. Задания усложняются по мере овладения студентами должным уровнем знаний.

Деятельностный блок. Главными участниками процесса обучения являются преподаватель и студент. Выделенный нами смысловой компонент «цель» в деятельности преподавателя и деятельности студентов выступает как осознанный желаемый результат [185]. Преподавателем и студентами совместно (в соуправлении) и самостоятельно ставятся ближайшие и долгосрочные цели развития исследовательской деятельности. В процессуальном аспекте деятельность

преподавателя и деятельность студентов представлена рефлексивным соуправлением, отражающим характер их взаимодействия по проблематизации содержания обучения.

Вслед за Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко мы представляем рефлексивное управление (по типу соуправление) в виде цикла, под которым понимается цикл взаимодействия управляющего и управляемого (преподавателя и студентов) [176].

По мнению авторов, цикл взаимодействия обеспечивает: расширение субъектных функций управляемого; переход студента из позиции исполнителя в позицию организатора своей деятельности и соорганизатора процесса обучения; увеличение самостоятельности студентов при выполнении деятельности [177].

Каждый цикл предполагает поэтапное развитие исследовательской деятельности студентов. Все смысловые компоненты деятельности преподавателя и студентов взаимосвязаны с конкретными этапами соуправления в каждом цикле, поэтому в деятельностных блоках «деятельность преподавателя» и «деятельность студентов» выделен компонент – результат цикла. Оценка фактического результата цикла в процессе обучения посредством рефлексивного анализа со стороны преподавателя и со стороны студентов дает возможность коррекции результата и перехода на следующий уровень решения проблемных ситуаций в новом управленческом цикле. Каждый цикл предполагает поэтапное развитие исследовательской деятельности студентов. Все компоненты деятельности преподавателя и студентов взаимосвязаны с конкретными этапами соуправления в каждом цикле, поэтому следующий блок – «этапы соуправления обучением».

Развитие исследовательской деятельности студентов проходит не один цикл до достижения желаемого результата. Оценка фактического результата цикла в процессе обучения посредством рефлексивного анализа со стороны преподавателя и со стороны студентов дает возможность коррекции результата и перехода на следующий уровень решения проблемных ситуаций в новом управленческом цикле.

Таким образом, развитие исследовательской деятельности студентов имеет циклический характер в условиях проблемно-концентрированного обучения.

В современной литературе представлены различные классификации функционального состава управления (Н.В. Кузьмина, В.П. Поташник, Т.И. Шамова,

В.А. Якунин и др.). Функции управления рассматриваются авторами как взаимосвязанная система, и упущение хотя бы одной из них нарушает единый управленческий цикл [185]. Как отмечает В.А. Якунин, «в педагогической системе носителем основных управляющих функций может быть любой из участников учебного процесса, поскольку каждый из них выступает либо субъектом самоуправления собственным поведением и собственной деятельностью, либо деятельностью и поведением других. В зависимости от этого меняется значение каждой из функций управления и ее специфическое содержание» [185, с. 153].

Опираясь на исследования В.А. Якунина, мы выделяем следующие этапы соуправления обучением: ценностно-ориентационный, информационно-аналитический, планово-прогностический, организационно-исполнительский, коммуникации, контрольно-оценочный, регулятивно-коррекционный [185]. Согласно этапам соуправления обучением управленческие функции определяют содержание деятельности субъектов соуправления (таблица 1).

В соответствии с указанными этапами соуправления и соответствующими им функциями раскроем содержание деятельности преподавателя и студентов. В теории управления применительно к педагогическим системам выделенные функции наполняются специфическим содержанием.

Ценностно-ориентационный этап представлен ценностно-ориентационной и ценностно-смысловой функциями. Известно, что цель достигает результата только тогда, когда приобретает личностную значимость, поэтому «целеопределение выступает как процесс проектирования личности обучаемого» [185, с. 20]. Цели основаны на гипотезах развития будущего, на предвосхищении еще не полученного результата. Опираясь на акмеологические исследования, где функция цели – желанное состояние субъекта [92], мы выделяем этап целеопределения как ценностно-ориентационную и ценностно-смысловую функции управления саморазвитием. С одной стороны, «ценностные ориентации формируются на базе сложившихся потребностей человека, с другой - усвоение тех или иных ценностей социальной среды может стать базисом для формирования новых ценностных ориентаций» [118, с. 38].

Таблица 1 – Структура и содержание процесса соуправления преподавателя и студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения

Этап соуправления	Функции	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов			Результат соуправления
		содержание деятельности	содержание деятельности	умения	интеллектуальные качества личности	
1	2	3	4	5	6	7
Ценностно-ориентационный	Ценностно-ориентационная; ценностно-смысловая	Обоснование необходимости и значимости исследовательской деятельности в образовательном процессе вуза; изложение цели и задач совместного взаимодействия, направленных на решение проблемных ситуаций в процессе обучения; формирование у студентов ценностного отношения к ИД, определяющего поведение студентов в исследовательском процессе, субъект-субъектное рефлексивное соуправление	Становление ценностного отношения к исследовательской деятельности, когда деятельность приобретает личностный смысл	Ставить цели, определять приоритеты целей; выделять наиболее существенные из них;.критически оценивать	Готовность к развитию, саморазвитию; готовность к совершенствованию имеющегося опыта и приобретению нового, к рефлексии	Образование новых ценностей; самопознание самоопределение. Развитие аксиологического компонента ИД через осознание своих потребностей в поиске путей решения проблемной ситуации, умение анализировать ситуацию
Информационно-аналитический	Информационно-аналитическая	Диагностика и анализ исходного состояния ИД студентов; рефлексивный анализ возможностей обучения с позиции управления и соуправления; анализ, отбор и структурирование учебной информации в соответствии с полнотой, релевантностью, адекватностью, точностью, доступностью, непрерывностью по отношению к целям обучения; преобразование научной информации в учебную	Принятие и осознание информации, анализ информации	Анализировать ситуации, сравнивать, обобщать, систематизировать, выделять главное, сопоставлять, выявлять противоречия; делать выводы	Способность к анализу, обобщению, рефлексии; гибкость мышления	Развитие когнитивного компонента исследовательской деятельности через познавательную активность

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
Планово-прогностический	Планово-прогностическая. Прогностически - аналитическая; прогностически -проектная; перспективная	Разработка стратегии и тактики управления обучением на дальнюю перспективу, программ, планов учебных занятий, в соответствии с поставленными целями обучения. Разработка процессуальной и содержательной сторон обучения ИД, поэтапно приближающих достижение конечных целей обучения; прогноз последствий различных способов действий в отношении достижения целей и эффективности достижения результата; планирование и прогнозирование содеятельности со студентами; предвосхищение событий в конкретной проблемной учебной ситуации путем проектирования и собственного переживания ситуации, посредством переработки и интеграции прошлой, текущей и будущей информации. Генерирование способов решения проблемных ситуаций; проектирование содеятельности студентов; прогнозирование альтернативных действий; рефлексия; коррекция решений	Планирование собственной ИД деятельности в соответствии с целями и задачами обучения. Анализ и осмысление информации; прогнозирование способов решения проблемной ситуации; принятие решения и его осуществление, рефлексия	Планировать, прогнозировать на ближнюю и дальнюю перспективу, принимать решения Проектировать, прогнозировать, видеть проблему, выстраивать гипотезу; анализировать ситуацию, систематизировать, выделять главное, сопоставлять, делать выводы, принимать решения	Способность к системному мышлению, планированию своих действий. Способность к быстрой генерации альтернативных планов; творческому воображению; рефлексии Гибкость мышления; оригинальность мышления; критичность мышления; диалектичность мышления; способность к сравнению, анализу, обобщению, видению проблемы; способность к антиципации; креативность; способность к выбору оптимальных решений; рефлексивной оценке результатов	Самопланирование; самопрогнозирование; самопознание; творческая самореализация. Развитие креативного компонента ИД через антиципацию развития будущих событий

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
Организационно-исполнительский	Организационно-исполнительская	Реализация процессуальной и содержательной сторон обучения; организация обучения ИД на основе рефлексивного соуправления студентов и преподавателя; координация ИД студентов; организация самостоятельной работы студентов и исполнения принятых решений	Исполнение принятых решений; организация самостоятельной работы в соответствии с целями и задачами обучения;	Организовать свою деятельность; принимать решения, исполнять принятые решения; оценивать результаты	Самостоятельность мышления; способность: к самоорганизации собственной деятельности и поведения; самоуправлению; к выбору оптимальных решений, самооценке результатов; рефлексии самообразованию и активности в обучении	Самоорганизация; самоуправление; продуктивная коммуникация; Развитие организационно-деятельностного компонента исследовательской деятельности через умения взаимодействовать, организовывать и управлять своей деятельностью, собственным поведением
Коммуникативный	Когнитивно-регулятивная	Взаимный обмен информацией; согласование совместных действий; рефлексивное соуправление взаимодействием, каждым студентом и собственным поведением	Взаимный обмен информацией; взаимодействие с преподавателем и другими студентами; согласование совместных действий; рефлексия и самоуправление собственным поведением	Организовать взаимодействие, управлять им; оценивать результаты взаимодействия	Способность: к рефлексивному коммуникативному взаимодействию; к оценочным аргументированным суждениям; рефлексивному управлению своим поведением, эмпатия, антиципация, толерантность	

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
Контрольно-оценочный	Контрольно-диагностическая	Получение и рефлексивный анализ информации о результатах ИД студентов; соотношение достигнутых результатов с запланированными; рефлексивный анализ причин полученных результатов; анализ и оценка взаимодействия; оценка своей деятельности и деятельности студентов в соуправлении	Получение информации о собственных результатах ИД, ее оценка; соотношение достигнутых результатов с запланированными; рефлексивный анализ причин полученных результатов	Анализировать и оценивать результаты своей деятельности; контролировать и оценивать других	Способность к анализу, оценке; адекватной самооценке, самоконтролю, рефлексии	Самопознание Саморегуляция Развитие рефлексивно-регулятивного компонента исследовательской деятельности через умения рефлексивной оценки, анализа регуляции и коррекции собственных действий
Регулятивно-коррекционный	Регулятивно-коррекционная	Соотнесение результата с идеальной целью обучения, обнаружение рассогласований, рефлексия и коррекция собственной деятельности по соуправлению обучением и коррекция деятельности студентов в соответствии с целями обучения	Рефлексивный анализ, коррекция и регуляция своей деятельности	Соотносить результат с идеальной целью; обнаруживать рассогласования; корректировать и регулировать свои действия	Способность к саморегуляции; самокоррекции собственных действий; рефлексии	

Ценностно-смысловой аспект характеризуется проявлением студента в учебной деятельности как личности, которая имеет свой опыт, понимает и ищет смысл в том, что делает и для чего. Только в этом случае предметное знание становится осознанной личной ценностью, – акцентирует Е.Ю. Игнатьева [71, с. 98].

Информационно-аналитический этап выполняет многие функции, содержание которых определяется ее значением для различных этапов соуправления. Так, информация необходима для формирования целей, прогнозов, принятия решений, коммуникации, контроля и оценки результатов, коррекции поведения системы или отдельной личности [185, с. 39]. Аналитический характер этой функции указывает на необходимость разностороннего анализа информации, поиска способов, средств воздействия для решения поставленной цели. Главным условием движения к саморазвитию студентов в исследовательской деятельности становится осознание и принятие информации. В управляемой деятельности студента информационно-аналитическая функция исполняет роль преобразования информации в процессе обучения – от способности к ее продуктивному использованию до способности продуктивно-творческого самостоятельного поиска, отбора и анализа.

Планово-прогностический этап в деятельности преподавателя включает планово-прогностическую, прогностически-аналитическую и прогностически-перспективную функции управления. Системный подход к прогнозированию обеспечивает сочетание перспективного прогнозирования и текущего планирования, согласованность планов и прогнозов на всех уровнях управления [5, с. 83]. «Обучать – значит прогнозировать и на основе прогнозов принимать решения. Педагогическое прогнозирование заключается в предсказании ближних и дальних психологических результатов обучения в определенных условиях» [185, с. 20]. Прогнозирование в деятельности студента заключается в анализе и осмыслении информации, концентрации внимания на проблемной ситуации, прогнозировании способов разрешения проблемной ситуации (выдвижении гипотез), планировании собственной исследовательской деятельности в соответствии с целями и задачами обучения.

Как видим, прослеживается многофункциональность важнейшей прогностической функции и ее связь с другими. Прогностическая функция «включается» на всех этапах управления.

Следующий этап – *организационно-исполнительский* – включает планово-прогностическую, информационно-аналитическую, перспективную, организационно-исполнительскую функции. В деятельности преподавателя этап принятия решений направлен на выработку и принятие плана решения как будущих действий в отношении деятельности студентов и в отношении содержания обучения, путем выбора способов действий, наилучшим образом способствующих получению результата при соуправлении. Деятельность студента сводится к постановке прогнозов возможных результатов в разрешении проблемной ситуации, выбору из созданных альтернатив, принятии решения и его осуществлении. Преподаватель организует и регулирует свою деятельность и деятельность студентов. Студенты исполняют принятые решения, организовывают и регулируют свою самостоятельную работу в соответствии с целями и задачами обучения. Формируется способность к самоорганизации, самоуправлению, самообразованию и активности в обучении.

Этап коммуникации включает когнитивно-регулятивную функцию, которая характеризуется как соуправление взаимодействием, самоуправление собственным поведением преподавателем и студентами. На этапе коммуникации происходит взаимный обмен информацией, согласование совместных действий. С точки зрения В.И. Андреева, методы проблемного обучения, эвристические методы способствуют продуктивной коммуникации, антиципации студентов [7, 8]. Однако коммуникация не сводится только к дидактическим методам и приемам. Важно общение в совместной деятельности, создание благоприятного психологического климата.

Контрольно-оценочный этап включает контрольно-диагностическую функцию. Преподаватель рефлексивно анализирует информацию о результатах исследовательской деятельности студентов; соотносит достигнутые результаты с запланированными; рефлексивно анализирует причины полученных результатов и оценивает свою деятельность и деятельность студентов во взаимодействии. Студент получает информацию о собственных результатах исследовательской деятельности,

соотносит достигнутые результаты с запланированными; рефлексивно анализирует и оценивает причины полученных результатов; оценивает свою деятельность. Именно в процессе рефлексии развивается способность к самооценке, самоконтролю.

Заключительный *этап регулятивно-коррекционный* включает регулятивно-коррекционную функцию. В деятельности преподавателя данная функция заключается в соотнесении результата с идеальной целью обучения, обнаружении рассогласований, рефлексии и коррекции собственной деятельности по управлению обучением и коррекции деятельности студентов в соответствии с целями обучения. Студент анализирует, корректирует и регулирует свою деятельность в соответствии с целями обучения. Особенно важно, что рефлексивный анализ присутствует на всех этапах соуправления обучением.

Таким образом, содержание управленческой деятельности преподавателя и управляемой деятельности студентов раскрыто через характеристику ее этапов и функций, которые предполагают взаимосвязанность, упорядоченность, организацию и рефлексивное соуправление, отражающее характер их взаимодействия в развитии исследовательской деятельности студентов.

Оценочно-результативный блок. Чтобы перейти на следующий цикл рефлексивного соуправления, необходимо сформировать все компоненты исследовательской деятельности на более высоком уровне.

Рассматривая развитие как интегративный процесс количественного и качественного изменения в переходе в более совершенное желательное состояние, считаем, что развитие исследовательской деятельности имеет уровневую характеристику в динамике продвижения от одного уровня к другому с количественными и качественными изменениями компонентов исследовательской деятельности.

Основным критерием акмеологического подхода выступает оптимальность желательных состояний [55, 92]. Оптимальность в акмеологии означает желательное, идеальное, «вершинное» состояние, уровень развития, совершенства, а оптимизация – способ его достижения, представляющий альтернативу стихийному, эмпирическому нецеленаправленному способу развития [151], поэтому в нашем исследовании

выявление уровней развития исследовательской деятельности определяется в соответствии с теорией оптимизации обучения. Значительный вклад в теорию оптимизации внесен отечественными учеными Ю.К. Бабанским, М.Н. Скаткиным, М.М. Поташником. Под оптимизацией авторы понимают целенаправленный подход к структурированию процесса обучения, на основе которого выбирается наилучший для конкретных условий вариант построения процесса обучения за счет различных форм и методов обучения [21, 136, 155]. Оптимизация процесса обучения предполагает учет особенностей интеллектуального развития, общеучебных умений и способностей обучающихся. В зависимости от этого уровень учебных достижений у разных студентов будет неодинаковым. При оптимизации обучения предполагается, что каждый студент достигает возможно высшего для себя уровня [21]. Опираясь на теорию оптимизации и исследования М.М. Амреновой, мы выделяем три уровня развития исследовательской деятельности: ограниченный, допустимый, оптимальный [5, 2] (таблица 2).

Таблица 2 – Характеристика уровней развития исследовательской деятельности студентов вуза

Компоненты исследовательской деятельности	Уровни развития исследовательской деятельности студентов		
	ограниченный	допустимый	оптимальный
1	**2**	**3**	**4**
когнитивный	Игнорирование потребности приобретения знаний, способов исследовательской деятельности; отсутствие представления о собственной ИД	Эпизодическая потребность в приобретении знаний; фрагментарные знания о способах исследовательской деятельности; неясное представление о собственной ИД	Наличие потребности в приобретении знаний, способов ИД; наличие необходимых знаний, умений, владение способами ИД; четкое представление о собственной ИД
аксиологический	Понимают значение исследовательской деятельности, но не воспринимают ее как личностно значимую	Осознают значение исследовательской деятельности, принимают цели обучения; осознают потребность в приобретении знаний	Принимают ценностные установки преподавателя; осознают и воспринимают исследовательскую деятельность как личностно значимую
креативный	Способны: анализировать информацию; выбирать одну из созданных альтернатив; принимать решения во взаимодействии. Испытывают трудность в решении творческих задач, не имеют выраженного интереса	Способны: анализировать и синтезировать информацию; - выдвигать новые идеи и решения, отличающиеся от очевидных ответов; прогнозировать и выбирать адекватное решение проблемной ситуации в соответствии с поставленной целью; выполнять творческие задания; проявляют интерес	Способны: анализировать и синтезировать информацию, продуктивно ее использовать; видеть проблему; генерировать идеи, прогнозировать и преобразовывать образец в творческий продукт; своеобразно, необычно и конструктивно решать проблемную ситуацию; Способны: к чувствительности

Окончание таблицы 2

1	2	3	4
			в творческой деятельности, ее независимости в новых условиях, ситуациях; к успешному выполнению творческих заданий
организационно-деятельностный	Способны: осуществлять сбор необходимой информации, анализировать ее; исполнять принятые решения	Способны: ставить цель и осуществлять сбор необходимой информации, анализировать и синтезировать ее; -планировать свою деятельность в соответствии с целями обучения; -взаимодействовать; организовывать свою самостоятельную работу; прогнозировать результаты своей деятельности; исполнять принятые решения владеет необходимыми знаниями	Способны: к целеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самоуправлению, самоконтролю, самооценке, самокоррекции своих целей, планов, действий на основе рефлексивного соуправления; владеет необходимыми знаниями, умениями способами и приемами исследовательской деятельности.
Рефлексивно-оценочный	Способны: к поиску смысла на этапе целеполагания; анализу происходящего, соотнесению своих действий с проблемной ситуацией	Способны: к сопоставлению происходящего с прогнозируемым; анализу проблемной ситуации, соотнесению своих действий с ситуацией и их координация в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием; осуществлению самоконтроля, нахождению ошибок и их устранению	Способны: к рефлексивному анализу и самооценке результатов своей деятельности; осуществлению самоконтроля, нахождению ошибок и их устранению; регуляции своей самоорганизации и активности; коррекции собственной деятельности на перспективу успеха в соответствии с целями обучения

Нелинейность развития подразумевает реализацию индивидуальных образовательных маршрутов. Индивидуализация обучения лежит в основе нелинейного образовательного процесса [50, 48, 83]. В теории и практике вузовского образования проблема реализации индивидуальных образовательных маршрутов разрабатывалась в исследованиях Н.Г. Зверевой, Г.В. Гордияновой, В.В. Лоренц, Г.С. Сагимбаевой, М.Л. Соколовой и др. Индивидуальный образовательный маршрут студента как вариативную структуру учебной деятельности в рамках отдельной дисциплины, который проектируется и контролируется совместно с преподавателем, учитывая личностные особенности и индивидуальность развития каждого студента, – рассматривает Н.Г. Зверева [60]. В исследованиях В.В. Лоренц, М.Л. Соколовой индивидуальный образовательный маршрут студента анализируется как процесс освоения дифференцированной образовательной программы через график ее освоения и нормативный текст [106, 158]. «Как проектируемый на основе собственного

субъектного опыта, совместно с эдвайзером (консультантом) поэтапный план (учебной, научной, ценностно-ориентировочной и др.) деятельности, реализуемый с учетом выборности (как преподавателей, так и учебных дисциплин), академической мобильности, разрабатываемый на основе индивидуальных, профессиональных запросов личности», – определяет данное понятие Г.С. Сагимбаева [146, с. 10]. Очевидно, что исследовательская деятельность, ориентированная на творческое саморазвитие, позволяет рассматривать студента как полноправного партнера через рефлексивное соуправление, меняя роль преподавателя в педагогическом сопровождении студентов по индивидуальному образовательному маршруту, поэтому мы будем придерживаться позиции Н.Г. Зверевой.

Развитие всегда индивидуально, значит и уровень развития исследовательской деятельности у разных студентов будет неодинаковым. На наш взгляд, одним из путей решения данной проблемы может выступать сценарный подход, который предполагает использование сценариев (прогнозов), позволяя обеспечить вариативность взаимодействия с учетом реальных условий его построения; дает возможность преодоления стереотипов во взаимодействии и позволяет учесть индивидуальные особенности конкретного студента; осуществлять непрямые педагогические воздействия [164, с. 97].

Таким образом, индивидуальность развития каждого студента предполагает рассмотрение результата развития исследовательской деятельности через возможные сценарии (прогнозы) действий субъектов процесса обучения [151].

Прогнозирование направлено на предсказание ближних и дальних результатов развития исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения на основе рефлексивного соуправления. Преподаватель ставит прогноз последствий различных способов собственных действий и действий студентов. Сценарий – это гибкий план действий преподавателя в конкретной ситуации [151].

Развитие исследовательской деятельности студентов мы определяем как процесс качественных и количественных изменений в составляющих ее компонентах и ее структуре, вследствие которых студент приобретает способность достигать более

высоких, чем прежде, результатов образования [149, 151]. Творческое саморазвитие обеспечивается в условиях проблемно-концентрированного обучения, результаты которого рассматриваются через разработанные сценарии: локальных изменений (непродуктивный, репродуктивный); модульных изменений (репродуктивно-продуктивный продуктивный); системных изменений (продуктивно-креативный, продуктивно-творческий) (таблица 3). Основой для выделения сценариев послужили исследования М.М. Поташника, В.С. Лазарева, которые предлагают делить нововведения по масштабу происходящих преобразований [137, с. 114].

Основанием для разработки сценариев являются принципы системности и оптимальности. Каждый сценарий имеет свое содержание и процесс. Содержанием сценариев является проблематизация обучения (формы и методы в определенном сочетании) в соответствии с ограниченным, допустимым и оптимальным уровнями развития исследовательской деятельности и процесса, который представляет собой деятельность и взаимодействие (соуправление) субъектов процесса обучения. Как отмечает М.И. Махмутов, все уровни проблемности структурно и процессуально отражаются в методах обучения [113].

В сценариях локальных изменений происходят не связанные между собой незначительные качественные преобразования во всех компонентах исследовательской деятельности, процессе и механизме соуправления. Реализация сценария предполагает содержательные и процессные изменения.

В сценариях модульных изменений происходят качественные преобразования во всех компонентах исследовательской деятельности, процессе и механизме соуправления, но система целиком не переходит в новое качество. Реализация сценария предполагает содержательные и процессные изменения.

В сценариях системных изменений происходят коренные качественные преобразования во всех компонентах исследовательской деятельности, процессе и механизме соуправления. Реализация сценария предполагает содержательные и процессные изменения.

Таблица 3 – Сценарии развития исследовательской деятельности студентов

Уровень развития исследовательской деятельности	Содержание (методы обучения)	Действия преподавателя	Взаимодействие (рефлексивное соуправление) преподавателя и студентов	Действия студентов
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Ограниченный	**ЛОКАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**			
	Непродуктивный			
	Монологического изложения, рассуждающий метод изложения	Ставит цель по заданной теме; сообщает готовую информацию; создает проблемную ситуацию, (объясняет, беседует); анализирует, корректирует свои действия	Преподаватель побуждает к диалогу; студенты не взаимодействуют, игнорируют совместную деятельность	Не принимают цели и ценности образования, не воспринимают, не осознают, не фиксируют информацию в памяти; не рефлексируют
	Репродуктивный			
	Рассуждающий метод изложения, диалогический метод	Ставит цель по заданной теме; сообщает готовую информацию; создает проблемную ситуацию, решает ее; (объясняет, беседует); корректирует свои действия и действия студентов	Выбирают одну из созданных альтернатив; принимают решения; выявляют затруднения в решении проблемной ситуации	Пытаются принять ценности ИД; усваивают информацию, воспроизводят, рецептурно выполняют задания, формально соблюдают инструкции; не проявляют собственную инициативу в совместной деятельности, не рефлексируют

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
Допустимый	**МОДУЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**			
	Репродуктивно-продуктивный			
	Информационно-репродуктивный, Проблемного изложения	Предлагает определить цель по заданной теме; создает проблемную ситуацию, решает ее; побуждает студентов к анализу, обобщению новых фактов и их сравнению с уже известным; оценивает действия студентов, корректирует свои действия и действия студентов	Формулируют цель; обмениваются информацией; анализируют, обобщают и сравнивают; выявляют затруднения в решении проблемной ситуации; осуществляют рефлексию	Осознают цель, воспринимают готовые знания, следят за логикой изложения, усваивают этапы решения проблем; проявляют активность, рефлексию
	Продуктивный			
	Проблемного изложения, Частично-поисковый	Предлагает определить цель темы занятия; создает проблемную ситуацию; побуждает студентов к выдвижению гипотез; сравнению, сопоставлению фактов, обобщениям, выводам из ситуации; анализирует, корректирует свои действия и действия студентов	Формулируют цель; формулируют проблему; составляют план решения проблемы; решают проблемную ситуацию; выявляют затруднения в решении проблемной ситуации; осуществляют рефлексию	Пытаются определить цель; активно участвуют в постановке проблемы, выдвижении предположений и доказательстве гипотез; сравнивают, делают выводы; проявляют рефлексию

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5
Оптимальный	**СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**			
	Продуктивно-креативный			
	Частично-поисковый, Исследовательский	Сопровождает формулирование цели по заданной теме; ставит проблемные и практические задачи, требующие частичного самостоятельного творческого решения; наблюдает; контролирует оценивание ИД студентами; корректирует свои действия и действия студентов	Формулируют проблему; составляют план решения проблемы; решают проблемную ситуацию; планируют последовательность содеятельности в развитии ИД; обсуждают взаимодействие на основе рефлексии	Самостоятельно формулируют цель занятия; частично самостоятельно решают сложную проблемную задачу, осознанно взаимодействуют; оценивают свои действия; соотносят достигнутые результаты с запланированными; выполняют творческие задания; осуществляют рефлексию
	Продуктивно-творческий			
	Исследовательский	Ставит проблемные и практические задачи высокого уровня сложности, требующие самостоятельного творческого решения; контролирует оценивание ИД студентами	Планируют последовательность содеятельности в развитии ИД; обсуждают взаимодействие на основе рефлексии	Самостоятельно ставят цель; управляют своей деятельностью и взаимодействием; генерируют идеи; необычно и конструктивно решают проблемную ситуацию высокого уровня сложности; успешно выполняют творческие задания; самостоятельно оценивают свою деятельность, осознанно взаимодействуют,; осуществляют рефлексию; корректируют и регулируют свою деятельность

В рамках сценариев локальных изменений (непродуктивный, репродуктивный) проблематизация реализуется на уровне монологического, рассуждающего и диалогического методов изложения. Данные сценарии соответствует *ограниченному уровню* развития исследовательской деятельности студентов, который включает все элементы системы, но уровень их развития недостаточен в условиях проблемно-концентрированного обучения. В структуре исследовательской деятельности присутствуют все компоненты (когнитивный, аксиологический, креативный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный). Происходят незначительные качественные преобразования в компонентах, процессе и механизме соуправления. В зависимости от степени прочности и последовательности связи всех элементов возможны отклонения в сторону ограниченного и допустимого уровня. Может соответствовать *непродуктивному сценарию* студента, который выражается в непринятии целей и ценностей образования, игнорировании исследовательской деятельности, не взаимодействует; *репродуктивному сценарию* студента, который характеризуется рецептурным выполнением заданий, формальным соблюдением инструкций, без проявления собственной инициативы. Слабо выражено взаимодействие с преподавателем; бессистемные, фрагментарные знания о способах исследовательской деятельности; не владеет способами самоорганизации, самоконтроля, рефлексии.

В рамках сценариев модульных изменений (репродуктивно-продуктивный, продуктивный) проблематизация реализуется на уровне диалогического, проблемного, частично-поискового методов изложения. Данные сценарии соответствуют *допустимому уровню* – включает все элементы системы, уровень их развития допустим в условиях проблемно-концентрированного обучения. В структуре исследовательской деятельности присутствуют все компоненты, качественные преобразования происходят внутри каждого из них, процессе и механизме соуправления. В зависимости от степени прочности и последовательности связи всех элементов возможны некоторые отклонения в сторону оптимального и ограниченного уровней. Может соответствовать *репродуктивно-продуктивному сценарию* студента, который характеризуется проявлением рефлексивного анализа, проявлением

активности и демонстрации элементов исследовательской деятельности под руководством преподавателя, выполнению не всех действий, приведенных в сценарии. *Продуктивный сценарий* характеризуется проявлением активности и демонстрации элементов исследовательской деятельности в процессе рефлексивного соуправления. Проявляется умеренно-выраженный характер взаимодействия; студент владеет знаниями, умениями, навыками исследовательской деятельности; недостаточно владеет способами самоорганизации, самоконтроля, рефлексии.

В рамках сценариев системных изменений (продуктивно-креативный, продуктивно-творческий) проблематизация реализуется на уровне частично-поискового и исследовательского методов изложения. Данные сценарии соответствуют *оптимальному уровню*: включают все элементы системы, уровень их развития наилучший в условиях проблемно-концентрированного обучения, между ними существует прочная связь. В структуре исследовательской деятельности студентов присутствуют все компоненты, коренные качественные преобразования происходят в каждом из компонентов, процессе и механизме соуправления. Возможны два сценария студентов в переходе на высший уровень. *Продуктивно-креативный* сценарий студента характеризуется выраженным характером рефлексивного соуправления. Креативность выражается в познавательной активности, восприимчивости к проблемам, открытости к новым идеям. *Продуктивно-творческий сценарий* характеризуется выраженным характером рефлексивного соуправления; студент творчески подходит к исследовательской деятельности, продуцирует (выдвигает) новые оригинальные идеи и решения, владеет знаниями, умениями, способами исследовательской деятельности, опытом творческой деятельности, способами самоорганизации, самоконтроля, рефлексии.

На каждом уровне возможны два сценария действий студентов, которые являются точками роста (самоактуализации личности) в переходе на качественно новый уровень развития исследовательской деятельности, на следующий цикл рефлексивного соуправления.

Для определения результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза необходимо определить критерии и показатели. На основании

выявленных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения, совокупности взаимосвязанных компонентов исследовательской деятельности (когнитивный, аксиологический, креативный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) и уровней ее развития (ограниченный, допустимый, оптимальный) результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения определяется критериями эффективности и действенности.

Под эффективностью мы понимаем необходимость и достаточность затраченных усилий и времени для достижения цели в заданных условиях [21]. Под действенностью подразумевается динамическая характеристика полученного результата, степень его соответствия заданной цели.

Преподаватель создает необходимые и достаточные организационно-педагогические условия проблемно-концентрированного обучения, в которых происходит преобразование деятельностных и личностных показателей:

- *критерий эффективности* – наличие необходимых и достаточных организационно-педагогических условий (концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, рефлексивное соуправление);

- *критерий действенности* – динамика творческого саморазвития, проявляющаяся на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях, выражающаяся через показатели развития исследовательской деятельности студентов: решать сложные проблемные задачи; ставить цели, выделять наиболее существенные из них; преодолевать стереотипы, оригинально решать проблемные ситуации, учебно-творческие задачи; осуществлять самоорганизацию, самоуправление; осуществлять рефлексию.

Таким образом, сценарии развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения позволили представить развитие исследовательской деятельности студентов как нелинейный и многомерный процесс (возможна многовариантность путей развития).

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Теоретический анализ позволил установить следующее:

1. Исследовательская деятельность студентов – вид образовательной деятельности, ориентированный на развитие личностных интеллектуальных качеств, творческое саморазвитие в процессе решения проблемных ситуаций, учебно-творческих исследовательских задач.

Развитие исследовательской деятельности студентов рассматривается как качественное преобразование через формирование совокупности компонентов исследовательской деятельности: когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного, которые проявляются на трех уровнях: ограниченном, допустимом, оптимальном.

2. Результативность развития исследовательской деятельности студентов обеспечивает совокупность взаимосвязанных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения: концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания, рефлексивное соуправление.

Концентрация во времени обеспечивает целостность процесса познания и психологический комфорт за счет его преимущества.

Поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения позволяет активизировать творческое мышление, обратить задачи усвоения содержания обучения в личностный смысл, преобразовать внешние воздействия в развивающие изменения.

Рефлексивное соуправление способствует активизации рефлексивных самопроцессов у студентов в ходе взаимодействия и развитию у них способности к самоуправлению своей деятельностью. Рефлексивное соуправление становится реальным механизмом развития исследовательской деятельности студентов, когда оно представлено последовательностью взаимосвязанных этапов управления, которые повторяются на каждом управленческом цикле, и этот механизм работает на саморазвитие студентов.

Концепция концентрированного обучения дополнена идеей о необходимости проблематизации содержания обучения в развитии

исследовательской деятельности студентов вуза, что позволило уточнить содержание понятия ***«проблемно-концентрированное обучение»,*** которое рассматривается как тип развивающего обучения, основанный на поэтапно усложняющейся проблематизации и интеграции в обучении, осуществляемый в рефлексивном соуправлении субъектов процесса обучения и концентрации во времени, результатом которого является творческое саморазвитие студентов.

4. Структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения позволяет представить развитие как содеятельность преподавателя и студентов по освоению проблемного содержания. Модель раскрывает процессуальный и содержательный аспекты обучения через взаимосвязанные структурные компоненты (организационный, содержательный, деятельностный, оценочно-результативный блоки) и функциональные связи (организационная, развивающая, управляющая, оценочно-результативная). Результаты развития исследовательской деятельности студентов рассматриваются через сценарии (прогнозы) локальных, модульных и системных изменений, позволяющие реализовать многовариантность и нелинейность путей развития в совокупности необходимых и достаточных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения.

6. Критерии и показатели результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения определяются наличием необходимых и достаточных организационно-педагогических условий (концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, рефлексивное соуправление) и динамикой творческого саморазвития, проявляющейся на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях через показатели: решать сложные проблемные задачи; ставить цели, выделять наиболее существенные из них; преодолевать стереотипы, оригинально решать проблемные ситуации, учебно-творческие задачи; осуществлять самоорганизацию, самоуправление; осуществлять рефлексию.

Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНО-КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Диагностика состояния развития исследовательской деятельности студентов вуза в логике традиционного (лекционно-семинарского) обучения

Целью констатирующего этапа исследования являлось выявление состояния развития исследовательской деятельности студентов и представленности условий, способствующих ее развитию в образовательном процессе вуза.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ) и Сибирский государственный университет физической культуры и спорта (ФГБОУ ВО СибГУФК). В обследовании приняли участие 20 преподавателей и 54 студента магистратуры данных вузов.

Программа констатирующего этапа исследования реализовывалась как диагностика общего состояния развития исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе ФГБОУ ВО ОмГПУ и ФГБОУ ВО СибГУФК и осуществлялась по направлениям:

- диагностика развития компонентов исследовательской деятельности и определение уровней развития исследовательской деятельности студентов;

- определение содержания деятельности преподавателей, направленной на развитие исследовательской деятельности студентов и ее фактическая представленность в образовательной практике вузов.

Для решения поставленных задач на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами использовались эмпирические методы исследования: анкетирование, тестирование, изучение нормативной документации, анализ продуктов деятельности субъектов образовательного процесса (учебно-методические комплексы, рабочие программы учебных дисциплин, индивидуальные

планы, отчеты по НИР); обсервационные методы (прямое, косвенное, включенное наблюдение), сравнительный анализ, экспертная оценка, методы математической статистики, которые позволили определить реальное состояние развития исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе вуза.

Диагностика развития компонентов исследовательской деятельности у студентов осуществлялась с использованием методов и методик, представленных в таблице 4.

Таблица 4 – Методы и методики для изучения уровней развития компонентов исследовательской деятельности у студентов вуза

Компоненты исследовательской деятельности	**Методы и методики**
когнитивный	1. Наблюдение за деятельностью студентов во время учебных занятий, беседы, рефлексивный анализ, оценка, самооценка. 2. Методика «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию (В.И.Андреев**).** 3. Анкета «Исследовательские умения» (модифицированная методика В.И. Зверевой).
аксиологический	1. Наблюдение за деятельностью студентов во время учебных занятий, беседы, рефлексивный анализ, оценка, самооценка. 2. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, адаптированная А. Гоштаутасом, М.А. Семеновым, В.А. Ядовым.
креативный	1. Наблюдение за деятельностью студентов во время учебных занятий, беседы, рефлексивный анализ, оценка, самооценка. 2. Методика «Самооценка уровня творческого потенциала личности» (В.И.Андреев)
организационно-деятельностный	1 Наблюдение за деятельностью студентов во время учебных занятий, беседы, рефлексивный анализ, оценка, самооценка. 2. Методика «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов)
Рефлексивно-оценочный	1. Наблюдение за деятельностью студентов во время учебных занятий, беседы, рефлексивный анализ, оценка, самооценка. 2. Тест-опросник рефлексивности (А.В. Карпов) 3. Опросник «Кто Я?» (Л.Ф.Михальцова) 4. «Я-концепцня творческого саморазвития будущего менеджера» (модифицированная методика Л.Ф.Михальцовой)

На первом этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась диагностика исходного состояния развития исследовательской деятельности студентов вуза, целью которой было выявление наличия компонентов исследовательской деятельности и сформированности связей между ними. Опираясь на теорию оптимизации, для представления данных была применена шкала

оптимизации. Использовались уровни, выделенные в главе 1, параграф 1.3 (ограниченный, допустимый, оптимальный).

Рассматривая исследовательскую деятельность в контексте учебно-познавательной деятельности, необходимо отметить, что осознанность исследовательской деятельности, познавательная активность и самостоятельность в решении творческих исследовательских задач – неотъемлемые составляющие исследовательских умений личности. Стремление студентов к самообразованию и саморазвитию – необходимая предпосылка к личностному и профессиональному росту.

Уровень способности студентов к саморазвитию и самообразованию выявлялся с помощью методики В.И. Андреева (рисунок 2).

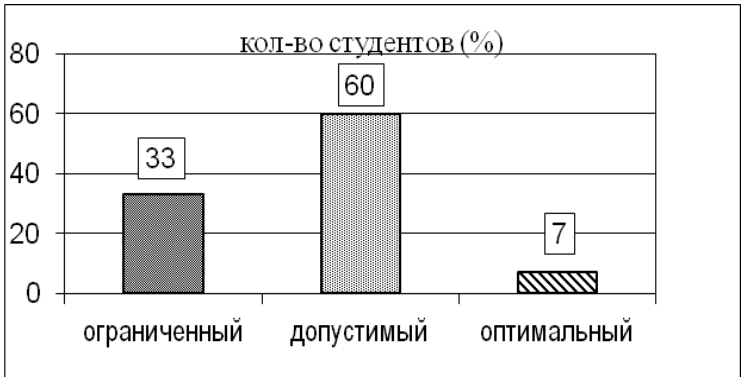


Рисунок 2 – Способность к саморазвитию, самообразованию студентов на констатирующем этапе ОЭР

Данные, полученные на констатирующем этапе ОЭР, свидетельствуют о недостаточном уровне развития когнитивного компонента исследовательской деятельности. Обладают способностью к саморазвитию и самообразованию на оптимальном уровне только 7% студентов; ограниченный уровень наблюдается в 33% случаев; у большинства студентов отмечен допустимый уровень развития когнитивного компонента (60%).

Ценностные ориентации выступают как образования мотивационно-потребностной сферы личности, представляя собой некоторые идеальные цели, к которым стремится индивид, активизируют и направляют деятельность и поведение человека [186, 187]. Степень сформированности ценностных ориентаций студентов определялась по методике М. Рокича, адаптированной А. Гоштаутасом, М.А.

Семеновым, В.А. Ядовым (рисунок 3). Данная методика позволяет определить степень сформированности психологического механизма ценностных ориентаций как показателя уровня личностного развития [184].

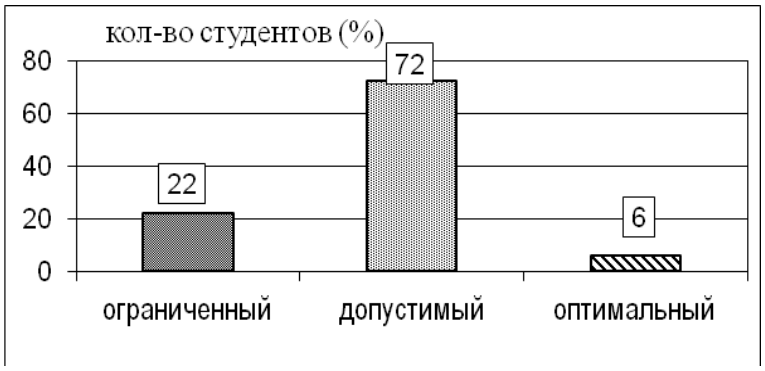


Рисунок 3 – Дифференцированная структура ценностных ориентаций студентов на констатирующем этапе ОЭР

Дифференцированная структура ценностных ориентаций на оптимальном уровне наблюдается только у 6% респондентов. У большинства опрошенных студентов (72%) структура ценностных ориентаций только начинает формироваться. И еще не сложилась у 22% испытуемых. Результаты, полученные на констатирующем этапе ОЭР, свидетельствуют о недостаточном уровне развития аксиологического компонента исследовательской деятельности.

Степень проявления творчества обусловлена, прежде всего, собственной активностью в его развитии. Уровень развития креативного компонента исследовательской деятельности выявлялся на основе самооценки уровня творческого потенциала личности по методике В.И. Андреева (рисунок 4). Данная методика направлена на выявление уровня развития творческого потенциала личности на основе самоооценки личностных качеств либо частоты их проявления.

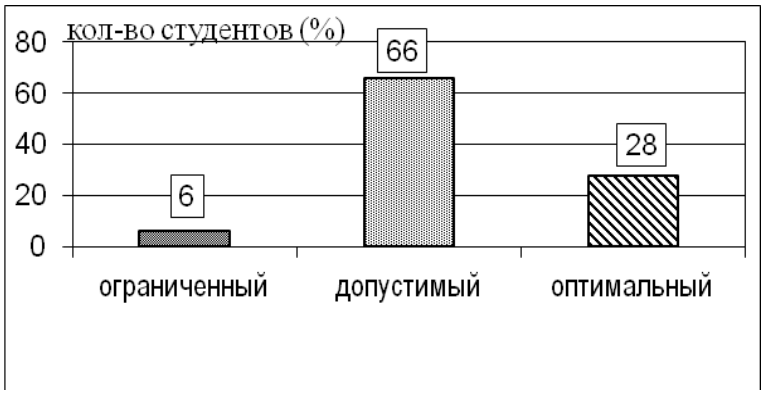


Рисунок 4 – Самооценка уровня творческого потенциала студентами на констатирующем этапе ОЭР

В результате тестирования студентов выявлено, что у большинства студентов творческий потенциал личности на допустимом уровне (66%); оптимальный уровень наблюдается у 28% респондентов; ограниченный уровень наблюдается у 6% испытуемых. На основе самооценок выявлено, что наличие творческого потенциала (креативности) у большинства студентов на допустимом уровне (среднем и выше среднего), но недостаточном для результативного развития исследовательской деятельности.

.Для выявления уровня развития организационно-деятельностного компонента исследовательской деятельности студентов на констатирующем этапе ОЭР была реализована методика Н.М. Пейсахова [131]. Определялся уровень студентов управлять своим поведением и деятельностью в различных ситуациях. Результаты диагностики представлены на рисунке 5.

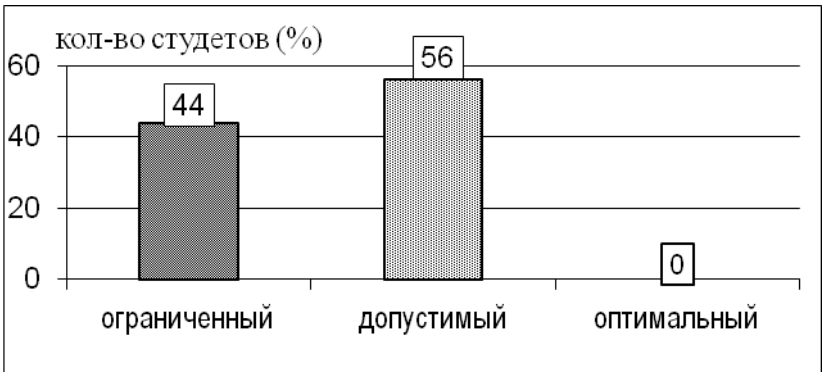


Рисунок 5 – Способность студентов к самоуправлению на констатирующем этапе ОЭР

В результате тестирования выявлено, что у большинства принимавших участие в исследовании студентов способность самоуправления на допустимом уровне (56%). Ограниченный уровень наблюдается у 44%; на оптимальном уровне 0%, что может свидетельствовать о недостаточном умении студентов организовывать собственную деятельность и управлять ею.

Диагностика уровня развития рефлексивно-оценочного компонента осуществлялась при помощи методики диагностики уровня развития рефлексивности, разработанной А.В. Карповым [77] и опросника «Кто Я» (Л.Ф. Михальцова) [115].

На констатирующем этапе ОЭР было выявлено, что у студентов отмечается невысокий уровень рефлексии (рисунок 6).

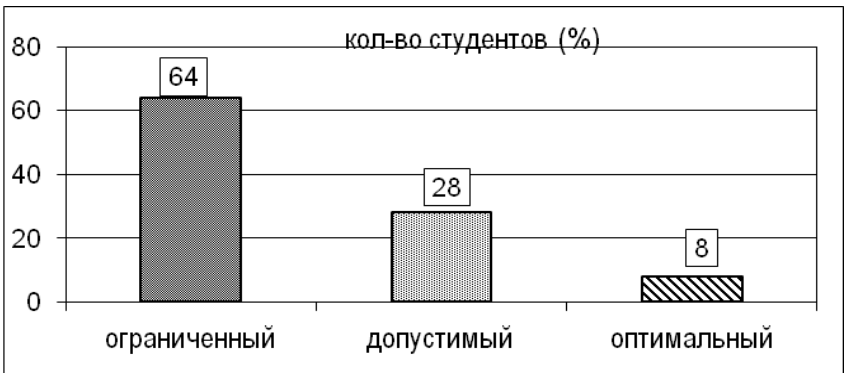


Рисунок 6 – Развитие рефлексивности студентов на констатирующем этапе ОЭР

У большинства студентов наблюдается ограниченный уровень развития рефлексивности (64%); у 28% отмечен допустимый уровень и только у 8% - оптимальный.

Таким образом, результаты диагностики на констатирующем этапе ОЭР свидетельствуют о низком уровне развития всех компонентов исследовательской деятельности студентов.

Для проверки гипотезы о наличии структуры связей между компонентами исследовательской деятельности (когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного) был применен иерархический кластерный анализ, который позволяет проводить разбиение объектов не по одному параметру, а по целому ряду признаков, позволяя выделить однородные группы переменных (рисунок 7). Это позволит оценить насколько кластеры различаются между собой, а также рассмотреть структуру и провести анализ составляющих ее компонентов на основе данных диагностики уровней развития всех компонентов исследовательской деятельности студентов.

Предпосылкой в установлении структуры связей являются положения, выделенные на основе теоретического анализа и представленные в главе 1, согласно которым именно эти компоненты соответствуют самой природе исследовательской деятельности, вследствие чего они гомогенны.

Анализировались результаты тестирования по методикам, представленным выше.

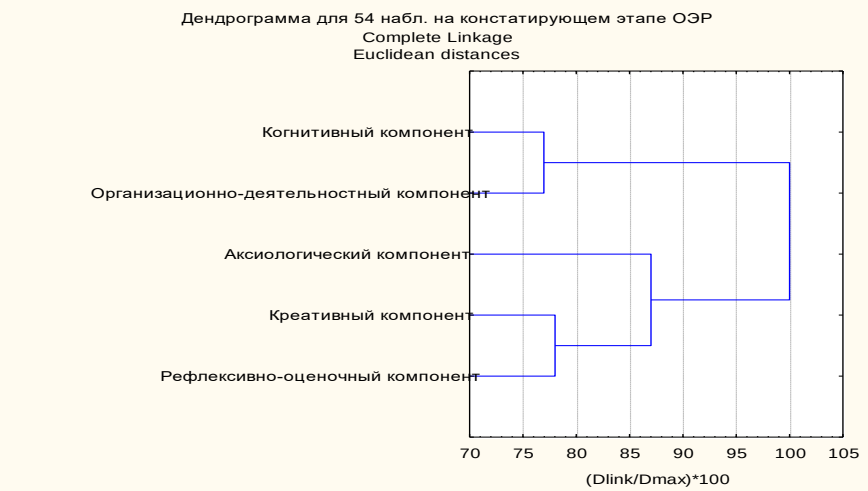


Рисунок 7 – Кластерный анализ компонентов исследовательской деятельности студентов на констатирующем этапе ОЭР

Показатели (в баллах) были разделены на группы, каждая из которых соответствует определенному уровню (ограниченный, допустимый, оптимальный).

По результатам кластерного анализа на констатирующем этапе ОЭР выявлено два кластера. Сравнение расстояния между компонентами отражает степень близости рассматриваемых компонентов, их сходство друг с другом. Из дендрограммы видно, что вначале объединяются в один кластер когнитивный и организационно-деятельностный компоненты, поскольку расстояние между ними самое минимальное, что говорит о тесной связи между ними. Второй кластер составляют креативный и рефлексивно-оценочный компоненты. Далее к этому кластеру присоединяется аксиологический компонент. Данный кластер расположен обособленно от первого.

Анализ наглядно демонстрирует, что компоненты, попавшие в одну группу, характеризуются одинаковой вероятностью зависимости уровня развития одного компонента от другого, т.е. студенты с низкими показателями развития одного компонента имеют и более низкие показатели в другом однородном компоненте. Гипотетически можно сделать вывод о том, что при увеличении показателей во всех компонентах исследовательской деятельности все элементы станут ближе по Евклидовому расстоянию и образуют совокупность в одном кластере. Удаленные группы можно рассматривать как качественно различные и предположить, что в основе такого разделения лежит качественный признак, что предполагает влияние неучтенной переменной.

Анализ структуры компонентов исследовательской деятельности студентов на констатирующем этапе ОЭР приводит к выводу о несформированности совокупности компонентов исследовательской деятельности: когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного. В этом случае возникает задача поиска этой переменной и ее интерпретация, поэтому были продолжены дальнейшие исследования [150].

Анализ результатов субъективного мнения студентов о степени их владения исследовательскими умениями показал следующее (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты самооценки студентами степенью владения исследовательскими умениями на констатирующем этапе ОЭР, (%)

Исследовательские умения	Степень владения умением		
	хорошо	слабо	не владею
Осознанно ставить цели, определять приоритеты целей; выделять наиболее существенные из них	78	22	0
Планировать и организовывать свою деятельность	78	22	0
Анализировать ситуации, сравнивать, обобщать, систематизировать, выделять главное, сопоставлять, делать выводы	48	52	0
Выявлять противоречия; видеть проблему, выстраивать гипотезу; генерировать идеи	24	72	4
Прогнозировать на ближнюю и дальнюю перспективу, принимать решения, исполнять принятые решения; оценивать результаты	72	28	0
Организовывать взаимодействие, управлять им и своими действиями; оценивать результаты взаимодействия	61	37	2
Анализировать и оценивать результаты своей деятельности; контролировать и оценивать других	57	39	4
Осуществлять рефлексию: соотносить результат с идеальной целью; обнаруживать рассогласования; корректировать и регулировать свои действия	37	45	18

Так, большинство студентов полагают, что владеют следующими умениями: осознанно ставить цели, определять их приоритеты, планировать и организовывать свою деятельность (78%); прогнозировать, принимать и исполнять решения, оценивать результаты (72%); организовывать взаимодействие, управлять им и своими действиями; оценивать результаты (61%). Слабо владеют умениями выявлять противоречия, видеть проблему, выстраивать гипотезу, генерировать идеи (72%);

анализировать ситуации, сравнивать, обобщать, систематизировать, делать выводы (52%). Слабо владеют умением осуществлять рефлексию 45% респондентов, а 18% отметили, что совершенно не владеют данным умением.

Многие стороны исследовательской деятельности студентов находят отражение в нормативной документации и продуктах деятельности: программе научно-исследовательской практики, индивидуальных планах, отчетах по НИР, в рабочих тетрадях по научно-исследовательской практике.

На исследовательскую практику магистрантов СибГУФК в учебных планах отведено 8 недель. Индивидуальные планы по НИР студентов имеют одинаковую структуру и содержат следующие разделы работы: реферативный обзор (не менее 20 источников); составление библиографического списка по теме исследования; описание организации и методов исследования; рецензия на научную статью; написание научной статьи по проблеме исследования; посещение научной конференции; самооценка уровня методологической культуры исследователя.

В процессе анализа отчетов по НИР выявлено, что по формальным признакам практически все пункты индивидуального плана выполнены. К отчету прилагаются все необходимые документы, имеется отметка о посещении научной конференции. Подготовили статьи к публикации и выступали с докладом на научной конференции только 30% студентов. По-видимому, это связано с тем, что в индивидуальный план как обязательный элемент это не входило. В рабочей тетради по научно-исследовательской практике магистрантов СибГУФК фиксировались следующие виды работ: освоение методов и методик функциональной диагностики и оценки функционального состояния. Структура и содержание индивидуального плана магистранта повторяет структуру и содержание, отраженные в программе научно-исследовательской практики. Однако структура и содержание программы практики не отвечают должным результатам, которые отражены в этой же программе: 1. Знание основных положений методологии научного исследования и умение применить их при работе над выбранной темой магистерской диссертации. 2. Умение использовать современные методы сбора, анализа и обработки научной информации. 3. Умение изложить научные знания по проблеме исследования в виде отчетов, публикаций,

докладов. Реально, по результатам практики, умения студентов ограничиваются второй задачей. Результаты самооценки студентами уровня методологической культуры исследователя, отраженные на последней странице отчета по НИР студентов, показали следующее: «Я не владею методологией научного исследования, только методиками» (Д., Ч., К., С.); «Определенную сложность вызывает формулирование сути проблемы, цели, объекта, предмета исследования» (О., Н., Г, Я.); «Мне необходимо повышать методологическую культуру исследователя» (В.); «Не готов писать статью, выступать на научной конференции» (П., Р., С.).

Таким образом, структура и содержание программы научно-исследовательской практики, индивидуальных планов и рабочих тетрадей магистрантов не раскрывают должные результаты НИР студентов, не способствует результативному развитию исследовательской деятельности студентов.

При помощи опросника «Кто Я» (Л.Ф. Михальцовой) студентам предлагалось осмыслить себя и свою значимость в разных статусах для формирования субъектной позиции дома, в вузе и в обществе [115, с. 477].

Приведем мнения студентов о личностных качествах, которые являются барьерами в их творческом саморазвитии и в будущей профессиональной деятельности.

Студент А. констатирует следующее: неуверенность, лень, недостаток знаний, отсутствие цели. Студент М. отмечает: скромность, застенчивость, чрезмерную самокритику. Студент К. отмечает недостаток знаний, нерешительность, боязнь неудачи, лень. Студент В. отмечает неумение самоорганизоваться, отсутствие силы воли к достижению целей. Студент Е. отмечает неумение определять приоритеты, неисполнительность, отсутствие заинтересованности. Студент Л. отмечает нерешительность, недостаток знаний, сверхответственность. Студент Н. отмечает неопределенность в своих целях, недостаток знаний, неумение планировать.

В ходе исследования выяснилось, что полученные данные диагностики по некоторым позициям не совпадают с результатами субъективных самооценок студентов о степени их владения исследовательскими умениями. В связи с этим была проведена экспертная оценка качественных характеристик развития

исследовательской деятельности студентов в реальных условиях учебной деятельности. В исследовании приняли участие пять высококвалифицированных экспертов с ученой степенью доктора наук, ученым званием профессора.

Экспертам были предложены разработанные нами примерные критерии оценки содержания научно-исследовательской работы студентов при выполнении магистерской диссертации в соответствии с уровнями развития компонентов исследовательской деятельности студентов (Приложение 2) и критерии оценки знаний и умений студентов по десятибалльной шкале в соответствии с представленными параметрами. Обозначенные критерии позволяют практически определить уровень развития исследовательской деятельности студентов, учитывая одновременно развитие всех компонентов.

Для проведения экспертизы методом случайной выборки из генеральной совокупности студентов магистратуры были отобраны 20 человек. Основным преимуществом случайной выборки является полное соблюдение принципа случайности и, как следствие, – избежание систематических ошибок.

В случае нескольких экспертов большое значение имеет степень согласованности мнений экспертов, оцениваемая по величине коэффициента конкордации. Для подсчета коэффициента конкордации применялся пакет статистического анализа «Статистика 6.0».

Коэффициент конкордации рассчитывался по каждому из предложенных экспертам параметров (таблица 6). Затем оценивалась средняя степень согласованности мнений всех экспертов. Коэффициент конкордации использовался для случая, когда имеются связанные ранги (одинаковые значения рангов в оценках одного эксперта).

Из таблицы 6 следует, что различные мнения экспертов по всем оцениваемым параметрам статистически незначимы ($p<0.00000$) при заданном уровне значимости $\alpha = 0.05$. Коэффициент конкордации Кендалла по всем исследуемым параметрам больше средних ранговых корреляций (Aver. Rank). Это означает, что мнения экспертов согласованы и W - величина не случайная, поэтому полученные результаты имеют смысл и могут использоваться в дальнейших исследованиях.

Таблица 6 – Согласованность мнений экспертов по оценке содержания научно-исследовательской работы студентов при выполнении магистерской диссертации на констатирующем этапе ОЭР (по ранговому дисперсионному анализу ANOVA Фридмана и конкордации Кендалла)

Параметры оценки (компоненты ИД)	Эксперты (N = 5, df = 19)			
	Chi Sqr - $\chi 2$	Aver. rank	W	P
Когнитивный	87,39225	,89990	,91992	< ,00000
Аксиологический	87,22292	,89767	,91814	< ,00000
Креативный	85,82091	,87922	,90338	< ,00000
Организационно-деятельностный	82,66487	,83770	,87016	< ,00000
Рефлексивно-оценочный	82,26637	,83245	,86596	< ,00000

Результаты экспертной оценки содержания научно-исследовательской работы студентов при выполнении магистерской диссертации на констатирующем этапе ОЭР представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты экспертной оценки содержания научно-исследовательской работы студентов при выполнении магистерской диссертации на констатирующем этапе ОЭР

Компоненты исследовательской деятельности	Развитие компонентов исследовательской деятельности студентов (кол-во человек в %)				
	Ограниченный уровень (0-3 балла)	Допустимый уровень (4-7 баллов)		Оптимальный уровень (8-10)	
		4-5 баллов допустимый уровень с отклонением в сторону ограниченного	6-7 баллов допустимый уровень	8 баллов оптималь-ный с отклонением в сторону допустимого уровня	9-10 баллов оптимальный уровень
Когнитивный	15	30	35	20	0
Аксиологический	10	30	40	15	5
Креативный	45	30	20	5	0
Организационно-деятельностный	15	45	20	3	0
Рефлексивно-оценочный	15	45	20	15	0

Обобщая полученные данные, представленные в таблице 7, можно констатировать следующее.

По оценкам экспертов, 15% студентов не проявляют познавательную активность, рецептурно выполняют задания, формально соблюдая инструкции, что соответствует ограниченному уровню развития *когнитивного компонента*. Третья часть студентов (30%) при помощи преподавателя участвует в постановке проблемы, выдвижении предположений, что соответствует допустимому уровню, но с отклонениями в сторону ограниченного. Примерно такая же часть студентов (35%) участвует в доказательстве гипотез; сравнивает, делает выводы, но требует коррекции преподавателем, что соответствует допустимому уровню. Имеют потребность в приобретении знаний, решают проблемные задачи 20% студентов, что соответствует оптимальному уровню, но с отклонением к допустимому. Оптимальный уровень развития когнитивного компонента оказался недостижим.

Эксперты констатировали, что не принимают цели обучения и ценностные установки преподавателя 10% студентов, что соответствует ограниченному уровню развития *аксиологического компонента*. Принимают цели обучения и ценностные установки преподавателя, с помощью преподавателя выделяют наиболее существенные цели 30% студентов, что соответствует допустимому уровню, но с отклонениями в сторону ограниченного. Выделяют наиболее существенные цели, но при этом требуется коррекция преподавателем 40% студентов, что соответствует допустимому уровню. Практически всегда самостоятельно ставят цели, исследовательскую деятельность воспринимают как личностно значимую 15% студентов, что соответствует оптимальному уровню, но с отклонением в сторону допустимого. Всегда самостоятельно определяют приоритеты целей и исследовательскую деятельность воспринимают как личностно значимую только 5% студентов, что соответствует оптимальному уровню развития аксиологического компонента.

Испытывают трудность в решении творческих задач, не видят проблему, не имеют выраженного интереса 45 % студентов, что соответствует ограниченному уровню развития *креативного компонента*. Выдвигают новые идеи и решения,

отличающиеся от очевидных ответов при помощи преподавателя 30 % студентов, что соответствует допустимому уровню, но с отклонениями в сторону ограниченного. Имеют выраженный интерес, но требуется коррекция преподавателем 20-ти % студентов, что соответствует допустимому уровню. Видят проблему, преодолевают стереотипы 5% студентов, что соответствует оптимальному уровню, но с отклонением в сторону допустимого. С генерацией идей, конструктивным решением проблемных ситуаций не справляется ни один из студентов. Оптимальный уровень оказался недостижим (0%).

Испытывают трудность в планировании, организации и управлении собственной деятельностью, не взаимодействуют 15% студентов, что соответствует ограниченному уровню развития *организационно-деятельностного компонента*. Планируют, организовывают и управляют своей деятельностью с помощью преподавателя; взаимодействуют с преподавателем и студентами только по просьбе преподавателя 45% студентов, что соответствует допустимому уровню, но с отклонениями в сторону ограниченного. Управляют своей деятельностью, взаимодействуют с преподавателем и студентами, но требуется коррекция действий преподавателем 20-ти % студентов, что соответствует допустимому уровню. Систематизированно управляют своей деятельностью, взаимодействуют с преподавателем и студентами только 3% студентов, что соответствует оптимальному уровню, но с отклонением в сторону допустимого. Самостоятельное управление своей деятельностью в соответствии с целями обучения оказались недостижимыми для студентов (0%).

Не обнаруживают рассогласований в собственной деятельности, не корректируют и не регулируют свои действия 15% студентов, что соответствует ограниченному уровню развития *рефлексивно-оценочного компонента*. Обнаруживают рассогласования в своей деятельности, находят ошибки и устраняют их с помощью преподавателя 45% студентов, что соответствует допустимому уровню, но с отклонениями в сторону ограниченного. Обнаруживают рассогласования в своей деятельности, корректируют и регулируют свои действия, но требуется коррекция действий студентов 20%, что соответствует допустимому уровню. Самостоятельно

обнаруживают рассогласования в своей деятельности, корректируют и регулируют свои действия 15%, что соответствует оптимальному уровню, но с отклонением в сторону допустимого. Коррекция и регуляция своих действий на перспективу успеха в соответствии с целями обучения, что соответствует оптимальному уровню, оказались недостижимыми для студентов (0%).

Таким образом, состояние развития компонентов исследовательской деятельности студентов на констатирующем этапе ОЭР в большинстве случаев соответствует допустимому уровню, но с отклонениями в сторону ограниченного, что подтверждается результатами диагностики и экспертной оценкой.

Недостаточный уровень знаний, умений, а также качеств личности, необходимых для творческого саморазвития, слабая познавательная активность и ориентация на репродуктивные способы решения учебных задач, несформированность ценностных ориентаций, неразвитость рефлексии, слабая самоорганизация – все это указывает на необходимость педагогического управления (по типу соуправления) исследовательской деятельностью студентов.

Полученные результаты в ходе констатирующего этапа ОЭР побудили к выявлению роли преподавателей в развитии исследовательской деятельности студентов вуза, поэтому на следующем этапе ОЭР мы попытались выяснить следующее:

- определить содержание деятельности преподавателей и представленность реальных условий, направленных на развитие исследовательской деятельности студентов в образовательной практике вузов;

- выявить проблемы и затруднения, которые испытывают преподаватели, работающие на уровне магистратуры по обеспечению необходимых и достаточных условий для развития исследовательской деятельности студентов.

Исследование проводилось с использованием методов: анкетирования, интервьюирования, наблюдения, анализа документов, продуктов деятельности, тестирования.

В эмпирическом исследовании приняли участие 20 преподавателей ФГБОУ ВО СибГУФК и 6 преподавателей ФГБОУ ВО ОмГПУ, работающих со студентами магистратуры: доктора, кандидаты наук, доценты, профессора.

В рамках констатирующего этапа преподавателям была предложена анкета, направленная на выявление предпочтений в формах и методах обучения в магистратуре. Результаты, полученные в ходе исследования, отражены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты изучения предпочтений преподавателей в формах и методах обучения в магистратуре, (%)

Наименование вопроса	Применяю часто	Применяю иногда	Не применяю
Какие формы организации учебной деятельности и со студентами Вы предпочитаете?			
Фронтальная:	35	42	23
Групповая:	37	63	0
Коллективная:	23	52	25
Индивидуальная:	45	55	0
Индивидуализированная:	35	50	15
Какие формы педагогического общения со студентами Вы используете?			
Монолог:	26	49	25
Диалог:	73	27	0
Полилог:	23	45	32
Дискуссия:	37	63	0
Применяете ли Вы технологии сотрудничества во взаимодействии со студентами?	42	58	0
Какие методы обучения Вы предпочитаете?			
Объяснительно-иллюстративные:	47	30	23
Репродуктивные:	33	44	23
Активные и интерактивные:	38	62	0
Проблематизируете ли Вы содержание обучения?	42	58	0
Применяете ли Вы в своей практике методы проблемного обучения?			
Проблемного изложения:	42	58	0
Частично-поисковый (эвристический):	37	45	18
Исследовательский:	13	32	55
Применяете ли Вы в своей практике методы активного и интенсивного обучения?			
Дидактические игры:	30	52	38
Ролевые игры:	25	57	18
Мозговая атака (брейнсторминг):	33	57	10
«Погружение»:	11	12	77
Применяете ли Вы в своей практике методы и приемы рефлексии?	47	53	0

Результаты анкетирования показали, что большинство преподавателей, принявших участие в исследовании, предпочитают диалог и дискуссию в педагогическом общении. Фронтальную форму организации учебной деятельности со студентами, монолог и репродуктивные методы обучения преподаватели используют нечасто. Отмечено, что все преподаватели применяют активные, интерактивные методы обучения, проблематизируют содержание обучения, используют технологии сотрудничества, применяют в своей практике методы и приемы рефлексии, включающие студентов в активное взаимодействие, но не все преподаватели используют эти методы на каждом учебном занятии. Также отмечено, что часто в своей практике преподаватели применяют метод проблемного изложения, иногда используют частично-поисковый метод, однако большинство преподавателей затрудняются применять исследовательский метод обучения и метод «погружение» [150].

Для оценки результативности развития исследовательской деятельности студентов в учебной деятельности было необходимо выявить реальные, создаваемые преподавателями организационно-педагогические условия. С этой целью осуществлялось открытое наблюдение за процессом обучения в целом (деятельностью преподавателей, студентов и их взаимодействием во время учебных занятий (лекция, семинар)). Результаты наблюдения фиксировались в разработанной нами карте наблюдения (Приложение 3) [150].

Так, выявлено, что большинство преподавателей (77%) применяют «традиционную» технологию обучения, апробированную в высшей школе годами (лекция и семинар, разделенные во времени), в соответствии с учебными планами. В ходе наблюдения выявлены некоторые затруднения в реализации на практике условий развития исследовательской деятельности студентов, что подтвердило результаты анкетирования [150].

В большинстве случаев деятельность и взаимодействие преподавателей и студентов соответствовала продуктивному сценарию модульных изменений. Проблематизация в основном реализуется на уровне диалогического метода изложения (56%); методы проблемного изложения и частично-поисковый метод

применялись в 44% случаев, что соответствует продуктивному сценарию и допустимому уровню развития исследовательской деятельности студентов. Исследовательский метод в период наблюдения не применялся. Активизируют рефлексивные самопроцессы у студентов в ходе взаимодействия 35% преподавателей. Большинство преподавателей выявляли затруднения студентов по результатам учебного занятия, совместно выбирали одну из созданных альтернатив; принимали решения (65%). Также отмечено, что большинство преподавателей, реализующих предлагаемые условия, осуществляют их скорее на интуитивном уровне, нежели на технологическом.

Выявленные затруднения побудили нас к уточнению информации. Применялся метод интервьюирования, который более надежен, в отличие от активного собеседования или анкетирования при которых могут иметь место социально одобряемые ответы.

В ходе интервьюирования выяснилось, что реально в образовательной практике вузов данные условия реализуются слабо в силу субъективных и объективных причин. Во время интервьюирования осуществлялась запись ответов респондентов.

В частности, руководители магистерских программ отметили, что целостно практически невозможно осуществление предлагаемых условий, поскольку в логике традиционного обучения это не предусмотрено учебными планами в работе с магистрантами. Многие преподаватели также обозначили, что не рассматривали развитие исследовательской деятельности студентов как систему в совокупности предлагаемых организационно-педагогических условий. В то же время преподаватели согласны, что для развития исследовательской деятельности студентов требуется проблематизация содержания, концентрация во времени и рефлексивное соуправление в образовательной практике вузов [150].

Анализ документов позволил сопоставить содержание деятельности преподавателей с возможностями для развития исследовательской деятельности студентов. Одним из основных аспектов подготовки студентов, обучающихся по программам магистратуры, является ориентация на научно-исследовательскую деятельность.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования на уровнях бакалавриата и магистратуры обозначены разные цели и задачи обучения студентов и, соответственно, предъявляются разные требования к результатам освоения образовательных программ. Однако в реальной практике вузов учебные планы, как правило, составлены по алгоритму уровня бакалавриата. Учебные дисциплины в традиционной логике вузовского обучения делятся на лекции и семинары, которые часто разделены во времени, что, по оценкам преподавателей, затрудняет проблематизацию содержания обучения. Разделение во времени не способствует восприятию, углубленному и целостному усвоению студентами изучаемого материала.

Анализ рабочих учебных программ предполагал выявление в содержании возможностей для осуществления задач развития исследовательской деятельности студентов. Так, на интерактивные формы занятий отведена половина аудиторных часов, но не во всех изученных программах конкретизировано, к каким темам занятий применяется интерактивная технология. Выявлено, что некоторые преподаватели (34%) испытывают затруднения в данном вопросе. В методических рекомендациях преподавателям это также не находит должного отражения. Преподаватели отметили, что причиной затруднений является ограничение и разделение во времени лекций и семинаров, что не позволяет им создавать необходимые и достаточные условия для развития исследовательской деятельности студентов.

В беседе преподаватели также отметили, что развитие исследовательской деятельности студентов предполагает постоянное самосовершенствование в педагогической деятельности. В соответствии с акмеологической концепцией, одной из причин самодвижения является внутренняя потребность самореализации в профессиональной деятельности, поэтому мы исследовали мотивацию профессионально-педагогической деятельности и факторы, стимулирующие и препятствующие развитию и саморазвитию преподавателей.

Для исследования мотивации профессионально-педагогической деятельности была применена методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К.Замфир в

модификации А.Реана) [140, с. 84-86], в основу которой положена концепция внутренней и внешней мотивации.

Так, большинство преподавателей поставили на первое место удовлетворение от самого процесса и результата работы и возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности. Далее имеют большое значение внешние положительные мотивы профессиональной деятельности: денежный заработок, стремление к продвижению по работе, потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других. Внешние отрицательные мотивы, такие как стремление избежать критики со стороны руководителя, коллег и стремление избежать возможных наказаний или неприятностей, оказались наименее значимыми у принявших участие в исследовании преподавателей.

Результаты диагностики подтверждают мысль о том, что внутренние и внешние положительные мотивы профессиональной деятельности преподавателей могут обеспечить результативность развития исследовательской деятельности студентов. Полученные данные свидетельствует о том, что все преподаватели, принявшие участие в исследовании, мотивированы самим содержанием профессиональной деятельности, стремлением достижения продуктивных результатов. В целом, полученный мотивационный комплекс оптимальный (наилучший), что представлено на рисунке 8.

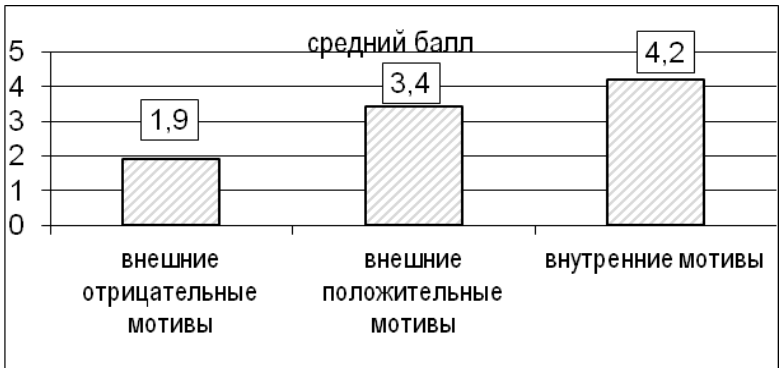


Рисунок 8 – Мотивы профессиональной деятельности преподавателей

Для выявления факторов продуктивной деятельности преподавателей применялась методика «Барьеры педагогической деятельности», представленная в книге Е.И. Рогова [141, с. 88-91]. Данная методика позволила выявить степень

активности преподавателей в саморазвитии, проблемы и затруднения, которые испытывают преподаватели через факторы, препятствующие и стимулирующие педагогическую деятельность.

По результатам анкетирования у большинства преподавателей отмечено активное развитие (64%). Отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий у 36 % респондентов. Остановившегося развития отмечено не было (рисунок 9). По каждому стимулирующему и препятствующему фактору подсчитывались баллы.

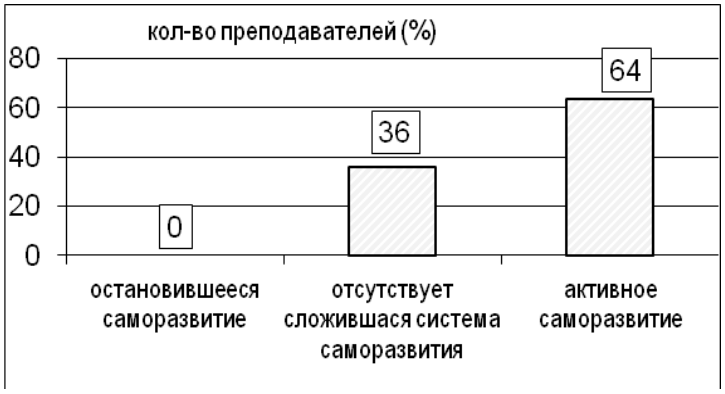


Рисунок 9 – Степень активности саморазвития преподавателей вузов

Выявлено, что для большинства преподавателей (46%) препятствующих факторов оказалось больше, чем стимулирующих. Большое влияние на педагогическую деятельность оказывают стимулирующие факторы – для 31% преподавателей; 23% опрошенных преподавателей составляют группу, для которой препятствующие факторы примерно равны стимулирующим.

Вышеизложенное означает, что на продуктивность деятельности преподавателя значительное влияние оказывают условия (среда): при увеличении препятствующих факторов проявляется инертность в деятельности, при увеличении стимулирующих факторов проявляется активность и увеличивается продуктивность деятельности.

В целом, среди препятствующих факторов на первое место преподаватели поставили (указан средний балл по убыванию значимости): отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителей (3,4), недостаток времени (3,1), ограниченные ресурсы и стесненные жизненные обстоятельства (3). Наименее значимыми среди факторов, препятствующих продуктивности педагогической деятельности,

преподаватели отметили: враждебность окружающих (зависть, ревность) – 2,6 балла, разочарование в результате имевшихся ранее неудач (2,5), состояние здоровья (2,1).

Среди стимулирующих факторов наибольшие баллы получили: интерес к работе (5), научно-исследовательская деятельность (4,3), занятие самообразованием (4,1), доверие (4), условия работы и возможность экспериментирования (4), научно-методические семинары (4) и курсы повышения квалификации (3,8). Наименее значимыми факторами, способствующим развитию и саморазвитию преподавателей, оказались: внимание к этой проблеме руководителей (3,1); пример и влияние руководителей (3).

Таким образом, анализ результатов исследования содержания деятельности преподавателей, субъективных и объективных причин затруднений которые испытывают преподаватели, работающие на уровне магистратуры, позволяет сделать вывод, что преподаватели оказывают влияние на развитие исследовательской деятельности студентов и это влияние подтверждают и сами преподаватели, и студенты.

Интерпретация полученных результатов позволила сделать следующие выводы:

1. Данные, полученные на констатирующем этапе ОЭР свидетельствуют о недостаточном уровне развития *когнитивного компонента* исследовательской деятельности студентов. На оптимальном уровне обладают способностью к саморазвитию и самообразованию только 7% студентов; ограниченный уровень наблюдается в 33% случаев; у большинства студентов отмечен допустимый уровень развития когнитивного компонента (60%).

2. Состояние *аксиологического компонента* характеризуется слабым осознанием роли исследовательской деятельности для личностного саморазвития и профессионального становления. На оптимальном уровне развития дифференцированная структура ценностных ориентаций наблюдается только у 6% студентов. У большинства опрошенных студентов (72%) структура ценностных ориентаций только начинает формироваться; дифференцированная структура ценностных ориентаций еще не сложилась у 22% студентов.

3. В состоянии развития *креативного компонента* отмечается недостаточная готовность студентов к решению творческих исследовательских задач и проблем. Наличие творческого потенциала (креативности) у большинства студентов отмечается на допустимом уровне (среднем и выше среднего – 66%), но недостаточном для результативного развития исследовательской деятельности. Оптимальный уровень зафиксирован у 28% студентов; ограниченный уровень наблюдается у 6% студентов.

4. *Организационно-деятельностный компонент* характеризуется недостаточной способностью студентов к организации, управлению собственной деятельностью. Студенты испытывают затруднения в осуществлении исследовательской работы, применении технологий самоуправления, саморазвития. У большинства принимавших участие в исследовании студентов способность самоуправления отмечается на допустимом уровне (56%). Ограниченный уровень наблюдается у 44%; оптимальный уровень оказался недостижим – 0%.

5. Состояние развития *рефлексивно-оценочного компонента* не позволяет студентам воспроизводить критическую оценку себя как субъекта исследовательской деятельности. У большинства студентов наблюдается ограниченный уровень развития рефлексивности (64%); у 28% отмечен допустимый уровень и только 8% студентов находятся на оптимальном уровне развития.

6. Существует реальная необходимость в развитии исследовательской деятельности студентов, которая подтверждается преподавателями и осознается студентами. В образовательной практике вузов наблюдаются затруднения в деятельности преподавателей при осуществлении развития исследовательской деятельности студентов. Ограничение и разделение во времени лекций и семинаров не способствует углубленному и целостному усвоению студентами изучаемого материала и затрудняет проблематизацию содержания обучения, что не позволяет создавать необходимые и достаточные условия для развития исследовательской деятельности студентов.

7. Полученный мотивационный комплекс у принявших в исследовании преподавателей оптимальный (наилучший): высокий уровень внутренней и внешней положительной мотивации и низкий уровень – внешней отрицательной. Все

преподаватели, принявшие участие в исследовании, мотивированы самим содержанием профессиональной деятельности, стремлением достижения продуктивных результатов. У большинства преподавателей отмечено активное развитие (64%). Отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие в значительной степени зависит от условий у 36 % респондентов.

8. Для большинства преподавателей (46%) препятствующих факторов развитию и саморазвитию оказалось больше, чем стимулирующих. Большое влияние оказывают стимулирующие факторы на 31% преподавателей; 23% опрошенных преподавателей составляют группу, для которой препятствующие факторы примерно равны стимулирующим. На продуктивность деятельности преподавателя значительное влияние оказывают условия (среда). При увеличении препятствующих факторов проявляется инертность в деятельности, при увеличении стимулирующих факторов проявляется активность и увеличивается продуктивность деятельности. Необходимо устранять препятствующие и усиливать стимулирующие факторы развития и саморазвития преподавателей, что положительно отразится на развитии исследовательской деятельности студентов, а именно:

- оказание доверия, поддержки и помощи со стороны руководителей; распределение нагрузки на кафедрах таким образом, чтобы у преподавателей оставалось время на научно-исследовательскую деятельность, на самообразование и саморазвитие; удовлетворение потребностей преподавателей в ресурсном обеспечении; создание благоприятных организационных и психологических условий работы со стороны руководителей, новизны деятельности и возможности экспериментирования, условий для приобретения опыта творческой деятельности;- организация научно-методических (методологических) семинаров и курсов повышения квалификации для желающих преподавателей.

Таким образом, деятельность преподавателей принявших участие в исследовании, частично, но не в полной мере обеспечивает в образовательном процессе вузов необходимые и достаточные организационно-педагогические условия, способствующие результативному развитию исследовательской деятельности студентов. Организационно-педагогические условия, создаваемые в логике

традиционного (лекционно-семинарского) обучения с разделением во времени и частичной проблематизацией содержания, не достаточны для развития исследовательской деятельности студентов вуза.

Анализ результатов констатирующего этапа ОЭР подтверждает актуальность исследования и необходимость реализации программы развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения.

2.2. Реализация программы развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения

Целью формирующего этапа исследования являлась реализация условий проблемно-концентрированного обучения, способствующих развитию исследовательской деятельности студентов вуза. На данном этапе опытно-экспериментальной работы принимали участие 6 преподавателей кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления ФГБОУ ВО ОмГПУ и 73 студента, обучающихся по магистерским программам «Менеджмент в образовании», «Управление человеческими ресурсами». Экспериментальное исследование осуществлялось в течение двух лет (2014-2016гг.).

Программа формирующего этапа исследования предполагала решение следующих задач:

1. Подготовка преподавателей, которая включала: актуализацию проблемы развития исследовательской деятельности студентов вуза; обоснование значимости организационно-педагогических условий развития исследовательской деятельности студентов; ознакомление с разработанными программой и сценариями, критериями и показателями результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения, их обсуждение и коррекцию.

2. Реализация преподавателями программы развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения.

Личный вклад автора заключался в разработке авторской концепции развития исследовательской деятельности студентов вуза, структурно-функциональной модели, программы и сценариев развития исследовательской деятельности студентов; критериев и показателей результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения; подборе диагностического инструментария; планировании и непосредственном участии в сборе, анализе, интерпретации диагностических данных, обобщении результатов; личном «проживании» развития исследовательской деятельности в условиях проблемно-концентрированного обучения в качестве студента магистратуры.

Для решения поставленной задачи на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами использовались эмпирические методы исследования: обсервационные методы (прямое, косвенное, включенное наблюдение), анализ нормативных документов, анализ продуктов деятельности студентов, метод монографических характеристик, метод интроспекции (самонаблюдения), педагогический эксперимент.

В рамках методологического семинара к обсуждению с преподавателями была представлена проблема развития исследовательской деятельности студентов вуза, организационно-педагогические условия проблемно-концентрированного обучения, разработанные программа, сценарии, критерии и показателями результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения; акмеограмма творческого саморазвития студентов. Рассмотрены и проанализированы результаты констатирующего этапа исследования, которые подтвердили необходимость внедрения организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения.

Основным вопросом обсуждения стал механизм создания и реализации заявленных условий на магистерских программах. Рассматривался вопрос о необходимости и достаточности предложенных условий для развития исследовательской деятельности студентов вуза.

Преподавателями были внесены содержательные предложения по устранению затруднений, коррекции и адаптации к реальным условиям ФГБОУ ВО ОмГПУ,

предложенной программы развития исследовательской деятельности студентов вуза (Приложение 4). Рассмотрены и приняты за основу условия проблемно-концентрированного обучения. Далее преподавателями кафедры внедрялась предложенная программа.

Разработанная программа позволила обеспечить результативное развитие исследовательской деятельности студентов вуза через модули взаимосвязанных и взаимодополняющих дисциплин, практик и научно-исследовательских семинаров (методологический, поисково-проектировочный, поисково-исследовательский). Методологический модуль включает общенаучный цикл дисциплин, ориентированный на приобретение базовых знаний, умений, навыков. Поисково-проектировочный модуль включает дисциплины профессионального цикла, ориентированные на углубление и приращение профессиональных знаний, умений, владений. Поисково-исследовательский модуль включает педагогическо-проектировочную, организационно-управленческую, научно-исследовательскую, преддипломную практики, направленные на актуализацию индивидуального субъективного опыта исследовательской деятельности студентов в поиске путей решения учебно-творческих задач и проблем. Развитие исследовательской деятельности каждого студента осуществлялось через индивидуальный образовательный маршрут, реализуемый при помощи индивидуального плана научно-исследовательской работы. Нелинейность образовательного процесса обеспечивалась разработанными в логике программы сценариями развития исследовательской деятельности студентов.

Специфика организации проблемно-концентрированного обучения состоит в том, что учебное занятие представляет собой учебный блок (модуль), рассчитанный на 4-6 часов концентрированно (лекция, практическое занятие, самостоятельная работа без разрыва во времени). Учебные занятия проводились 3 раза в неделю концентрированно.

В качестве примера предлагаем рассмотреть сценарии первого (методологического) модуля, который включает следующие дисциплины: «История и методология педагогической науки», «Менеджмент в образовании», «Методология

научного творчества», направленные на формирование у студентов системы знаний и умений в области методологии педагогической науки, методологии менеджмента, концептуальных подходов к исследованию проблем в образовательном учреждении, организации и проведения психолого-педагогических исследований, овладение студентами методологической культурой, способствующие активизации творческой исследовательской деятельности студентов (таблицы 9, 10, 11).

Выбор формы лекции зависел от дидактических целей и не имел регламентированных рамок. Критериями выбора выступали изменения в характере деятельности и взаимодействия преподавателя и студентов, а также самостоятельности (до творческой) в деятельности студентов.

Поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания лекции обеспечивала достижение следующих целей: формирование познавательного интереса к содержанию учебной дисциплины, развитие теоретического мышления; развитие системы ценностей; развитие творческого потенциала; развитие способности к самоорганизации; развитие способности к рефлексии.

Основная задача преподавателя состояла в прогнозировании проблемной стратегии обучения, в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения.

Поскольку обучаемый не способен воссоздавать самостоятельно целостную картину научного знания [157], на первых занятиях по дисциплинам «История и методология педагогической науки», «Менеджмент в образовании», преподаватель задавал общие ориентиры и системообразующие начала на основе объяснительно-иллюстративного и диалогического методов обучения, что соответствовало сценариям локальных изменений. Дисциплина «Методология научного творчества» является углубленным продолжением предшествующих дисциплин, поэтому на первом учебном занятии реализовывался сценарий модульных изменений.

Таблица 9 – Сценарии развития исследовательской деятельности студентов на примере дисциплины «История и методология педагогической науки»

Сценарий локальных изменений (репродуктивный) Тема: «Методология педагогической науки» Цель занятия: формирование у студентов системы знаний основ методологии педагогической науки, принципов и методов психолого-педагогических исследований.				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятия**	**Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический	**Лекция (концентрированно):** объяснительно-иллюстративный метод; активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог)	1. Ознакомление студентов с темой лекции, раскрытие преподавателем цели занятия и плана занятия. Показ теоретического и практического значения изучаемой дисциплины, ее связи с другими учебными дисциплинами, роли в подготовке магистров.	Представление о ценности методологии педагогической науки; усвоение ценностей ИД	**Когнитивный:** следить за логикой изложения; усваивать информацию. **Аксиологический:** пытаться осознать ценности исследовательской деятельности. **Организационно-деятельностный:** репродуктивно исполнять принятые решения. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом.
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный		2. Сообщение об основных идеях методологии педагогической науки, принципах, законах, сущности, методах психолого-педагогических исследований. Актуализация субъектного опыта студентов. Рефлексия студентов на осознание получаемых знаний, понимание изучаемого материала.	Представление о степени разработанности методологии педагогической науки; обобщение опыта	**Когнитивный:** следить за логикой изложения; усваивать информацию, воспроизводить готовые знания. **Аксиологический:** осознавать наличие последовательности между фактами и явлениями. **Организационно-деятельностный:** репродуктивно исполнять принятые решения. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом.

Продолжение таблицы 9

Сценарий модульных изменений (продуктивный) Тема: «Конструирование научного аппарата педагогического исследования» Цель занятия: формирование у студентов практических навыков и умений применения методологических принципов и методов в ходе разработки научного аппарата.				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятия**	**Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности студентов**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический	**Семинар-практикум (концентрированно):** активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог); частично-поисковый метод (дискуссия)	1. Ознакомление студентов с темой практического занятия, формулирование преподавателем вместе со студентами цели занятия, составление плана занятия. Эвристическая беседа. Показ преподавателем практического значения изучаемого материала через постановку проблемы. Студенты выдвигают предположения, проявляют рефлексию.	Понимание ценностей ИД	**Когнитивный:** анализировать явления и факты, устанавливать причинно-следственные связи. **Аксиологический:** осознавать последовательность между фактами и явлениями; воссоздавать связь с собственным исследованием. **Организационно-деятельностный:** исполнять принятые решения. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом.
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный		2. Самостоятельное изучение студентами содержания автореферата кандидатских диссертаций (актуальности, противоречий, проблемы, объекта и предмета исследования) на предмет логики, корректности,	Представление о степени разработанности научных исследований; овладение навыками научного анализа	**Когнитивный:** анализировать, выявлять противоречия, сопоставлять, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. **Аксиологический:** осознавать последовательность между фактами и явлениями; воссоздавать связь с собственным исследованием.

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5
		соответствия методологическим нормам. Представление, анализ, собственная интерпретация содержания авторефератов каждым студентом.	выработка мнения	**Организационно-деятельностный:** принимать нетиповые решения, исполнять принятые решения. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом.
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный		3. Дискуссия. Вопросы, обсуждение студентами верности суждений каждого, коррекция преподавателем.	Принятие обоснованного решения	**Когнитивный:** анализировать, выявлять противоречия, сопоставлять, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. **Аксиологический:** осознавать последовательность между фактами и явлениями; осознавать цели занятия; воссоздавать связь с собственным исследованием. **Организационно-деятельностный:** принимать решения, исполнять принятые решения. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом.
		4. Презентация и доклад. Отработка студентами технологии конструирования научного аппарата своего исследования (актуальности, противоречий, проблемы, объекта и предмета исследования) по проблемам менеджмента в образовании	Понимание методологи-ческих принципов менеджмента в образовании; конструиро-вание элементов научного аппарата исследования	**Когнитивный:** знать компоненты научного аппарата; уметь анализировать, устанавливать логические связи, сопоставлять, выявлять противоречия, делать выводы. **Креативный:** пытаться увидеть проблему. **Аксиологический:** осознавать, воспринимать информацию, преломлять ее по отношению к собственной исследовательской деятельности.

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный		(управления человеческими ресурсами)	установление логических связей с мето-дологией педагогики	**Организационно-деятельностный:** принимать, исполнять принятые решения; планировать свою деятельность на ближнюю перспективу. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, осуществлять самооценку, размышлять над собственной исследовательской деятельностью.
		5. Дискуссия. Вопросы студентов, преподавателя, групповое обсуждение, выявление ошибок, неточностей, оценка, рефлексия. Рефлексия. Подведение итогов занятия. Соотнесение цели занятия с результатами (самооценка, взаимооценка, планирование деятельности и взаимодействия).	Выработка позиции, принятие решения	**Когнитивный:** анализировать, выявлять противоречия, сопоставлять, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. **Аксиологический:** осознавать последовательность между фактами и явлениями; воссоздавать связь с собственным исследованием. **Организационно-деятельностный:** принимать стандартные решения, исполнять принятые решения. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом
Сценарий системных изменений (продуктивно-креативный) Тема: «Научно-исследовательский проект по педагогике (конструирование научного аппарата по теме своего исследования)» Цель занятия: овладение студентами методологической культурой в практике осуществления психолого-педагогического исследования.				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятия**	**Содержание (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности студентов**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с различными источниками информации; сравнительный анализ, аннотирование, конструирование, проектирование	1. Изучение и анализ различных научных источников по направлению исследования. Создание аннотированного плана-картотеки литературных источников с раскрытием состояния вопроса, исходя из проблемного характера. Формулирование проблемы исследования. Конструирование элементов научного аппарата исследования.	Подготовка аннотаций Конструирование элементов научного аппарата исследования	**Когнитивный:** применять знания методологии педагогики; работать с источниками, анализировать. **Аксиологический:** осознавать, понимать, анализировать информацию, воссоздавать картину своего исследования. **Креативный:** преодолевать стереотипы, критически оценивать различные теории, концепции. **Организационно-деятельностный:** принимать нетиповые решения; планировать и организовывать свою деятельность и взаимодействие на ближнюю перспективу; исполнять принятые решения. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать информацию, осуществлять критическую само-оценку, размышлять над собственной ИД.
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Консультация (концентрированно):** метод исследовательский (диалог, полилог)	2. Диалог. Полилог. Преподаватель совместно со студентом обсуждают проблемную ситуацию, беседуют, осуществляется коррекция деятельности студента. Планируется содеятельность, обсуждается эффективность действий студента, взаимодействие на основе рефлексии.	Обоснование позиции; принятие нестандарт-ных решений; разработка плана ИД	**Когнитивный:** владеть теориями, концепциями психолого-педагогических исследований. **Аксиологический:** осознанно ставить цели в отношении ИД. **Организационно-деятельностный:** принимать нестандартные решения; планировать свою деятельность на ближнюю и дальнюю перспективу. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом

Окончание таблицы 9

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с различными источниками информации; сравнительный анализ, аннотирование, конструирование, проектирование	3. Работа с литературными источниками. Разработка научного аппарата исследования. Подготовка доклада и презентации по теме исследования.	Формирование библиографии Создание нормативной модели научного исследования Подготовка доклада, презентации	**Когнитивный:** применять знания методологии педагогики; работать с источниками, анализировать, систематизировать, сопоставлять, выявлять противоречия; устанавливать методологические позиции по отношению к решаемой проблеме. **Аксиологический:** понимать, анализировать информацию, воссоздавать картину своего исследования; осознанно ставить цели. **Креативный:** видеть проблему, предлагать оригинальные решения. **Организационно-деятельностный:** принимать нестандартные решения; планировать и организовывать свою деятельность и взаимодействие на ближнюю перспективу; исполнять принятые решения. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать информацию, осуществлять критическую самооценку, соотносить достигнутые результаты с достигнутыми; размышлять над собственной исследовательской деятельностью.

Таблица 10 – Сценарии развития исследовательской деятельности студентов на примере дисциплины «Менеджмент в образовании»

Сценарий локальных изменений (репродуктивный) Тема: «Современные концепции менеджмента в образовании» Цель занятия: формирование у студентов системы знаний основ методологии менеджмента, концептуальных подходов.				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятий**	**Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности студентов**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический	**Лекции (концентрированно):** объяснительно-иллюстративный метод; активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог)	1. Ознакомление студентов с темой лекции, раскрытие преподавателем цели занятия и плана занятия. Показ теоретического и практического значения изучаемой дисциплины, ее связи с другими учебными дисциплинами, роли в подготовке магистров.	Осознание ценностей ИД; понимание преемственности дисциплины	**Аксиологический:** пытаться осознать ценности исследовательской деятельности. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию.
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный		2. Сообщение об основных идеях методологии менеджмента, свойств, концептуальных подходов, идей перехода к новой школе. Актуализация субъектного опыта студентов. Рефлексия студентов на осознание необходимости получаемых знаний, понимание, изучаемого материала.	Понимание методологии менеджмента, концептуальных подходов	**Когнитивный:** следить за логикой изложения; усваивать информацию о принципах и методах менеджмента, воспроизводить готовые знания. **Аксиологический:** осознавать наличие последовательности между фактами и явлениями. **Организационно-деятельностный:** репродуктивно исполнять принятые решения. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом.
Сценарий модульных изменений (репродуктивно-продуктивный) Тема: «Современные концепции менеджмента в образовании» Цель занятия: формирование у студентов знаний современных методологических подходов к исследованию проблем в образовательном учреждении				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятий**	**Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности студентов**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Семинар-практикум (концентрированно):** активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог); частично-поисковый (дискуссия)	1. Ознакомление студентов с темой практического занятия, сопровождение преподавателем формулирования цели занятия, плана занятия. Показ преподавателем практического значения изучаемого материала через постановку проблемы. Эвристическая беседа. Проверка усвоенных знаний студентов. Активизация рефлексии студентов.	Установление логических связей	**Когнитивный:** иметь и воспроизводить базовые знания менеджмента; анализировать, сопоставлять, пытаться устанавливать логические связи **Аксиологический:** воспринимать информацию, пытаться устанавливать межпредметную связь **Организационно-деятельностный:** принимать стандартные решения **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, оценивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень развития; размышлять над собственным познавательным процессом
		2. Дискуссия по заявленной теме. Выяснение и сопоставление разных точек зрения в разработке новой методологии управления образовательной организацией. Общее и различие в методологии управления образовательной организацией с позиций теории социального управления и менеджмента, Основные идеи, проблемы, направления реализации идей в концепциях менеджмента в образовании.	Сопоставление различных теорий, концепций менеджмента; выработка мнения; принятие стандартного решения	**Когнитивный:** применять базовые знания общего менеджмента; анализировать, сопоставлять, устанавливать логические связи. **Аксиологический:** воспринимать информацию, пытаться устанавливать межпредметную связь **Креативный:** анализировать и оценивать различные теории, концепции менеджмента. **Организационно-деятельностный:** принимать стандартные решения. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над связью с собственным исследованием.

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5
		3. Рефлексия. Подведение итогов занятия. Соотнесение цели занятия с результатами (самооценка, взаимооценка, планирование деятельности и взаимодействия).	Оценка и взаимооценка интеллектуального уровня развития; планирование	**Рефлексивно-оценочный:** пытаться осуществлять самооценку, взаимоценку; пытаться совместно с преподавателем соотносить цели занятия с результатами, планировать деятельность и взаимодействие.
Сценарий системных изменений (продуктивно-креативный) Тема: «Современные концепции менеджмента в образовании» (применительно к своему исследованию) Цель занятия: формирование у студентов практических навыков и умений применения базовых знаний общего менеджмента и специальных знаний по менеджменту в образовании				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятий**	**Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности студентов**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** исследовательский метод: сравнительный анализ, , аннотирование, проектирование	1. Изучение и анализ различных научных источников по проблемам методологии менеджмента в образовании. Создание аннотированного плана-картотеки литературных источников с раскрытием состояние вопроса, исходя из проблемного характера. Подготовка обоснования выбора концепции управления образовательным учреждением в профессиональном образовании.	Понимание целей, ценностей, проблем ОУ; формирование библиографии; подготовка аннотаций, обоснования выбора концепции управления ОУ	**Когнитивный:** знать теории, концепции менеджмента; сопоставлять; систематизировать, обобщать, выделять главное; решать сложные творческие задачи. **Аксиологический:** понимать, анализировать информацию, воссоздавать картину собственного исследования. **Креативный:** анализировать, видеть различные теории, концепции по отношению к своему исследованию. **Организационно-деятельностный:** управлять своей деятельностью и поведением. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать и переоценивать информацию, осуществлять критическую самооценку, самоанализ.

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Консультация (концентрированно):** частично-поисковый метод: диалог, полилог	2. Диалог. Полилог. Преподаватель совместно со студентом формулируют проблемную ситуацию, беседуют, осуществляется коррекция деятельности студента. Преподаватель дает установку на активный поиск, планируется содеятельность, обсуждается эффективность действий студента, взаимодействие на основе рефлексии.	Выявление противоречий; выдвижение творческих идей; принятие неординарных решений с представле-нием степени ответственности за них; планирование содеятельности в развитии ИД	**Когнитивный:** знать методологию психолого-педагогических исследований, менеджмента; анализировать, сопоставлять, выявлять противоречия, связи между компонентами, межнаучные и межпредметные связи; выделять главное, обобщать, делать выводы, решать творческие задачи. **Аксиологический:** понимать, воспринимать информацию, осуществлять осознанную постановку целей; воссоздавать картину своего исследования. **Организационно-деятельностный:** организовывать свою ИД; принимать неординарные решения, прогно-зировать развитие ситуации, планировать свою ИД на ближнюю и дальнюю перспективу. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать информацию, осуществлять критический самоанализ, самооценку, осмысливать собственную интеллектуальную деятельность и ее результаты.
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** исследовательский	3. Работа с литературными источниками. Подготовка проекта по теме «Современные концепции менеджмента в образовании» (применительно к своему исследованию); доклад и презентация.	Подготовка библиогра-фии, творческого проекта, доклада и презентации	**Когнитивный:** знать методы научного познания,; анализировать, сопоставлять, выявлять противоречия, связи между компонентами системы, выделять главное, обобщать, делать выводы. **Аксиологический:** понимать, анализировать информацию, воссоздавать картину собственного исследования, осознанно ставить цели для достижения продуктивного результата в НИР. **Креативный:** видеть проблему и способы ее неординарного разрешения.

Окончание таблицы 10

1	2	3	4	5
Регулятивно-коррекционный				**Организационно-деятельностный:** управлять своей деятельностью и поведением. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать и переоценивать информацию, осуществлять критическую самооценку, соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию.

Таблица 11 – Сценарии развития исследовательской деятельности студентов на примере дисциплины «Методология научного творчества»

Сценарий модульных изменений (репродуктивно-продуктивный) Тема: «Методологические основы научного познания и творчества» Цель занятия: формирование у студентов системы знаний основ научного познания и научного творчества.				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятий**	**Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности студентов**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический	**Лекция (концентрированно):** активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог); частично-поисковый (дискуссия)	1. Ознакомление студентов с темой лекции, сопровождение преподавателем формулирования цели занятия, раскрытие плана занятия. Показ теоретического и практического значения изучаемой дисциплины, ее связи с другими учебными дисциплинами, роли в подготовке магистров.	Установление логических связей; принятие ценностей ИД	**Когнитивный:** иметь базовые знания методологии научного творчества; анализировать, сопоставлять. **Аксиологический:** пытаться формулировать цель занятия; устанавливать связь с другими учебными дисциплинами. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом.

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный		2. Эвристическая беседа. Обсуждение понятий «творчество», «научное познание», основных принципов научного творчества. Актуализация субъектного опыта студентов на примерах диалога, дискуссии, дебатов как форм и средств научного творчества. Рефлексия студентов на осознание необходимости получаемых знаний, понимание, изучаемого материала.	Понимание понятийного аппарата; выстраивание последовательности этапов развития творчества	**Когнитивный:** иметь и воспроизводить базовые знания методологии научного творчества; анализировать, сопоставлять, пытаться устанавливать логические связи. **Аксиологический:** воспринимать информацию, пытаться устанавливать. межпредметную и межнаучную связь. **Организационно-деятельностный:** принимать стандартные решения. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом.
		3. Рефлексия. Подведение итогов занятия. Соотнесение цели занятия с результатами (самооценка, взаимооценка, планирование деятельности и взаимодействия).	Оценка и взаимооценка интеллектуального уровня развития; планирование	**Рефлексивно-оценочный:** пытаться осуществлять самооценку, взаимоценку; пытаться совместно с преподавателем соотносить цели занятия с результатами, планировать деятельность и взаимодействие.
Сценарий модульных изменений (продуктивный) Тема: «Научное творчество как прогрессивный процесс» Цель занятия: формирование у студентов знаний, умений выявления основных черт научного творчества как прогрессивного процесса				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятий**	**Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности студентов**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Семинар-практикум (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (диалог, дебаты; эвристические методы: мозгового штурма, метод проектов)	1. Рефлексивный анализ студентами совместно с преподавателем предыдущего занятия. Проверка усвоенных знаний студентов. Сопровождение преподавателем формулирования студентами цели занятия и плана занятия, совместного взаимодействия.	Осознание ценностей ИД; понимание логики, целей, преемствен-ности знаний	**Рефлексивно-оценочный:** осмысливать, осуществлять анализ; соотносить цели занятия с результатами. **Аксиологический:** воспринимать информацию, устанавливать межпредметную и межнаучную связь; формулировать цель занятия при сопровождении преподавателем. **Когнитивный:** воспроизводить знания методологии научного творчества; анализировать, сопоставлять, устанавливать логические связи.
		2. Терминологический диктант: научное познание, творчество, научное творчество, формы научного творчества, средства научного творчества, принципы, методы, обеспечивающие развитие научного творчества.	Выстраивание понятийного аппарата; установление логических связей; раскрытие специфики и особенностей научного творчества	**Когнитивный:** знать основную терминологию научного творчества; формы, средства, методы; анализировать, сопоставлять, устанавливать логические связи. **Аксиологический:** воспринимать , понимать информацию, пытаться устанавливать межпредметные и межнаучные связи, осознавать связь с собственным исследованием. **Организационно-деятельностный:** выбирать стандартные решения. **Рефлексивно-оценочный:** осуществлять самооценку; размышлять над собственной ИД.

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный		3. Мозговой штурм «Научное творчество как прогрессивный процесс». Студенты делятся на три группы. Выяснение и сопоставление разных точек зрения по проблеме развития научного творчества. Преподаватель по мере необходимости консультирует. Принятие общегруппового решения с учетом мнения каждого.	Моделирование процессов и явлений; создание ментальной карты «Научное творчество и его особенности»	**Когнитивный:** анализировать, сопоставлять; решать нетиповые задачи. **Аксиологический:** воспринимать, понимать информацию, осознавать связь с собственным исследованием. **Креативный:** пытаться видеть проблемы; решать несложные учебно-творческие задачи. **Организационно-деятельностный:** принимать решения, отличающиеся от очевидных. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, осуществлять самооценку; размышлять над собственной ИД.
		4. Дебаты по проблеме развития научного творчества. Принятие коллективного решения. Составление на доске ментальной карты «Научное творчество и его особенности», подготовка аргументов для защиты выбранной точки зрения. Защита ментальной карты.	Принятие и обоснование творческого решения	**Когнитивный:** анализировать, сопоставлять; решать нетиповые задачи. **Аксиологический:** воспринимать , понимать информацию, осознавать связь с собственным исследованием. **Креативный:** пытаться видеть проблемы; решать учебно-творческие задачи. **Организационно-деятельностный:** принимать решения, отличающиеся от очевидных, пытаться прогнозировать.
		5. Рефлексия. Подведение итогов занятия. Соотнесение цели занятия с результатами (самооценка, взаимооценка, планирование деятельности и взаимодействия).	Оценка и взаимооценка интеллектуального уровня развития; планирование	**Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, осуществлять самооценку; взаимооценку; соотносить цели занятия с результатами; размышлять над собственной ИД

Окончание таблицы 11

1	2	3	4	5
Сценарий системных изменений (продуктивно-творческий) Тема: «Разработка аналитической модели гипотезы исследования» (применительно к своему исследованию) Цель занятия: формирование у студентов практических навыков и умений системного анализа, синтеза.				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятий**	**Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности студентов**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** исследовательский метод: работа с научной литературой, Теоретические методы (анализ, синтез, моделирование, абстрагирование и конкретизация)	1. Изучение и анализ различных научных источников по проблемам методологии научного творчества. Ознакомление с методикой «Зеркало прогрессивных преобразо-ваний». Разработка аналитической модели гипотезы исследования. Подготовка доклада и презентации.	Подготовка библиографии, аналитической модели гипотезы исследования, доклада и презентации; проектирование ИД, прогнозирова-ние ее резуль-татов	**Когнитивный:** владеть методологией психолого-педагогических исследований, менеджмента, научного творчества; методами системного анализа; решать сложные творческие задачи. **Аксиологический:** осознанно ставить цели, владеть способами их достижения. **Креативный:** видеть гипотезу; генерировать идеи; моделировать процессы и явления. **Организационно-деятельностный:** управлять своей деятельностью и поведением. **Рефлексивно-оценочный:** осуществлять критическую самооценку, взаимоанализ, соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, осуществлять самокоррекцию, саморегуляцию.

Содержание проблемной лекции раскрывалось таким образом, чтобы не давать готовых рецептов (жестких схем), а организовать открытые формы взаимодействия преподавателя со студентами, студентов со студентами с позиции сотрудничества, а не навязывания точки зрения [58, 90, 105, 112]. Совершенствовалась обратная связь, так как преподаватель имел возможность не только контролировать познавательную активность, но и стимулировать менее активных студентов к обсуждению проблемы в содеятельности, частично самостоятельно решать сложную проблемную задачу. Таким образом, процесс познания студентов приближался к поисковой исследовательской деятельности. Усвоение знаний сопровождалось формированием ценностного отношения к процессу познания, активизацией творческого потенциала. Направляя студентов на самостоятельный поиск ответов, преподаватель обращался к интересам студентов и предлагал сформулировать проблемную ситуацию, исходя из жизненного опыта. Преподаватель предлагал студентам проанализировать ситуацию, подумать о причинах ее возникновения, сформулировать проблему, которую необходимо решить. Так, проблемная ситуация на основе анализа преобразовывалась в проблемную задачу. Для решения проблемной задачи преподаватель ставил вопросы: «Как разрешить это противоречие? Чем это объяснить?», «Предложите пути решения проблемы», «Какой прогноз (ожидаемый результат) Вы ожидаете получить?».

Рефлексивный анализ результатов занятия позволял оценить степень достижения поставленных целей, степень «приращения» новых знаний у студентов на основе самоанализа, самооценки, взаимооценки. Анализировалось, с какими затруднениями столкнулись студенты и чем они были вызваны. Выявлялись проблемы и слабые места с целью коррекции и регуляции содеятельности преподавателя и студентов. Осуществлялось планирование, последовательность содеятельности в развитии исследовательской деятельности, обсуждалось дальнейшее взаимодействие на основе рефлексии.

В ходе проведения проблематизированных лекций было отмечено, что применение метода проблемного изложения позволило определить формирование

когнитивного и аксиологического компонентов исследовательской деятельности. Рефлексивное соуправление преподавателя и студентов способствовало формированию рефлексивно-оценочного и организационно-деятельностного компонентов. Формирование креативного компонента усиливалось познавательной активностью, интеллектуальным затруднением в решении проблем.

Практические занятия были организованы концентрированно в форме группового обучения (имитационных игр: деловых, ролевых эвристических методов), парной и индивидуальной форм [80, 81, 105, 133, 168]. Погружение в систему проблемных ситуаций давало возможность осмыслить результаты своей деятельности при переходе на следующий уровень сложности.

Игровое моделирование предоставляло большие возможности для развития исследовательской деятельности студентов, поскольку позволяло «ввести знание в смысловой контекст, обеспечить вариативность образования в совместной деятельности» [16, с. 88]. В первую очередь, это достигалось специально организованной совместной деятельностью студентов через «погружение» в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных, воспитательных и развивающих целях, и предполагало максимальную активную позицию студентов по решению творческой задачи, заданной в ситуации неопределенности. Как отмечает Л.М. Фридман, «моделирование выступает в роли учебного средства, с помощью которого достигаются цели обучения» [169, с. 37].

Процессуальная и содержательная стороны имитационного игрового моделирования в условиях проблемно-концентрированного обучения отражены на рисунке 10.

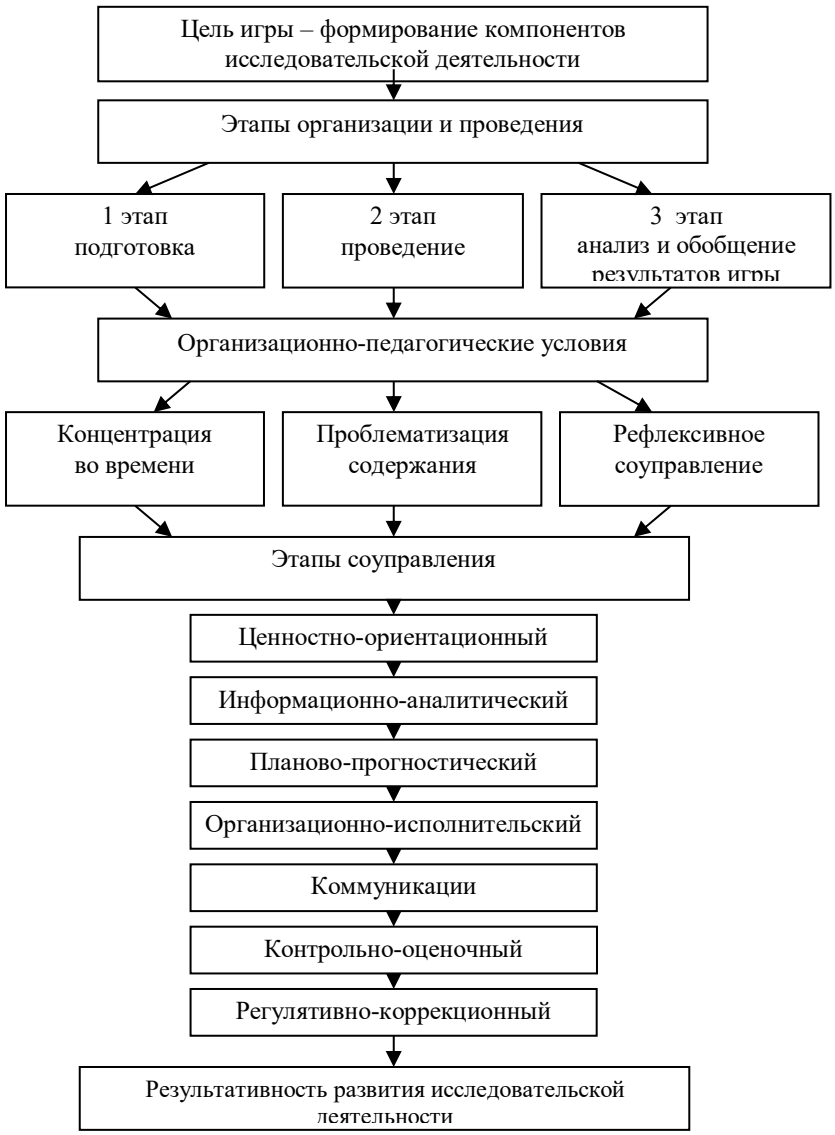


Рисунок 10 - Схема имитационного игрового моделирования в условиях проблемно-концентрированного обучения

Индивидуальные творческие задания позволяли учесть индивидуальность развития каждого студента, наблюдать за процессами качественных изменений в составляющих компонентах исследовательской деятельности и ее структуре и, в зависимости от изменений, прогнозировать результаты развития исследовательской деятельности студентов при переходе на следующий цикл рефлексивного соуправления. Преобладание самообучения над обучением в процессе практических занятий способствовало усвоению опыта творческой деятельности. Совершенствовалась обратная связь, так как преподаватель имел возможность не только контролировать познавательную активность, но и стимулировать менее активных студентов к обсуждению проблемы в содеятельности, частично

самостоятельно решать сложную проблемную задачу. Процесс познания студентов приближался к поисковой исследовательской деятельности. Усвоение знаний сопровождалось формированием ценностного отношения к процессу познания.

Практические занятия, организованные в процессе обучения на основе имитационно-игрового моделирования, индивидуальных и групповых творческих заданий способствовали: формированию *когнитивного компонента* благодаря познавательной активности, потребности в приобретении знаний, решению сложных проблемных задач; формированию *аксиологического компонента* благодаря мотивации к учению, повышенному интересу, который обеспечивается ненавязчивой, психологически комфортной формой, эмоциональностью, способствующих познавательной активности на занятиях; формированию *креативного компонента* благодаря высокой интенсивности интеллектуальной работы, решению неординарных ситуаций, генерации идей; формированию *организационно-деятельностного компонента* через высокую самостоятельность студентов, когда они сами проявляют инициативу, занимают активную позицию (принимают решения, вырабатывают стратегию и тактику поведения); формированию *рефлексивно-оценочного компонента* через самооценку результатов своей деятельности и деятельности других.

Самостоятельная работа студентов осуществлялась как в аудиторной, так и внеаудиторной формах. Основной принцип организации самостоятельной работы студентов заключался в переводе всех студентов от формального пассивного выполнения заданий к познавательной творческой активности при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Интеграция содержания обучения позволила установить межпредметные связи и закономерности между явлениями и событиями через поэтапное приращение знаний, умений и опыта творческой деятельности. В рамках каждой учебной дисциплины студенты выполняли творческие задания, создавали творческие проекты. Индивидуальный субъективный опыт творческой деятельности актуализировал исследовательскую деятельность студентов в поиске путей решения проблем. Компоненты исследовательской деятельности студентов (когнитивный, аксиологический, креативный, организационно-

деятельностный, рефлексивно-оценочный) получали свое развитие через продукты творческой деятельности студентов. Например, на дисциплине «История и методология педагогической науки» студенты научились выстраивать научный аппарат; в рамках дисциплины «Менеджмент в образовании» изучили концепции менеджмента в образовании, разработали творческий проект применительно к своему исследованию и далее дополнили избранными концепциями методологическую базу исследования, первую главу магистерской диссертации. На дисциплине «Методология научного творчества» студенты научились моделировать процессы и явления, выстраивать аналитическую гипотезу применительно к своему исследованию, писать рецензии на статьи, монографии и т.д.

Таким образом, студенты научались систематизировать и применять на практике знания, умения, полученные в результате изучения каждой последующей дисциплины.

Логическим завершением цикла дисциплин «История и методология педагогической науки», «Менеджмент в образовании» и «Методология научного творчества» являлся обучающий научно-исследовательский семинар (НИС). НИС как активная форма научно-исследовательской работы студентов на основании стандартов нового поколения во ФГБОУ ВО ОмГПУ включен в структуру основной образовательной программы подготовки магистров. НИС базируется на освоении студентами общенаучного цикла дисциплин и логически связан с внеаудиторной самостоятельной работой, выполняемой в рамках научно-исследовательской, педагогическо-проектировочной, организационно-управленческой практик, а также с выполнением студентами курсовых и выпускных квалификационных работ [156]. На первом научно-исследовательском семинаре студенты были ознакомлены с авторской концепцией развития исследовательской деятельности, критериями и показателями ее результативности. Подготовка к семинару осуществлялась в форме самостоятельной работы студентов. Апробация результатов самостоятельной работы студентов осуществлялась в форме доклада о выполненном исследовании, который сопровождался презентацией (таблица 12).

Таблица 12 – Сценарий развития исследовательской деятельности студентов на примере «Научно-исследовательского семинара»

Сценарий модульных изменений (продуктивный) Тема: «Представление научно-исследовательского проекта по педагогике» Цель занятия: способствовать овладению студентами методологической культурой в практике публичной апробации результатов исследований, ведения дискуссии; систематизации, закреплению, углублению и расширению приобретенных студентом знаний, умений, навыков исследовательской деятельности.				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятий**	**Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности студентов**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Семинар-практикум (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (диалог, дискуссия)	1. Сопровождение формулирования студентами цели семинара. Рефлексия студентов на предмет теоретического и практического значения научно-исследовательского семинара, его связи с другими учебными дисциплинами, роли в подготовке магистров.	Понимание методологии психолого-педагогических исследований, менеджмента в образовании, научного творчества	**Когнитивный:** анализировать, сопоставлять, устанавливать логические связи. **Аксиологический:** воспринимать информацию, устанавливать межпредметную и межнаучную связи; пытаться формулировать цель занятия в сопровождении преподавателем. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать цели, задачи семинара.
		2. Представление и презентация результатов исследования (научно-исследовательского проекта).	Представление научно-исследова-тельского проекта	**Когнитивный:** демонстрировать базовые знания методологии педагогики, менеджмента, научного творчества; анализировать, сопоставлять, делать выводы.

Окончание таблицы 12

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный			Обоснование теоретической модели исследования	**Аксиологический:** пытаться воссоздавать картину собственного исследования. **Креативный:** пытаться увидеть проблему, гипотезу исследования. **Организационно-деятельностный:** пытаться принимать решения, отличающиеся от очевидных. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать информацию
		3. Диалог. Дискуссия. Вопросы студентов, преподавателей, обсуждение результатов: обмен взглядами, выявление ошибок, неточностей, рекомендации по коррекции, рефлексия студентов, оценка.	Обоснование позиции; принятие решения	**Когнитивный:** вести диалог, принимать участие в дискуссии; анализировать, сопоставлять, делать выводы. **Аксиологический:** пытаться определить цели ИД. **Креативный:** пытаться увидеть проблему, гипотезу .исследования **Организационно-деятельностный:** пытаться принимать решения, отличающиеся от очевидных. **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию
		4. Рефлексия. Подведение итогов семинара. Соотнесение цели занятия с результатами (самооценка, взаимооценка, планирование деятельности и взаимодействия).	Оценка и взаимооценка интеллектуального и общекультурного уровня развития; планирование ИД	**Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать и переоценивать информацию, пытаться осуществлять критическую самооценку, взаимооценку, размышлять над собственной ИД соотносить цели занятия с результатами; размышлять над собственной ИД **Организационно-деятельностный:** пытаться планировать свою ИД на ближнюю перспективу

Переход от одного сценария к другому осуществлялся в зависимости от уровня развития исследовательской деятельности студентов на данном этапе. Публичная защита своего проекта и обсуждение позволяли каждому студенту, проговаривая, осмыслить собственную интеллектуальную деятельность и ее результаты, сделать выводы и осуществить в дальнейшем коррекцию. На заключительном этапе НИС каждому студенту предлагалось ответить на серию вопросов, ориентированных на рефлексию: «Какие компоненты исследовательской деятельности получили развитие при выполнении данного проекта?», «Чему научились?», «В чем заключались трудности?», «Что для себя уточнили?», «Как реализовались?», «Над чем, по Вашему мнению, необходимо работать?», «Какими знаниями, умениями, опытом Вы овладели в процессе выполнения проекта?».

Такой подход в обучении давал возможность студентам на основе самооценки получить представление о собственном уровне развития исследовательской деятельности, видеть реальные «приращения» в знаниях, умениях, навыках, опыте, приобретенных в процессе научно-исследовательской работы, как показателей личностного и профессионального роста для дальнейшего планирования индивидуальной траектории саморазвития и самосовершенствования.

Следует отметить, что компетентностный подход нами не использовался в качестве методологической базы исследования, но мы ориентировались на требования ФГОС ВО, учитывая формирование компетенций у студентов. Поскольку исследовательская деятельность является ведущей на уровне магистратуры, то в широком смысле она закрывает все остальные виды деятельности и среди общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций присутствует исследовательский компонент. Поэтому в программе развития исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения формируемые компоненты

как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности представлены через карты компетенций (Приложение 4).

Следуя вышеизложенным принципам, развитие исследовательской деятельности студентов осуществлялось в рамках организационно-управленческой, научно-исследовательской, педагогическо-проектировочной практик. В конечном результате все это «работало» на творческий продукт исследовательской деятельности – магистерскую диссертацию, выполнение которой было личностно значимо для студентов, что в свою очередь, находило отражение в динамике их творческого саморазвития.

В качестве иллюстрации уместно рассмотреть сценарии развития исследовательской деятельности студентов на примере научно-исследовательской работы студентов магистратуры первого и второго курса в период научно-исследовательской практики (таблицы 13, 14).

Содержательно в период научно-исследовательской практики развитие самостоятельной исследовательской деятельности студентов осуществлялось через задания пролонгированного (продолжительного) характера. Пролонгированные задания были основаны на поэтапно усложняющейся проблематизации и субъективной трудности, с учетом индивидуальности развития каждого студента. Соглашаясь с З.Р. Ахмадиевой, полагаем, что «субъективная трудность задается не за счет увеличения объема задания, а за счет перехода на следующий уровень сложности» [18]. Качество выполнения каждого задания оценивалось в баллах поэтапно, в зависимости от перехода на новый уровень сложности, составляя в совокупности общую сумму заработанных баллов. По итогам научно-исследовательских практик проводился научно-исследовательский семинар (таблица 15).

Таблица 13 – Сценарий развития исследовательской деятельности студентов на примере научно-исследовательской работы студентов магистратуры 1 курса в период научно-исследовательской практики

Сценарий модульных изменений (продуктивный) **Цель практики**: углубленное изучение актуальных теоретических и научно-прикладных проблем выбранной области и приобретение навыков владения современными методами и принципами разработки научной проблематики по теме магистерской диссертации; ориентация на целевое овладение современными методами поиска, обработки и использования научной информации; творческий анализ научной и научно-методической литературы для развития умений трансляции знаний.					
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятий**	**Пролонгированные задания**	**Содержание (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с научной литературой, аннотирование; рецензирование. Теоретические методы (анализ, синтез)	1. Изучите не менее 5 монографий и 10 научных статей по выбранной теме исследования. 2. Создайте аннотированный план-картотеку. 3. Подготовьте рецензии на изученные литературные источники с обоснованием собственной точки зрения по рассматриваемым вопросам.	Изучение и анализ различных научных источников по проблеме исследования. Создание аннотированного плана-картотеки литературных источников. Подготовка библиографии, аннотаций, рецензий.	Формирование библиографии; подготовка рецензий аннотаций; разработка теоретической модели исследования	**Когнитивный:** знать принципы работы с первоисточниками, писать рецензии; анализировать, делать выводы. **Аксиологический:** воспринимать, понимать, анализировать информацию, воссоздавать картину собственного исследования, пытаться ставить цели. **Креативный:** пытаться увидеть проблему, гипотезу. **Организационно-деятельностный:** организовывать свою ИД, планировать на ближнюю перспективу. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать и переоценивать информацию, осуществлять критическую самооценку, пытаться соотносить достигнутые результаты с запланированными, размышлять над собственной ИД.

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4	5	6
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: Теоретические методы (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и конкретизация).	4. Обоснуйте актуальность темы исследования. 5. Выявите противоречия и сформулируйте проблему исследования. 6. Разработайте научный аппарат исследования по проблемам менеджмента в образовании, управления человеческими ресурсами.	Разработка научного аппарата исследования	Подготовка обоснования темы исследования, доклада и презентации	**Когнитивный:** знать методологию педагогики, менеджмента, научного творчества, инновационного, стратегического менеджмента; анализировать, синтезировать, обобщать, делать выводы **Аксиологический:** понимать, анализировать информацию, воссоздавать картину исследования, пытаться ставить цели. **Креативный:** пытаться увидеть проблему, гипотезу, выявлять противоречия. **Организационно-деятельностный:** организовывать свою ИД, планировать на ближнюю перспективу. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать информацию, осуществлять критическую самооценку, пытаться соотносить достигнутые результаты с запланированными.
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Консультации (концентрированно):** частично-поисковый метод: диалог, полилог	- //-	Диалог. Полилог. Осуществляется коррекция деятельности студента. Преподаватель дает установку на активный поиск, планируется содеятельность, обсуждается эффективность действий студента.	Обоснование позиции; принятие решения; овладение способами познания; планирование ИД	**Когнитивный:** знать методологию педагогики, менеджмента, инновационного, стратегического менеджмента; определять логику научного исследования; анализировать, выявлять противоречия, межнаучные и межпредметные связи. **Аксиологический:** понимать, воспринимать информацию, осуществлять осознанную постановку целей исследовательского процесса. **Организационно-деятельностный:** организовывать свою ИД; принимать решения, прогнозировать,

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4	5	6
			взаимодействие на основе рефлексии	- //-	планировать свою ИД на ближнюю и дальнюю перспективу. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать информацию, осуществлять критический самоанализ, размышлять над собственной ИД, осуществлять самокоррекцию.
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с научной литературой, Теоретические методы (анализ, синтез, обобщение). Эмпирические методы (изучение нормативной документации, сравнение, описание)	7. Изучите методы психолого-педагогических исследований. 8. Осуществите выбор методов исследования и подбор методик в соответствии с научным аппаратом. 9. Обоснуйте выбор методов и методик. 10. Напишите тезисы по проблеме своего исследования. 11. Подготовьте доклад и презентацию. 12. Составьте программу констатирующего этапа исследования	Работа с литературными источниками. Подготовка пакета методик, обоснование. Подготовка тезисов по материалам исследования Разработка программы констатирующего этапа исследования	Разработка и обоснование нормативной модели исследования (программы констатирующего этапа ОЭР); подготовка тезисов, доклада, презентации	**Когнитивный:** знать методы и методики психолого-педагогического исследования; работать с первоисточниками; определять логику научного исследования; анализировать, сравнивать, синтезировать, обобщать, делать выводы. **Аксиологический:** понимать, анализировать информацию, воссоздавать картину собственного исследования, ставить цели. **Креативный:** видеть проблему, гипотезу, структуру работы. **Организационно-деятельностный:** принимать нетиповые решения, планировать свою ИД на ближнюю и дальнюю перспективу. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать и переоценивать информацию, осуществлять критическую самооценку, самоанализ, пытаться соотносить достигнутые результаты с запланированными, размышлять над собственной ИД.

Окончание таблицы 13

1	2	3	4	5	6
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: Теоретические методы (анализ, синтез, обобщение). Эмпирические методы (анкетирование, тестирование, изучение нормативной документации, наблюдение, сравнение, описание, эксперимент);	13. Проведите диагностику состояния проблемы. 14. Подготовьте развернутый количественный и качественный анализ полученных экспериментальных данных. 15. Подготовьте развернутый отчет по научно-исследовательской практике; доклад и презентацию проекта.	Диагностика состояния проблемы. Анализ экспериментальных данных Подготовка доклада и презентации на научно-исследовательский семинар	Подготовка отчета, доклада и презентации	**Когнитивный:** владеть методами и методиками психолого-педагогического исследования; анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы. **Аксиологический:** понимать, анализировать информацию, воссоздавать картину исследования, осознанно ставить цели. **Креативный:** видеть структуру работы; решать творческие задачи. **Организационно-деятельностный:** принимать нетиповые решения, прогнозировать, планировать свою ИД на ближнюю и дальнюю перспективу. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать и переоценивать информацию, осуществлять критическую самооценку, самоанализ, соотносить достигнутые результаты с запланированными, размышлять над собственной ИД.

Таблица 14 – Сценарий развития исследовательской деятельности студентов на примере научно-исследовательской работы студентов магистратуры 2 курса в период научно-исследовательской практики

Сценарий системных изменений (продуктивно-креативный) **Цель практики**: углубленное изучение актуальных теоретических и научно-прикладных проблем выбранной области и приобретение навыков владения современными методами и принципами разработки научной проблематики по теме магистерской диссертации; ориентация на целевое овладение современными методами поиска, обработки и использования научной информации; творческий анализ научной и научно-методической литературы для развития умений трансляции знаний.					
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятий**	**Пролонгированные задания**	**Содержание (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** исследовательский метод: Эмпирические (анкетирование, тестирование, изучение нормативной документации, наблюдение, сравнение, описание, педагогический эксперимент);	1. Организуйте и проведите формирующий этап ОЭР.	Организация и проведение формирующего этапа ОЭР. Анализ и интерпретация полученных результатов	Разработка и обоснование нормативной модели исследования (программы формирующего этапа ОЭР);	**Когнитивный:** разрабатывать программы исследования, подбирать методы и методики, проводить педагогический эксперимент; владеть системным анализом. **Креативный:** видеть комплексные проблемы, генерировать идеи, решать сложные творческие задачи; конструировать, проектировать. **Аксиологический:** воссоздавать картину исследования, осознанно ставить цели оценивать и корректировать результаты **Организационно-деятельностный:** планировать и осуществлять ИД; владеть техникой самоменеджмента. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать информацию, осуществлять критическую самооценку, соотносить достигнутые результаты с запланированными, осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4	5	6
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** исследователь-ский метод. Методы математической статистики	2. Подберите методы математической статистики и обработайте данные, полученные опытно-экспериментальным путем.	Статистическая и математическая обработка полученной опытно-экспериментальным путем информации.	Разработка и обоснование нормативной модели исследования (методов математичес-кой статистики); подготовка отчета	**Когнитивный:** владеть методами математической статистики; владеть системным анализом. **Креативный:** подбирать методы, с помощью которых можно решать сложные задачи. **Аксиологический:** анализировать инфор-мацию, воссоздавать картину исследования, осознанно ставить цели. **Организационно-деятельностный:** осуществлять ИД; владеть техникой самоменеджмента. **Рефлексивно-оценочный:** соотносить достигнутые результаты с запланированны-ми, осознанно взаимодействовать, осуществлять самокоррекцию и саморегуля-цию.
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Консультация (концентрированно):** исследователь-ский метод: диалог, полилог	3. Подготовьте план исследовательской деятельности.	Планирование последовательност и содеятельности в развитии ИД. Обсуждение взаимодействия на основе рефлексии.	Раскрытие специфики ИД; разработка стратегичес-кого и тактического плана развития ИД	**Когнитивный:** владеть логикой своего исследования; концепцией. **Аксиологический:** осознанно ставить цели для достижения продуктивного результата в НИР. **Организационно-деятельностный:** управлять своей деятельностью и поведе-нием. **Рефлексивно-оценочный:** осуществлять критическую самооценку, самоанализ, соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию.

Таблица 15 – Сценарий развития исследовательской деятельности студентов на примере «Научно-исследовательского семинара»

Сценарий системных изменений (продуктивно-творческий) Тема: «Предзащита магистерской диссертации» Цель семинара: способствовать овладению студентами методологической культурой в практике публичной апробации результатов исследований, ведения дискуссии, а также систематизации, закреплению, углублению и расширению приобретенных студентом знаний, умений, навыков исследовательской деятельности.				
Этапы соуправления обучением	**Методические особенности проведения занятий**	**Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)**	**Продукты творческой деятельности студентов**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный	**Семинар-практикум (концентрированно):** активные и интерактивные методы: исследовательский (диалог, полилог, дискуссия)	1. Самостоятельное формулирование студентами цели семинара. Рефлексия студентов на предмет теоретического и практического значения научно-исследовательского семинара, его роли в подготовке магистров. Планирование содеятельности.	Выстраивание логики, системный анализ; постановка целей НИР, целей и ценностей развития ОУ	**Когнитивный:** владеть совокупностью теоретических знаний, практических умений по программе магистратуры; владеть системным анализом **Аксиологический:** формулировать цель, задачи семинара; осознанно ставить цели для достижения продуктивного результата в НИР. **Рефлексивно-оценочный:** понимать цели, задачи семинара, его роль в подготовке магистров.
		2. Представление и презентация результатов исследования (магистерской диссертации),	Представление автореферата; магистерской диссертации	**Когнитивный:** демонстрировать совокупность теоретических знаний, практических умений по программе магистратуры; системно анализировать,

Окончание таблицы 15

1	2	3	4	5
Ценностно-ориентационный Информационно-аналитический Планово-прогностический Организационно-исполнительский Коммуникации Контрольно-оценочный Регулятивно-коррекционный		анализ и интерпретация полученных данных	демонстрация навыков научного анализа	сопоставлять, делать выводы. **Аксиологический:** воссоздавать картину исследования. **Креативный:** видеть целостно ВКР, предлагать оригинальные решения проблемы. **Организационно-деятельностный:** управлять своей деятельностью и поведением, владеть опытом презентации. **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать информацию.
		3. Диалог. Полилог. Дискуссия. Полилог. Вопросы студентов, преподавателей, обсуждение результатов: обмен взглядами, рекомендации по коррекции, рефлексия студентов, оценка, самооценка.	Обоснование и аргументированная защита творческих идей; принятие решений	**Когнитивный:** вести диалог, полилог, дискуссию. **Аксиологический:** воссоздавать картину исследования, осознанно ставить цели. **Креативный:** видеть целостно свою ВКР, аргументированно защищать идеи. **Организационно-деятельностный:** управлять своей деятельностью и поведением. **Рефлексивно-оценочный:** осознанно взаимодействовать.
		4. Рефлексия. Подведение итогов семинара. Соотнесение студентами цели занятия с результатами (самооценка, взаимооценка, планирование последовательность содеятельности в развитии ИД).	Проектирование индивидуального образовательного маршрута, прогнозирование развития ИД и ее результатов	**Рефлексивно-оценочный:** осуществлять критическую самооценку, взаимоценку, соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию. **Организационно-деятельностный:** прогнозировать, планировать последовательность содеятельности в развитии ИД на ближнюю и дальнюю перспективу.

Научно-исследовательский семинар способствовал овладению студентами методологической культурой в практике публичной апробации результатов исследований, ведения дискуссии; систематизации, закреплению, углублению и расширению приобретенных студентом знаний, умений, навыков исследовательской деятельности; развитию умений анализировать собственную деятельность и деятельность участников семинара, видеть и осознавать происходящие в себе и в других качественные изменения.

Творческое саморазвитие предполагает рефлексию своих целей, мотивации, способностей, возможностей с позиции прошлого, настоящего и будущего. Студенты разрабатывали «Я – концепцию творческого саморазвития будущего менеджера» (по методике Л.Ф. Михальцовой «Я – концепция творческого саморазвития будущего педагога») [115, с. 466]) и заполняли акмеограмму творческого саморазвития по единой типовой схеме, разработанной нами (Приложение 5). В ходе работы с акмеограммой осуществлялась самодиагностика, самонаблюдение, самооценка, прогностика. Это позволило лучше понять и изучить себя (сущность своего образа «Я»), понять, над чем необходимо работать, какие качества необходимо развивать, чему учиться, в чем совершенствоваться, чтобы достичь творческого саморазвития, необходимого в будущей профессиональной деятельности.

Приведем мнения студентов по результатам работы с «Я – концепцией творческого саморазвития будущего менеджера» (по В.Ф. Михальцовой) и акмеограммой творческого саморазвития:

Д.: «Я – концепция и акмеограмма помогли мне понять себя. Почему у меня возникают некоторые проблемы в профессиональной деятельности начинающего учителя. Открыть для себя личностные качества о которых я раньше не задумывалась и не развивала. Для успешной профессиональной деятельности недостаточно иметь знания, умения. Необходимо быть самому творческим, чтобы развивать творчество у учеников. Владеть самоменеджментом, прежде чем организовывать других».

А.: «Проведенная самодиагностика показала преимущественно средний уровень развития исследуемых компонентов творческого саморазвития. Степень соответствия «Я – реального» - «Я – идеальному» говорит о неконгруэнтности

личности. Уровень творческого потенциала личности чуть выше среднего. Потребность в раскрытии потенциала личности, в разнообразии деятельности говорят о недостатке возможностей для проявления себя. Необходимо развивать способности к организации и оцениванию через усиление рефлексивного компонента собственной деятельности. Разнообразить виды и содержание деятельности для реализации потенциала личности».

В.: «Я – концепция» позволила мне оценить свои возможности в настоящем, прошлом и будущем, разобраться в своих способностях. Творческий потенциал у меня на среднем уровне. Мне необходимо научиться решать творческие задачи, так как профессиональная деятельность связана с принятием творческих решений».

О.: «Я – концепция творческого саморазвития» и акмеограмма позволили понять важность разработки стратегии творческого саморазвития, смысл планирования собственной деятельности на будущую перспективу, ценность самообразования. По результатам самодиагностики ценностные ориентации начинают формироваться. Думаю, необходимо научиться определять наиболее значимые для меня ценности, цели и следовать им».

Т.: «Творческий потенциал чуть выше среднего, что говорит о недостаточном проявлении себя как новатора идей. Характеристика ценностных ориентаций, целей показывает достаточность меры дифференцирования структуры ЦО. Уровень моей способности к саморазвитию и самообразованию – 5, средний. 37 баллов – это порог с наиболее высшей ступенью, что говорит о возможности совершенствования данных способностей, стоит только приложить немного усилий. Оценка уровня способности к самоуправлению показала 31 балл – это начало стадии чуть выше среднего, она показывает, что я работаю над развитием этих способностей. Результаты теста равные 7 стенам свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности, значит я задумываюсь над своими поступками, осмысливаю результаты своей деятельности. Считаю, что следует развивать творческий потенциал; стоит уделить внимание самообразованию (например, чтению научной литературы, изучению языков)».

А.: «Самодиагностика показала в основном средний уровень развития исследуемых компонентов личности. Разница между «Я – реальный» и «Я –

идеальный» говорит о том, что есть еще над чем работать и уровень стремления к саморазвитию это подтверждает. Нужно больше работать над собой, уделять больше времени саморазвитию и самообразованию».

В.: «В ходе проведения исследования моего творческого саморазвития, выяснилось, что все компоненты творческого саморазвития принимают значения высокоразвитых либо развитых выше среднего уровня. Думаю, необходимо поработать над ценностными ориентирами, над образом «Я-реальный» и приблизить его к «Я-идеальный».

Работа с акмеограммой творческого саморазвития, разработка «Я – концепции творческого саморазвития будущего менеджера» побуждали студентов к самоанализу, самообразованию, самосовершенствованию, творческому саморазвитию, что способствовало развитию исследовательской деятельности.

Для изучения качественных преобразований в личностно-деятельностных показателях развития исследовательской деятельности студентов применялся метод монографических характеристик. Приведем мнения студентов о развитии исследовательской деятельности:

«У меня были трудности с отбором и анализом литературных источников. На дисциплине «Методология научного творчества» я освоила технологию подготовки научно-исследовательской работы. При выполнении заданий в период научно-исследовательской практики я отработала навык работы с библиографией и научилась систематизировать и классифицировать источники. Умею анализировать, устанавливать логические связи между существенным, содержащимся в тексте, знаю, как составлять аннотации, научилась писать рецензии» (О.); «У меня были затруднения с разработкой плана и технологии управления. В процессе изучения дисциплин «Стратегический менеджмент в образовании», «Управленческие решения» я овладела необходимыми знаниями и умениями, а в период организационно-управленческой практики освоила технику самоменеджмента, самоанализа. Таким образом, я научилась разрабатывать бизнес-план, овладела умением прогнозировать результаты» (Н.); «На дисциплинах «История и методология психолого-педагогических исследований» и «Методология научного творчества» я научился

выявлять противоречия, видеть проблему, соотносить между собой элементы научного аппарата на предмет логики и непротиворечивости, моделировать. Это был значимый личный результат и базовая основа для моей магистерской» (В.); «Систематическое выполнение творческих проектов, заданий, решение кейсов на каждом практическом занятии позволило мне овладеть умением решать творческие задачи, принимать нестандартные решения. Считаю, что получил развитие креативный компонент» (Л.); «Индивидуальные консультации с научным руководителем способствовали развитию рефлексии, познавательной активности, самоорганизации» (П.); «Научно-исследовательский семинар способствовал развитию рефлексии. Я получила опыт публичного представления и обсуждения результатов. Это помогло мне осмыслить результаты своей работы, систематизировать знания, обозначить коррективы, определить задачи дальнейшей самостоятельной работы» (А.); «В период, когда проходили занятия по «Истории и методологии психолого-педагогических исследований», у меня были трудности с выбором концепций управления в теоретические основы исследования. На дисциплине «Менеджмент в образовании» мы выполняли творческий проект по современным концепциям менеджмента в образовании. Тогда я понял, что мне нужно, и восполнил этот пробел» (Д.).

Таким образом, компоненты исследовательской деятельности студентов (когнитивный, аксиологический, креативный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) получали свое развитие через продукты творческой деятельности студентов. Исследовательская деятельность становилась ценностно-значимой через «приращение» знаний, умений и опыта творческой деятельности.

По результатам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы были получены следующие сценарии развития исследовательской деятельности студентов.

С целью осмысления студентами фактов и явлений на первых занятиях преимущественно применялись объяснительно-иллюстративный метод, направленный на воспроизводящее мышление, и метод проблемного изложения, что соответствовало сценарию локальных изменений (репродуктивный), или сценарию модульных изменений (репродуктивно-продуктивный). Следует отметить, что с

начала опытно-экспериментальной работы непродуктивного сценария у студентов выявлено не было. Данный факт может свидетельствовать о том, что студенты магистратуры изначально были настроены на осознанное взаимодействие и заинтересованы в приобретении знаний, умений и нового субъективного опыта.

Переход от одного сценария к другому осуществлялся в зависимости от качественных преобразований у студентов (приращения знаний, умений, опыта творческой деятельности; динамики творческого саморазвития). Так, по мере углубления и систематизации знаний, умений и опыта, полученных в результате межпредметной интеграции содержания дисциплин, переход к следующей взаимосвязанной и взаимодополняющей дисциплине осуществлялся на основе сценариев модульных изменений (продуктивный), системных изменений (продуктивно-креативный). Самостоятельная работа студентов организовывалась в зависимости от индивидуальных особенностей студентов и уровня развития исследовательской деятельности каждого. При организации самостоятельной работы студентов преподаватели – научные руководители в основном применяли три сценария развития исследовательской деятельности студентов: модульных изменений (продуктивный) и системных изменений (продуктивно-креативный, продуктивно-творческий).

Результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению программы развития исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения представлены в следующем параграфе.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по оценке результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза

С целью проверки влияния условий проблемно-концентрированного обучения на результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза, которая определяется критериями эффективности и действенности (гл.1, параграф 1.3), были проанализированы результаты контрольной (n=61) и экспериментальной групп (n=73) в начале и после опытно-экспериментальной работы.

В качестве контрольной группы были задействованы студенты магистратуры ФГБОУ ВО СибГУФК, которые также принимали участие на констатирующем этапе ОЭР. В качестве экспериментальной группы были задействованы студенты магистратуры ФГБОУ ВО ОмГПУ, принявшие участие на констатирующем и формирующем этапах ОЭР.

В контрольной группе применялась традиционная технология обучения (лекционно-семинарские занятия, разделенные во времени с частичной проблематизацией содержания обучения). В экспериментальной группе соблюдались условия проблемно-концентрированного обучения.

На результирующем этапе ОЭР была проведена диагностика сформированности компонентов исследовательской деятельности у студентов контрольной и экспериментальной групп с применением того же инструментария, что и на констатирующем этапе ОЭР, методов математической статистики; проанализирована динамика полученных показателей.

Для проверки гипотезы о том, что две независимые выборки (контрольная и экспериментальная группы) взяты из одной и той же генеральной совокупности (т.е. однородны), мы воспользовались критерием Колмогорова-Смирнова, по которому можно судить о степени приближения к нормальному закону распределения. Из приведенных графиков следует, что в целом распределение значений анализируемых признаков совпадает с нормальным, так как отличие от нормального распределения статистически незначимо, $p>0,05$ (Приложение 6), поэтому можно считать, что выборки однородны и подчиняются нормальному закону, что также крайне важно при выборе дальнейших методов исследования.

Параметрические методы предполагают, что распределение признаков в обеих выборках приблизительно соответствуют нормальному и дисперсии признаков в обеих выборках примерно одинаковы (гомогенны). Отметим, что такие методы являются более мощными в отличие от непараметрических, поэтому для двух независимых выборок с нормальным распределением воспользуемся t-критерием Стьюдента, который позволяет оценить достоверность различий.

Для нашего исследования берем вероятность события 0,05. Обработка данных производилась при помощи пакета статистического анализа «Statistica 6.0». Результаты представлены в таблицах 16, 17.

Таблица 16 – Сравнение средних арифметических значений показателей развития исследовательской деятельности студентов по t-критерию Стьюдента экспериментальной и контрольной групп в начале ОЭР

($\overline{X} \pm \sigma$), баллы

Показатели	Экспериментальная группа (n=73) $X \pm \sigma$	Контрольная группа (n=61) $\overline{X} \pm \sigma$	Уровень значимости P
Когнитивный компонент	30,0 ± 6,5	29,8 ± 7,1	> 0,05
Аксиологический компонент	3,1 ± 1,0	3,1 ± 1,0	> 0,05
Креативный компонент	117,1 ± 16,0	114,4 ± 22,5	> 0,05
Организационно-деятельностный компонент	22,8 ± 6,1	23,2 ± 7,0	> 0,05
Рефлексивно-оценочный компонент	108,9 ± 17,3	109,5 ± 20,1	> 0,05

В результате сравнения средних значений исследуемых показателей экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента статистически достоверных различий выявлено не было.

Таблица 17 – Сравнение средних арифметических значений показателей развития исследовательской деятельности студентов по t-критерию Стьюдента экспериментальной и контрольной групп после ОЭР

($\overline{X} \pm \sigma$), баллы

Показатели	Экспериментальная группа (n=73) $X \pm \sigma$	Контрольная группа (n=61) $\overline{X} \pm \sigma$	Уровень значимости P
Когнитивный компонент	42,2 ± 7,3	31,4 ± 7,1	< 0,05
Аксиологический компонент	4,1 ± 0,8	3,3 ± 1,0	< 0,05
Креативный компонент	140,4 ± 12,7	117,4 ± 21,6	< 0,05
Организационно-деятельностный компонент	36,5 ± 4,2	24,6 ± 7,1	< 0,05
Рефлексивно-оценочный компонент	137,7 ± 19,7	111,7 ± 20,4	< 0,05

В результате сравнения средних значений показателей развития исследовательской деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп, по окончании эксперимента были выявлены статистически достоверные различия по всем показателям.

Сопоставление данных на начало и в конце опытно-экспериментальной работы показало, что в экспериментальной группе произошли значительные изменения в стремлении студентов к самообразованию и саморазвитию, наблюдалось усиление познавательной активности и интереса к решению творческих исследовательских задач. Увеличилось количество студентов на оптимальном уровне развития когнитивного компонента (с 5% до 33%) и снизилось на ограниченном (с 31% до 14%). Преобладание самообучения над обучением в процессе практических занятий способствовало активизации познавательной активности в поиске путей решения проблем. В контрольной группе произошли незначительные положительные изменения, поскольку специальная работа не проводилась (рисунок 11).

Рисунок 11 – Уровни развития когнитивного компонента исследовательской деятельности студентов в начале и в конце эксперимента, %

Ценностные ориентации у студентов экспериментальной группы приобрели характер, ориентированный на творческую активность, целеустремленность в деятельности, дифференциацию ценностей. У студентов экспериментальной группы изменилось соотношение уровней развития аксиологического компонента. На ограниченном уровне снизилось с 21% до 7%; на допустимом уровне снизилось с 73% до 56%; на оптимальном уровне увеличилось с 6% до 37%. Социальный заказ на

выполнение магистерской диссертации (в форме реальной заявки от образовательной организации) усиливал личностную значимость исследовательской деятельности для студентов экспериментальной группы. Сложилось понимание значимости ее выполнения, наметилась реальная важная цель. В контрольной группе достоверных различий не выявлено (рисунок 12).

Рисунок 12 – Уровни развития аксиологического компонента исследовательской деятельности студентов в начале и в конце эксперимента, %

Результаты исследования уровня развития творческого потенциала позволили сделать вывод о том, что в экспериментальной группе значительно увеличилась самооценка личностных качеств и частоты проявления креативности в деятельности. Так, у большинства студентов отмечается оптимальный уровень развития креативного компонента (57%), в сравнении с началом ОЭР (27%). В контрольной группе существенных изменений не выявлено, что говорит о недостаточности организационно-педагогических условий в логике традиционной технологии обучения, ориентированной на развитие академического мышления (рисунок 13). В результате отработки на протяжении всего курса обучения со студентами экспериментальной группы систем учебно-творческих задач и ситуаций, требующих в процессе их решения многомерного мышления, удалось добиться устойчивой положительной динамики в развитии творческого мышления студентов.

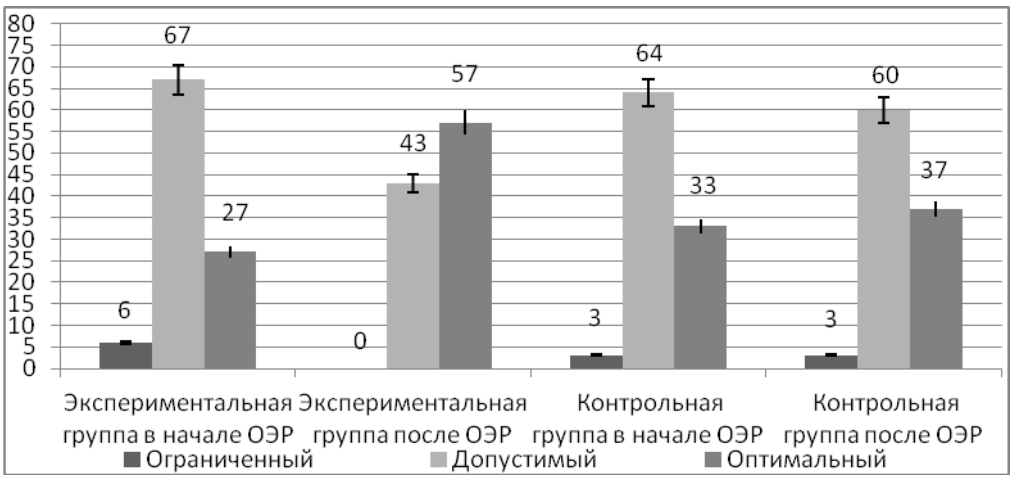


Рисунок 13 – Уровни развития креативного компонента исследовательской деятельности студентов в начале и в конце эксперимента, %

Сопоставление исходных и конечных результатов развития организационно-деятельностного компонента исследовательской деятельности студентов показало, что количество студентов экспериментальной группы на оптимальном уровне возросло с 0 до 27% и значительно снизилось на ограниченном уровне (с 44% до 7%). Также увеличилось количество студентов на допустимом уровне (с 56% до 66%).

Реализованный цикл взаимосвязанных дисциплин «Менеджмент в образовании», «Инновационный менеджмент», «Стратегический менеджмент» позволил овладеть студентам не только знаниями, умениями, способами исследовательской деятельности, но и проявить способность управлять своим поведением и деятельностью в различных ситуациях. В контрольной группе существенных изменений не выявлено (рисунок 14).

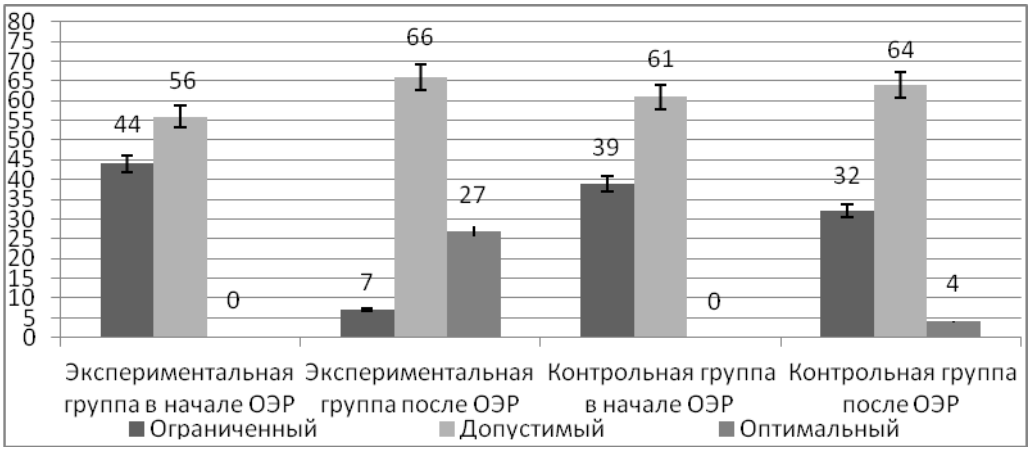


Рисунок 14 – Уровни развития организационно-деятельностного компонента исследовательской деятельности студентов в начале и в конце эксперимента, %

На начальном этапе ОЭР у большинства студентов исследуемых групп был отмечен ограниченный уровень развития рефлексивно-оценочного компонента (65% - контрольная группа и 58% - экспериментальная). По окончании эксперимента в контрольной группе снизилось количество студентов на ограниченном уровне (с 65% до 58%). Позитивные изменения произошли на допустимом уровне (с 30% до 36%) и незначительные на оптимальном уровне (с 5% до 6%). Однако достоверных различий не выявлено. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали позитивный прирост на оптимальном уровне (с 7% до 25%). Значительно снизился процент студентов на ограниченном уровне (с 58% до 15%) (рисунок 15). Рефлексивные усилия в процессе исследовательской деятельности отразились на раскрытии своих возможностей, переосмыслении и переоценке смыслов, преобразовании деятельности студентов из репродуктивно-продуктивной в продуктивно-креативную.

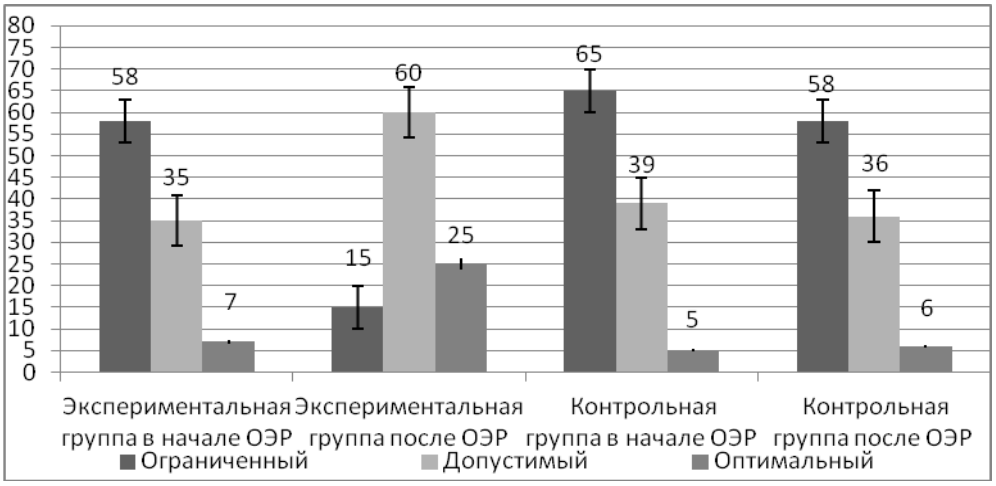


Рисунок 15 – Уровни развития рефлексивно-оценочного компонента исследовательской деятельности студентов в начале и в конце эксперимента, %

Таким образом, в условиях проблемно-концентрированного обучения получена положительная динамика развития исследовательской деятельности студентов экспериментальной группы с достоверными различиями.

Оценка качественной стороны результативности развития исследовательской деятельности студентов в реальных условиях учебной деятельности осуществлялась по предлагаемым критериям (Приложение 2). Для экспертизы были привлечены 10 высококвалифицированных преподавателей, непосредственно работающих со студентами (5 – в контрольной группе и 5 – в экспериментальной). Методом

случайной выборки из генеральной совокупности студентов контрольной и экспериментальной групп были отобраны по 20 человек. Согласованность мнений экспертов оценивалась по величине коэффициента конкордации Кендалла (таблица 18).

Таблица 18 – Согласованность мнений экспертов по оценке содержания научно-исследовательской работы студентов контрольной и экспериментальной групп (по ранговому дисперсионному анализу ANOVA Фридмана и конкордации Кендалла)

Эксперты (N = 5, df = 19) **экспериментальная группа** (n=20)				Эксперты (N = 5, df = 19) **контрольная группа** (n=20)			
Chi Sqr χ^2	Aver. rank	W	P	Chi Sqr χ^2	Aver. rank	W	P
Когнитивный компонент							
88,04385	,90847	,92678	< ,00000	65,94449	,61769	,69415	< ,00000
Аксиологический компонент							
87,14540	,89665	,91732	< ,00000	69,11121	,65936	,72749	< ,00000
Креативный компонент							
73,39299	,71570	,77256	< ,00000	67,34856	,63617	,70893	< ,00000
Организационно-деятельностный компонент							
76,70529	,75928	,80742	< ,00000	62,09554	,56705	,65364	< ,00000
Рефлексивно-оценочный компонент							
76,99871	,76314	,81051	< ,00000	80,56026	,81000	,84800	< ,00000

Из представленных в таблице данных видно, что различные мнения экспертов по всем оцениваемым параметрам статистически незначимы ($p<0.00000$) при заданном уровне значимости $\alpha = 0.05$. Коэффициент конкордации Кендалла по всем исследуемым параметрам больше средних ранговых корреляций (Aver. Rank). Это означает, что мнения экспертов согласованы и W - величина не случайная, поэтому полученные результаты имеют смысл и могут использоваться в дальнейших исследованиях.

Результаты экспертной оценки контрольной и экспериментальной групп в начале и после опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Результаты экспертной оценки содержания научно-исследовательской работы студентов при выполнении магистерской диссертации в начале и после ОЭР

Параметры оценки	Динамика развития компонентов исследовательской деятельности студентов (кол-во человек в %)																			
	Ограниченный уровень (0-3 балла)				Допустимый уровень (4-7 баллов)								Оптимальный (8-10)							
					4-5 баллов допустимый уровень с отклонением в сторону ограниченного				6-7 баллов допустимый уровень				8 баллов оптимальный с отклонением в сторону допустимого уровня				9-10 баллов оптимальный уровень			
Группы	**ЭГ до**	**ЭГ после**	КГ до	КГ после	**ЭГ до**	**ЭГ после**	КГ до	КГ после	**ЭГ до**	**ЭГ после**	КГ до	КГ после	**ЭГ до**	**ЭГ после**	КГ до	КГ после	**ЭГ до**	**ЭГ после**	КГ до	КГ после
Когнитивный компонент	**25**	**5**	30	30	**45**	**15**	45	35	**25**	**50**	20	30	**5**	**15**	5	5	**0**	**15**	0	0
Аксиологический компонент	**20**	**5**	20	20	**65**	**10**	60	55	**15**	**60**	20	20	**0**	**15**	0	5	**0**	**10**	0	0
Креативный компонент	**35**	**0**	40	35	**50**	**10**	45	35	**15**	**60**	15	25	**0**	**25**	0	5	**0**	**5**	0	0
Организационно-деятельностный компонент	**35**	**5**	30	25	**55**	**10**	60	55	**10**	**50**	5	15	**0**	**25**	5	5	**0**	**10**	0	0
Рефлексивно-оценочный компонент	**40**	**0**	20	15	**60**	**20**	70	65	**0**	**45**	5	10	**0**	**20**	5	10	**0**	**15**	0	0

Экспертами исследовались продукты деятельности студентов (творческие проекты, курсовые работы, отчеты по НИР, магистерские диссертации), фиксировались качественные характеристики знаний, умений и степени владений, проявляемые на научно-исследовательских семинарах, индивидуальных консультациях. Экспертная оценка показала следующее.

По оценкам экспертов в контрольной группе оптимальный уровень развития *когнитивного компонента* оказался недостижим. У большинства студентов до и после ОЭР отмечается допустимый уровень с отклонением в сторону ограниченного. Студенты знают способы обработки и анализа информации; уровни методологии педагогики, умеют подбирать необходимый диагностический инструментарий; интерпретировать полученные данные, но не умеют логически корректно выстраивать научный аппарат исследования, не владеют процессом творчества. У студентов экспериментальной группы до формирующего этапа ОЭР эксперты отмечают те же проблемы, что и у студентов контрольной группы. После формирующего этапа у большинства студентов отмечается допустимый уровень с отклонением в сторону оптимального. Так, на оптимальном уровне развития когнитивного компонента экспертами отмечены 30% студентов, что составляет значительный прирост.

В развитии *аксиологического компонента* у большинства студентов контрольной группы до и после эксперимента отмечается допустимый уровень, но с отклонением в сторону ограниченного. Что свойственно и студентам экспериментальной группы до начала ОЭР. По окончании формирующего этапа у студентов экспериментальной группы экспертами отмечен допустимый уровень развития аксиологического компонента, но с отклонениями в сторону оптимального. В сравнении с началом ОЭР на оптимальном уровне произошел прирост с 0 до 25%.

В контрольной группе экспертами не отмечено существенных позитивных изменений в развитии *креативного компонента*. По окончании ОЭР большинство студентов по-прежнему испытывают трудность в решении творческих задач. Только 5% студентов вышли на оптимальный уровень. У студентов экспериментальной группы по окончании эксперимента в большинстве случаев отмечен допустимый уровень. Прирост на оптимальном уровне развития составил до 30%.

До начала ОЭР студенты контрольной и экспериментальной групп испытывали трудность в планировании, организации и управлении собственной деятельностью. После формирующего эксперимента у студентов экспериментальной группы отмечен значительный качественный прирост на оптимальном уровне развития *организационно-деятельностного компонента* (с 0 до 35%). У студентов контрольной группы произошли незначительные качественные изменения на допустимом уровне (с 5% до 15%).

Эксперты отметили, что до начала ОЭР студенты экспериментальной и контрольной групп слабо владели рефлексией. После формирующего этапа ОЭР большинство студентов экспериментальной группы (45%) владеют опытом структурирования полученного в прошлом опыта выявления возможных ошибок, поиска причины собственных неудач и успехов. В контрольной группе после ОЭР у большинства студентов наблюдается допустимый уровень развития *рефлексивно-оценочного компонента* с отклонением в сторону ограниченного (65%). Оптимальный уровень оказался достижим только для 10%. В экспериментальной группе после ОЭР на оптимальном уровне развития 35%.

Согласно оценкам экспертов состояние развития компонентов исследовательской деятельности студентов экспериментальной группы после формирующего этапа ОЭР в большинстве случаев соответствует допустимому уровню с отклонениями в сторону оптимального. В условиях проблемно-концентрированного обучения изменения имеют качественный характер как интегративный процесс в переходе в более совершенное желательное состояние. У большинства студентов контрольной группы отмечен допустимый уровень, но с отклонениями в сторону ограниченного.

Студенты имели возможность самостоятельно оценить степень владения исследовательскими умениями. Результаты анкетирования представлены в таблице 20.

Таблица 20 – Результаты самооценки степенью владения исследовательскими умениями студентов контрольной и экспериментальной групп до и после ОЭР, (%)

Исследовательские умения	Степень владения умением											
	хорошо				слабо				не владею			
	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Осознанно ставить цели, определять их приоритеты	76	72	75	81	24	28	25	19	0	0	0	0
Планировать и организовывать свою деятельность	75	80	78	85	25	18	22	15	0	2	0	0
Анализировать, сравнивать, обобщать, систематизировать, выделять главное, сопоставлять, делать выводы	52	59	46	51	48	36	54	49	0	5	0	0
Выявлять противоречия; видеть проблему, выстраивать гипотезу; генерировать идеи	31	64	26	28	67	30	70	68	2	6	4	4
Прогнозировать, принимать и исполнять решения, оценивать результаты	75	83	74	72	25	16	26	26	0	1	0	0
Организовывать взаимодействие, управлять им и своими действиями, оценивать результаты	63	75	58	65	33	19	40	35	4	6	2	0
Анализировать и оценивать результаты своей деятельности; контролировать и оценивать других	70	81	59	73	30	19	36	27	0	0	5	0
Осуществлять рефлексию: соотносить результат с идеальной целью; обнаруживать рассогласования; корректировать и регулировать свои действия	47	74	35	41	38	26	46	43	15	0	19	16

Студенты экспериментальной группы более осознанно отнеслись к заполнению анкеты, реально оценив свои возможности, т.к. в ходе формирующего этапа они

постоянно рефлексировали в отношении собственной исследовательской деятельности, оценивали свои возможности, выявляли ошибки, работая на научно-исследовательских семинарах в условиях проблемно-концентрированного обучения. Именно с этим мы связываем несколько заниженную по некоторым показателям самооценку степени владения исследовательскими умениями. Студенты реально осознали свои исследовательские возможности, прочувствовали себя исследователями, увидели реальные приращения в знаниях, умениях. Студенты контрольной группы были более уверены в своих возможностях, однако по некоторым показателям отметили следующее: оценили умение осуществлять рефлексию в слабой степени 43% респондентов, а 16% отметили, что совершенно не владеют данным умением, что незначительно отличалось от ответов на констатирующем этапе. Половина студентов (49%) по-прежнему отметили слабое владение умениями анализировать ситуации, сравнивать, обобщать, систематизировать, выделять главное, сопоставлять, делать выводы.

С целью оценки структуры связей между компонентами исследовательской деятельности (когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного) так же, как и на констатирующем этапе ОЭР, был применен иерархический кластерный анализ (метод полной связи), который позволяет выделить однородные группы из совокупности объектов (рисунок 16).

Показатели (в баллах) были разделены на группы, каждая из которых соответствует определенному уровню (ограниченный, допустимый, оптимальный). Для интерпретации результатов кластерного анализа определялось евклидово расстояние между переменными.

По результатам кластерного анализа количественных данных контрольной и экспериментальной групп на начальном этапе ОЭР выявлено два кластера. Из дендрограммы следует, что вначале объединяются в один кластер когнитивный и организационно-деятельностный компонент, поскольку расстояние между ними самое минимальное, что говорит о наличии связи между компонентами. Второй кластер составляют креативный и рефлексивно-оценочный компоненты, к которым далее присоединяется аксиологический компонент. Оба кластера расположены

обособленно друг от друга. Удаленные группы можно рассматривать как качественно различные и считать, что компоненты исследовательской деятельности не сформированы.

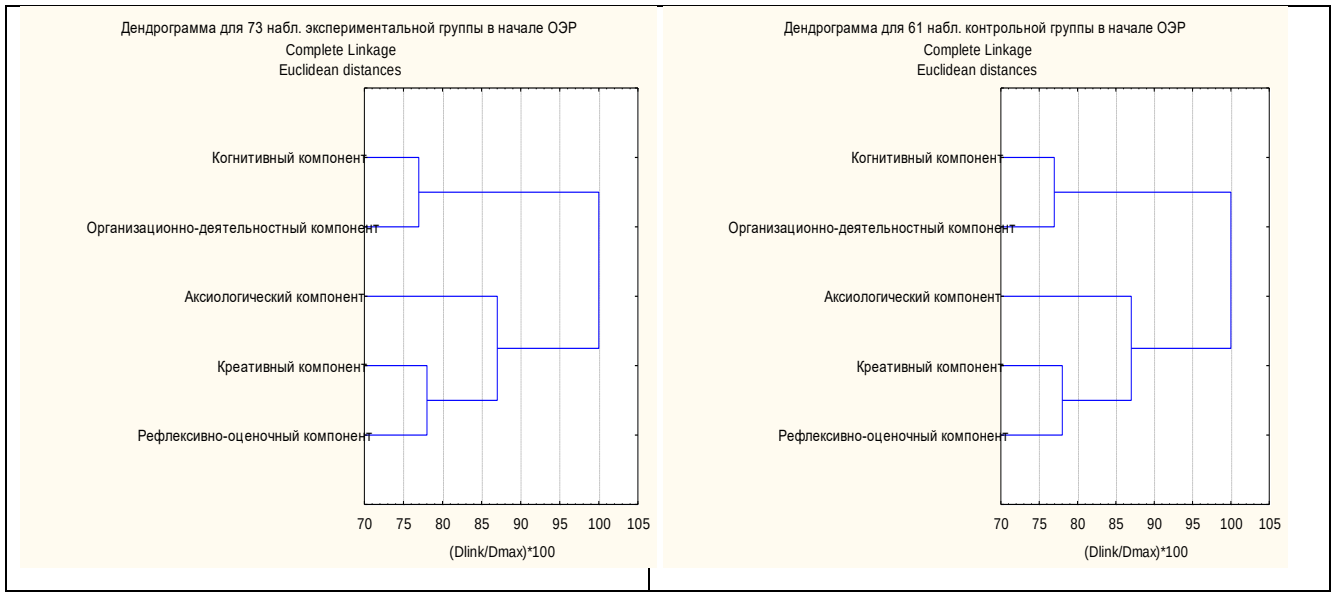


Рисунок 16 – Кластерный анализ компонентов исследовательской деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе ОЭР

Сравнивая результаты кластеризации компонентов исследовательской деятельности контрольной и экспериментальной групп после ОЭР (рисунок 17), мы видим, что в контрольной группе значимых качественных преобразований не произошло. Кластеры имеют ту же структуру, что и на начальном этапе ОЭР, и располагаются обособленно друг от друга. В экспериментальной группе в конце эксперимента отмечаются значительные качественные преобразования в развитии компонентов исследовательской деятельности.

Из рисунка 17 следует, что в экспериментальной группе вначале объединились в один кластер когнитивный и организационно-деятельностный компоненты. Далее к этому кластеру присоединились креативный, рефлексивно-оценочный и аксиологический компоненты, таким образом, образовав совокупность в однородном кластере.

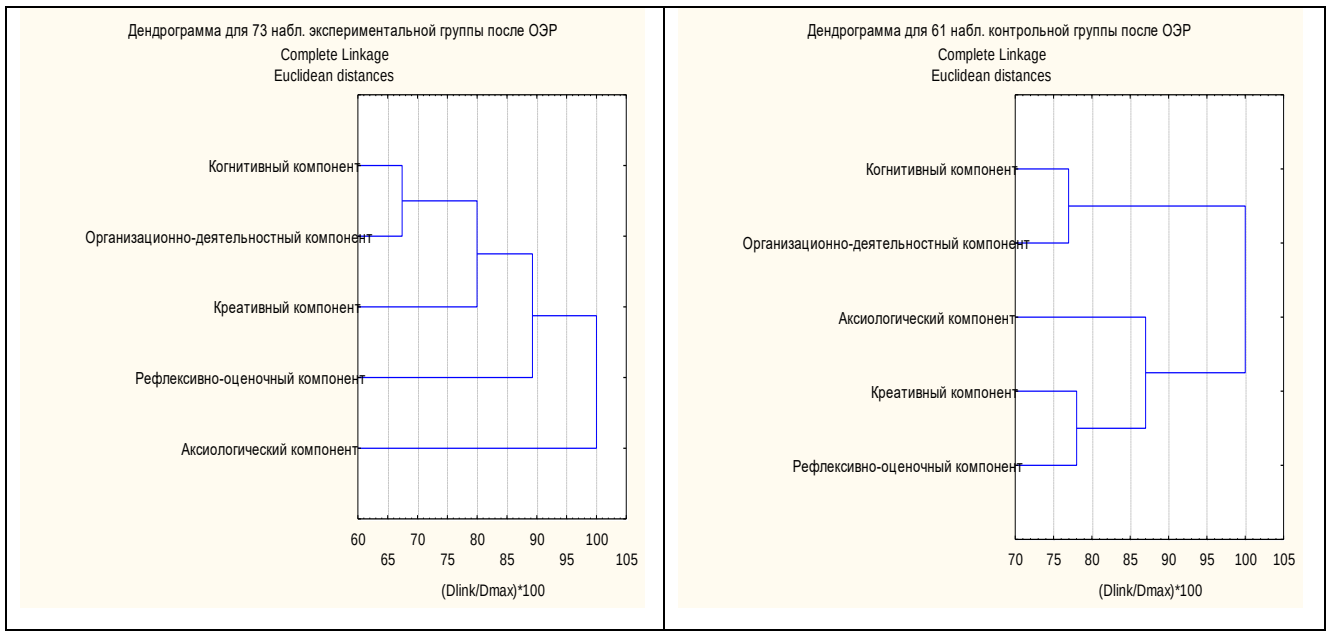


Рисунок 17 – Кластерный анализ компонентов исследовательской деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп на результирующем этапе ОЭР

При помощи кластерного анализа мы доказали, что совокупность компонентов исследовательской деятельности (когнитивного, организационно-деятельностного, креативного, рефлексивно-оценочного, аксиологического) у студентов экспериментальной группы сформирована и образует целостность системного видения процесса развития исследовательской деятельности студентов как его качественное преобразование.

Между тем, кластерный анализ не обнаруживает скрытые общие факторы, которые объясняют причинно-следственные связи между наблюдаемыми признаками, а взаимосвязи могут быть чрезвычайно сложными. В частности, почему, например, в однородном кластере экспериментальной группы после ОЭР аксиологический компонент присоединился в последнюю очередь? Какова внутренняя структура взаимосвязей между компонентами и какие переменные оказались наиболее значимыми для развития исследовательской деятельности студентов контрольной и экспериментальной групп в разных условиях обучения? Поэтому мы продолжили исследования и обратились к факторному анализу.

При выделении факторов использовался метод главных компонент, который предполагает, что должна быть «использована вся изменчивость переменных». Вращение факторных нагрузок производилось при помощи метода исходных данных

(«Varimax raw»). Согласно критерию Кайзера, главными факторами считаются те, чьи собственные значения равны или больше 1. Факторный анализ предполагает, что главными переменными считаются те, чьи абсолютные значения превышают 0,7 (т.е. испытывающие наибольшие нагрузки).

Как видно из таблицы 21, при помощи факторного анализа выделено два фактора, оказывающих влияние на развитие исследовательской деятельности студентов вуза. В соответствии с логикой исследования мы можем заключить, что фактор 1 отвечает за творческое саморазвитие личности студентов в процессе исследовательской деятельности (креативный, рефлексивно-оценочный и аксиологический компоненты). Фактор 2 отвечает за деятельностную составляющую качественных преобразований у студентов в процессе развития исследовательской деятельности (когнитивный и организационно-деятельностный компоненты).

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальной групп до начала ОЭР (таблица 21, рисунки 18, 19), мы видим, что абсолютное значение имеет только *когнитивный компонент*, который отнесен к фактору 2.

Таблица 21 – Факторные нагрузки для компонентов исследовательской деятельности контрольной и экспериментальной групп до начала ОЭР

Компоненты исследовательской деятельности (переменные)	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Фактор 1 (отмечены нагрузки > 0,7000000	Фактор 2 (отмечены нагрузки > 0,7000000	Фактор 1 (отмечены нагрузки > 0,7000000	Фактор 2 (отмечены нагрузки > 0,7000000
Когнитивный	0,050359	**0,823228**	0,051359	**0,826228**
Аксиологический	-0,629044	-0,361093	-0,627044	-0,366093
Креативный	-0,514123	-0,139410	-0,515123	-0,139410
Организационно-деятельностный	0,416628	-0,464241	0,419628	-0,414241
Рефлексивно-оценочный	-0,611107	0,253372	-0,608107	0,253372
Собственное значение	1,207056	1,071905	1,207056	1,071905
% общей дисперсии	0,241411	0,214381	0,241411	0,214381

К фактору 1 отнесены компоненты, которые имеют довольно низкие корреляции (в основном отрицательные), что говорит о несформированности взаимосвязей между компонентами и статистически незначимом их влиянии на развитие исследовательской деятельности студентов в условиях традиционной технологии обучения. Это еще раз подтверждает, что традиционная технология

направлена на «знаниевое» образование и создаваемые условия недостаточны для развития исследовательской деятельности студентов вуза. Доминирующая линейная модель обучения недостаточно учитывает особенности процесса развития, недостаточно способствует результативному творческому саморазвитию студентов.

По окончании ОЭР в контрольной группе статистически значимых изменений не выявлено (таблица 22, рисунок 21). В экспериментальной группе произошли значительные качественные преобразования (таблица 22, рисунок 20).

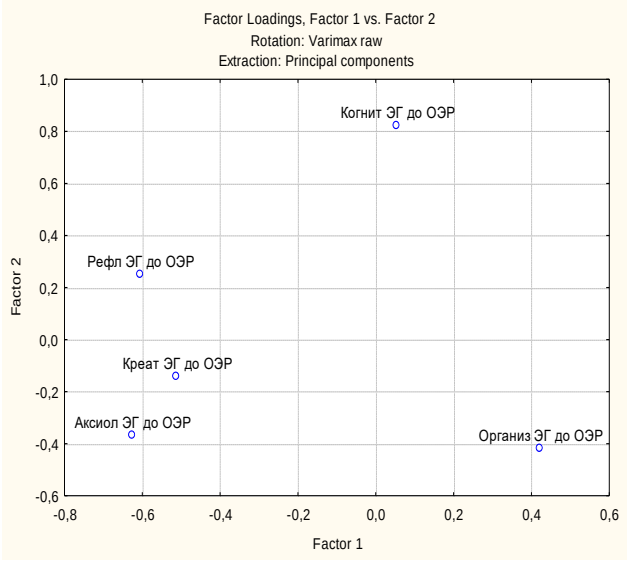


Рисунок 18 - Факторное решение для экспериментальной группы до ОЭР: развитие исследовательской деятельности в условиях традиционной технологии обучения

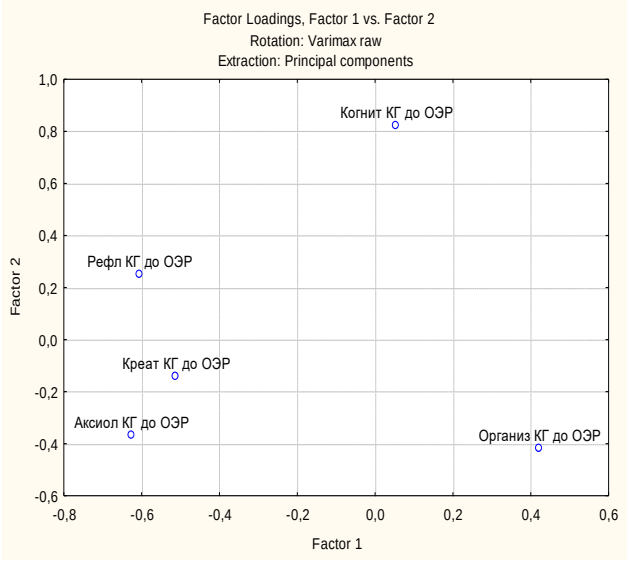


Рисунок 19 - Факторное решение для контрольной группы до ОЭР: развитие исследовательской деятельности в условиях традиционной технологии обучения

Таблица 22 – Факторные нагрузки для компонентов исследовательской деятельности контрольной и экспериментальной групп после ОЭР

Компоненты исследовательской деятельности (переменные)	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Фактор 1 (отмечены нагрузки > 0,7000000	Фактор 2 (отмечены нагрузки > 0,7000000	Фактор 1 (отмечены нагрузки > 0,7000000	Фактор 2 (отмечены нагрузки > 0,7000000
Когнитивный	0,223238	**0,750857**	0,053359	**0,826228**
Аксиологический	0,517401	0,408324	-0,607044	-0,366093
Креативный	**0,711417**	0,093846	-0,515123	-0,121410
Организационно-деятельностный	0,086355	**0,728654**	0,421628	-0,416241
Рефлексивно-оценочный	**0,704340**	0,075034	-0,606107	0,251372
Собственные значения	1,327205	1,275889	1,207056	1,071905
% общей дисперсии	0,265441	0,255178	0,241411	0,214381

Диаграмма рассеяния (рисунок 20 и таблица 22) хорошо иллюстрируют два фактора и четыре переменных с перекрестными нагрузками, имеющими абсолютные значения. Фактор 1 включает креативный и рефлексивно-оценочный компоненты, которые статистически значимо влияют на творческое саморазвитие личности студентов. Фактор 2 включает когнитивный и организационно-деятельностный компоненты, которые также оказывают значимое влияние на развитие деятельностной составляющей. Следует отметить, что факторные нагрузки исследуемых переменных экспериментальной группы не имеют значительных различий между значениями (факторная нагрузка > 0,7), поэтому в совокупности переменные фактора 1 и фактора 2 имеют тесную взаимосвязь и оказывают статистически значимое влияние на развитие исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения.

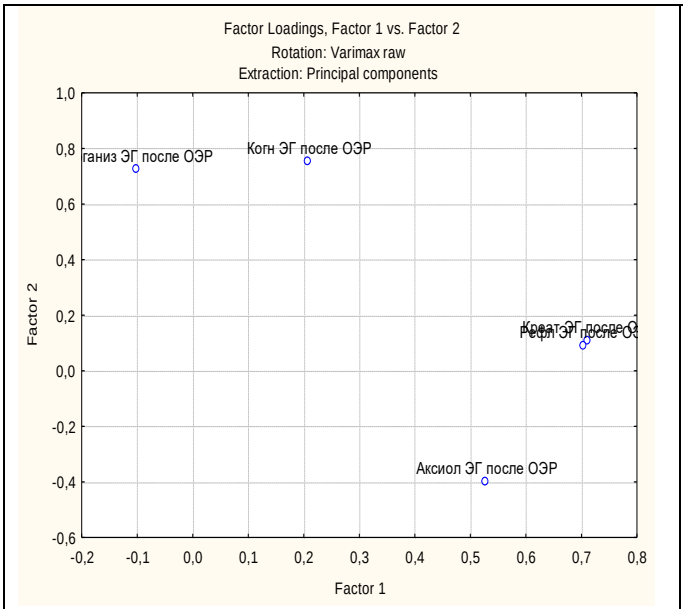


Рисунок 20 - Факторное решение для экспериментальной группы после ОЭР: развитие исследовательской деятельности в условиях проблемно-концентрированного обучения

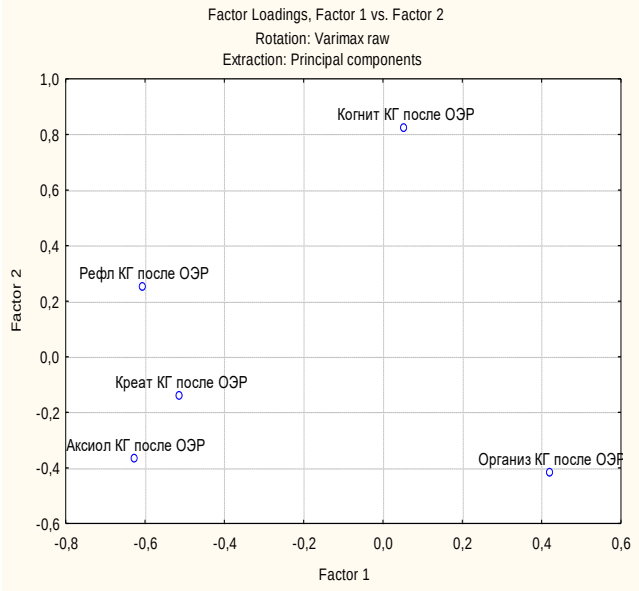


Рисунок 21 - Факторное решение для контрольной группы после ОЭР: развитие исследовательской деятельности в условиях традиционной технологии обучения

На диаграмме также видно (рисунок 20), что аксиологический компонент имеет среднюю факторную нагрузку (0,5), поэтому его нельзя включить в число *главных факторов*, оказывающих влияние на развитие исследовательской деятельности студентов. Среднее значение факторной нагрузки аксиологического компонента мы связываем с тем, что ценностные ориентации как образования ценностно-смысловой

сферы личности имеют сложную структуру, очень трудно поддаются воздействию и зависят от многих факторов. Ценности обладают высокой степенью стабильности и не ограничиваются конкретной деятельностью или ситуацией, они соотносятся с жизнедеятельностью человека в целом. Изменение ценностных ориентаций является кризисным событием в жизни личности [100]. Как отмечает А.С. Шаров, «далеко не все, что важно и значимо для человека может быть реализовано в поведении» [178, с. 168]. Ценности становятся элементами внутреннего мира человека в процессе проигрывания в воображении возможных ситуаций их реализации. В реальности это выражается в разной степени активности реализации поставленных целей или готовности это сделать.

Но, исходя из данных факторного анализа, можно сказать, что рефлексивно-оценочный и креативный компоненты оказывают влияние на развитие аксиологического компонента, что, в свою очередь, отражается на развитии исследовательской деятельности студентов в целом как интегративного результата.

Таким образом, по результатам опытно-экспериментальной работы была установлена положительная динамика развития исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения. Обоснован процесс развития исследовательской деятельности студентов как его качественное преобразование через формирование совокупности компонентов исследовательской деятельности: когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного, которые проявляются на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях.

Выдвинутая гипотеза в основном нашла подтверждение в том, что организационно-педагогические условия проблемно-концентрированного обучения (концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания, рефлексивное соуправление) обеспечивают развитие исследовательской деятельности студентов вуза.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Анализ результатов констатирующего этапа подтверждает актуальность проблемы исследования. Состояние развития компонентов исследовательской деятельности (когнитивный, аксиологический, креативный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) у большинства студентов соответствует допустимому уровню, но с отклонениями в сторону ограниченного. Существует реальная необходимость в развитии исследовательской деятельности студентов вуза, которая подтверждена преподавателями и осознана студентами. Организационно-педагогические условия, создаваемые в логике традиционного (лекционно-семинарского) обучения с разделением во времени и частичной проблематизацией содержания не достаточны для развития исследовательской деятельности студентов вуза. Деятельность преподавателей, принявших участие в исследовании, частично, но не в полной мере обеспечила необходимые и достаточные организационно-педагогические условия, способствующие результативному развитию исследовательской деятельности студентов вуза.

2. Созданные на формирующем этапе исследования организационно-педагогические условия проблемно-концентрированного обучения (концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания, рефлексивное соуправление) способствовали развитию исследовательской деятельности студентов вуза через реализацию программы развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения. Интеграция содержания обучения позволила установить межпредметные связи и закономерности между явлениями и событиями через поэтапное приращение знаний, умений и опыта творческой деятельности.

Формируемые компоненты исследовательской деятельности студентов рассматривались в логике программы развития как прогнозируемые результаты путем реализации сценариев развития исследовательской деятельности (локальных, модульных, системных изменений). Переход от одного сценария к другому осуществлялся в зависимости от уровня проблематизации и качественных преобразований у студентов. Компоненты исследовательской деятельности студентов

получали свое развитие через продукты творческой деятельности (творческие проекты). Разработка «Я – концепции творческого саморазвития будущего менеджера», работа с акмеограммой творческого саморазвития побуждали студентов к самоанализу, самообразованию, самосовершенствованию, что способствовало их творческому саморазвитию.

3. По результатам опытно-экспериментальной работы была установлена положительная динамика развития исследовательской деятельности студентов экспериментальной группы в условиях проблемно-концентрированного обучения с достоверными различиями, подтвержденными методами математической статистики.

В процессе реализации программы развития исследовательской деятельности студентов увеличилось количество студентов на оптимальном уровне развития когнитивного компонента (с 5% до 33%) и снизилось на ограниченном (с 31% до 14%). Изменилось соотношение уровней развития аксиологического компонента: на ограниченном уровне снизилось с 21% до 7%; на допустимом уровне с 73% до 56%; на оптимальном уровне увеличилось с 6% до 37%. Увеличилась самооценка студентов и частота проявления креативности в деятельности. У большинства студентов отмечен оптимальный уровень развития креативного компонента (57%) по сравнению с началом ОЭР (27%). Сопоставление исходных и конечных результатов развития организационно-деятельностного компонента показало, что количество студентов экспериментальной группы на оптимальном уровне возросло с 0 до 27% и значительно снизилось на ограниченном уровне (с 44% до 7%). Студенты продемонстрировали позитивный прирост в развитии рефлексивно-оценочного компонента на оптимальном уровне (с 7% до 25%); значительно снизился процент студентов на ограниченном уровне (с 58% до 15%).

Таким образом, динамика развития компонентов исследовательской деятельности студентов подтвердила результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития исследовательской деятельности студентов вуза не случайно вызывает пристальный интерес ученых и практиков. Прежде всего, этот интерес обусловлен ведущей ролью исследовательской деятельности в подготовке специалистов инновационного типа, обладающих нестандартным творческим мышлением и продуктивной деятельностью, способных к саморазвитию.

Теоретический анализ научной литературы и практического опыта показывает, что в реальной образовательной практике вузов, основанной на традиционной (знаниевой) технологии обучения у студентов в основном развивается одномерное академическое мышление. Безусловно, это отражается на исследовательских способностях студентов магистратуры и результатах профессиональной жизнедеятельности в будущем. Изучение психолого-педагогической литературы показало, что исследовательскую деятельность студентов можно считать результативной, если она отразится в динамике творческого саморазвития студентов.

Именно эти положения и послужили основанием для данного исследования, в котором реализована идея о том, что исследовательская деятельность студентов вуза получит свое развитие в совокупности взаимосвязанных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения: концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения; рефлексивное соуправление, которыми обеспечивается активизация творческого мышления, осознание возможностей своего «Я» и усвоение содержания обучения на уровне личностного смысла. Обоснование условий проблемно-концентрированного обучения, необходимых и достаточных для развития исследовательской деятельности, и рекомендации по реализации этих условий в учебном процессе стали целью диссертационного исследования.

Опытно-экспериментальная работа по исследуемой проблеме подтвердила актуальность исследования, позволила выявить состояние проблемы и вскрыть причины затруднений в содержании деятельности преподавателей по развитию исследовательской деятельности студентов.

Основными результатами исследования являются следующие:

1. На основе теоретического анализа обоснованы процесс и содержание исследовательской деятельности студентов вуза как вида образовательной деятельности, содержание которой ориентировано на развитие личностных интеллектуальных качеств, творческое саморазвитие в процессе решения проблемных ситуаций, учебно-творческих исследовательских задач. Структура исследовательской деятельности студентов представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов – когнитивным, аксиологическим, креативным, организационно-деятельностным, рефлексивно-оценочным, которые проявляются на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях.

2. Выявлены необходимые и достаточные организационно-педагогические условия, способствующие результативному развитию исследовательской деятельности студентов вуза: концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания, рефлексивное соуправление. Концепция концентрированного обучения дополнена идеей о проблематизации содержания в развитии исследовательской деятельности студентов вуза, что позволило уточнить содержание понятия «проблемно-концентрированное обучение».

3. Разработаны и теоретически обоснованы: структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения, раскрывающая развитие как содеятельность преподавателя и студентов по освоению проблемного содержания обучения; программа, которая позволила обеспечить результативное развитие исследовательской деятельности студентов вуза через модули взаимосвязанных, взаимодополняющих дисциплин, практик и научно-исследовательских семинаров (методологический, поисково-проектировочный, поисково-исследовательский) в логике сценариев локальных, модульных и системных изменений, позволяющих реализовать многовариантность и нелинейность путей развития.

4. Определены критерии и показатели результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения: *критерий эффективности* – наличие необходимых и

достаточных организационно-педагогических условий: концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, рефлексивное соуправление); *критерий действенности* – динамика творческого саморазвития, проявляющаяся на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях, выражающаяся через показатели развития исследовательской деятельности студентов: решать сложные проблемные задачи; ставить цели, выделять наиболее существенные из них; преодолевать стереотипы, оригинально решать проблемные ситуации, учебно-творческие задачи; осуществлять самоорганизацию, самоуправление; осуществлять рефлексию.

5. Сформирован диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень развития компонентов исследовательской деятельности студентов, и экспериментально подтверждена результативность ее развития в условиях проблемно-концентрированного обучения.

Результаты исследования в основном подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы и положений, выносимых на защиту. Реализация условий проблемно-концентрированного обучения обеспечивает результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза, отражающуюся в динамике их творческого саморазвития.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение методологических, теоретических и практических аспектов проблемы развития исследовательской деятельности студентов вуза.

Дальнейшие перспективы исследования могут быть определены следующими направлениями: углубленной разработкой вопроса формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов на творческое саморазвитие в процессе исследовательской деятельности; разработкой технологии творческого саморазвития студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения; углублением представлений о развитии исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения в русле преемственности от уровня бакалавриата до уровня аспирантуры.

ПЕРЕЧЕНЬ СОКРАЩЕНИЙ

ИД	Исследовательская деятельность
НИД	Научно-исследовательская деятельность
НИР	Научно-исследовательская работа
НИС	Научно-исследовательский семинар
ОК	Общекультурные компетенции
ОПК	Общепрофессиональные компетенции
ОУ	Образовательное учреждение
ОЭР	Опытно-экспериментальная работа
ПК	Профессиональные компетенции
ФГОС ВО	Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адакин, Е.Е. Теория и методика развития творческого потенциала студентов вуза [Электронный ресурс]: дис …д-ра пед. наук : 13.00.08 / Адакин Евгений Евстафьевич. – Кемерово, 2006. – 430 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

2. Акопова, А.С. Подготовка магистрантов гуманитарных факультетов университета к научно-исследовательской деятельности в курсе иностранного языка : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Акопова Ася Савична. – Ростов-на-Дону, 2005. – 24 с.

3. Акопян, О.В. Педагогическое содействие становлению готовности студентов к научным исследованиям: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Акопян Ольга Владимировна. – Челябинск, 2010. – 22 с.

4. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – N 2 – С. 85-103

5. Амренова, М.М. Проблемно-ориентированное управление развитием исследовательской деятельности педагогов средней профессиональной школы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Амренова Манзила Мергеновна. – Омск, 2007. – 191 с.

6. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 282 с.

7. Андреев, В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1991. – 240 с.

8. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: изд-во КГУ, 1994. – 246 с.

9. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: изд-во КГУ, 1996. – 568 с.

10. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.

11. Андреев, В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеоквалитология

образования) / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 296 с.

12. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.

13. Андреев, В.И. Акмеоквалитативная концепция эвристического обучения творческому саморазвитию многомерного мышления студентов / В.И. Андреев // Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: мат-лы Всерос. науч.-практич.конф. с межд.участием / под ред. В.И. Андреева. – Казань, 2015. – С. 3-9

14. Анисимова, В.А. Формирование у студентов вуза физической культуры готовности к самообразованию [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Анисимова Вера Александровна. - Челябинск, 2003. - 180 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

15. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

16. Асмолов, А.Г. Анализ установок личности в ситуации деловой игры / А.Г. Асмолов. – М. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 549 с.

17. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл; Академия, 2007. – 528 с.

18. Ахмадиева З.Р. Педагогические условия использования пролонгированных заданий во внеаудиторной самостоятельной работе студентов : автореф. дисс. канд.пед.наук : 13.00.01 / Ахмадиева Зульфия Рашитовна. – Уфа, 2009. – 22с.

19. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

20. Ахмедзянова, Ф.К. Формирование мотивации учения студентов вуза в условиях концентрированного обучения [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ф.К. Ахмедзянова Файруза Камиловна. – Казань, 2006. – 24 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

21. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.

22. Баймухамбетова, Б.Ш. Формирование готовности магистрантов к исследовательской деятельности: автореф.дис. ... канд.пед. наук : 13.00.08 / Баймухамбетова Ботагоз Шакировна. – Челябинск, 2011. – 26 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

23. Барсукова, Н.К. Формирование научного мировоззрения студентов в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Барсукова Надежда Константиновна. – Новокузнецк, 2007. – 173 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

24. Белоносова, В.В. Учебно-исследовательская работа студентов как средство развития их творческой деятельности [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Белоносова Валентина Васильевна. - СПб., 2003. – 220 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

25. Белялова, М.А. Формирование исследовательских умений студента в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Белялова Мерьем Аметовна. – Краснодар, 2002. – 139 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

26. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1993. – 350 с.

27. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 336 с.

28. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

29. Богоявленская, Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы : под ред. Д. Б. Богоявленской // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997. – С. 328-348.

30. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 320 с.

31. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998. – С. 137

32. Бодалев, А.А. Психология общения: Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2002. – 256 с.

33. Боровских, А.В., Розов, Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: / А.В. Боровских, Н.Х. Розов.– М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.

34. Брушлинский, А.В. О субъекте мышления и творчества / А.В. Брушлинский // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 1997. – С. 39-56

35. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: «Алетейя», 2003. – 272 с.

36. Бугрименко, А.Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бугрименко Анна Георгиевна. – М., 2007. – 23 с.

37. Ведерникова, Л.В. Организация научно-исследовательской деятельности как основы инновационного развития вуза / Л.В. Ведерникова // Педагогическое образование и наука.- М.: МАНПО. – 2012. – N 2. – С.77-80

38. Верзунова, Л.В. Педагогические условия рефлексивного управления учебной деятельностью студентов колледжа [Электронный ресурс]: дис …канд. пед. наук : 13.00.08 / Верзунова Лариса Владимировна. – Белгород, 2000. – 165 с. - Режим доступа: http//www.rsl.ru.

39. Вильданов, И.Э. Организационно-педагогические условия сочетания концентрированной и традиционной систем обучения в техническом вузе (На примере изучения специальных дисциплин) [Электронный ресурс]: дис …канд. пед. наук : 13.00.01 / Вильданов Ильфак Элфикович. – Казань, 2005. – 194 с. - Режим доступа: http//www.rsl.ru.

40. Вишнякова, Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии [Электронный ресурс]: дис …д-ра психол. наук : 19.00.13 / Вишнякова Наталья Федоровна. – М., 1996. – 394 с. - Режим доступа: http//www.rsl.ru.

41. Вишняков, И.А. Акмеологическая концепция подготовки школьного психолога в вузе [Электронный ресурс]: дис …д-ра психол. наук : 19.00.13 / Вишняков Игорь Августович. – М., 2006. – 442 с. - Режим доступа: http//www.rsl.ru.

42. Востроκнутов, Е.В. Формирование профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза в научно-исследовательской деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Востроκнутов Евгений Владимирович. – Тольятти, 2015. – 25 с.

43. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский // под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

44. Ганцен, Н.Ф. Опережающая профессиональная подготовка будущих учителей в процессе научно-исследовательской деятельности в период обучения в вузе [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ганцен Наталья Федоровна. – Магнитогорск, 2002. – 176 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

45. Галиуллина, Ф.Ш. Формирование навыков научно-исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галиуллина Фарида Шамилевна. – Казань, 2003. – 212 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

46. Гитман, Е.К. Дидактические основы концентрированного обучения в начальном профессиональном образовании [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гитман Елена Константиновна. – Челябинск, 2000. – 351 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

47. Гитман, Е.К. Концентрированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе : монография / Е.К. Гитман, М.А. Хлыбова; ФГБОУ ВПО «Пермская гос. с.-х. акад. им. акад. Д.Н. Прянишникова». – Пермь : ИПЦ «Прокростъ», 2014. – 135 с.

48. Гордиянова, Г.В. Развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе вуза : дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гордиянова Галина Владимировна. – Омск, 2016. - 171 с.

49. Далингер, В.А. Поисково-исследовательская деятельность учащихся по математике / В.А. Далингер // Наука образования: Сб.науч.статей. – Вып.21. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003. – С. 464-472

50. Даутова, О.Б. Шаг к себе: новые вызовы современного образования: монография / О.Б. Даутова. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 149 с.

51. Денисова, Г.В. Учебно-исследовательская деятельность студентов как фактор профессионализации подготовки будущего учителя математики в педагогическом вузе [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Денисова Галина Викторовна. – Рязань, 1999. – 16 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

52. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : Кн. 1-5. Кн. 4: Развитие ценностной сферы профессионала / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2001. – 484 с.

53. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М., 2004. – 752 с.

54. Деркач, А.А., Сайко, Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития: монография / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 224 с.

55. Деркач, А.А., Зазыкин, В.Г. Методы акмеологических исследований : учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М.: Изд-во РАГС, 2010. – 166 с.

56. Деркач, А.А. Начинающему исследователю-акмеологу: о логике акмеологического исследования / А.А. Деркач // Акмеология. – 2013. - N 4 (48). – С. 23-24

57. Долгова, Н.В. Управление научно-исследовательской деятельностью студентов университета в современных социокультурных условиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Долгова Наталия Владимировна. – Барнаул, 2007. – 174 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

58. Дородникова, И.М. Проблемный метод обучения как средство развития творческих способностей студентов / И.М. Дородникова // Известия Волгог. гос.техн. ун-та. – 2009. – Т. 10. – N 6. – С. 45-47

59. Заиченко, Ю.А. Научное студенческое общество как средство формирования исследовательских умений будущего учителя: автореф.дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Заиченко Юлия Александровна. – Карачаевск, 2009. – 23 с.

60. Зверева, Н.Г. Проектирование индивидуально-образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: дис….канд.пед.наук : 13.00.01, 13.00.08 / Зверева Наталья Геннадьевна. - Шуя, 2007. – 232 с.

61. Зимняя, И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения / И.А. Зимняя. – М.: МНПИ, 1999. – 28 с.

62. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM.

63. Зимняя, И.А., Шашенкова, Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – Ижевск-М., 2001. – 127 с.

64. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: «Логос», 2004. – 384 с.

65. Злыднева, Т.П. Организация исследовательской деятельности студентов университета в процессе профессиональной подготовки : дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Злыднева Татьяна Павловна. - Магнитогорск, 2006. – 204 с.

66. Ибрагимов, Г.И. К вопросу о технологии концентрированного обучения / Г.И. Ибрагимов // Специалист. – 1995. – N 1. – С. 62–68

67. Ибрагимов, Г.И., Ибрагимова, Е.Г. Погружение в предмет вчера и завтра / Г.И. Ибрагимов, Е.Г. Ибрагимова // Народное образование. – 1997. – N 8. – С. 21-26

68. Ибрагимов, Г.И. Концентрированное обучение в истории педагогики / Г.И. Ибрагимов // Народное образование. – 2003. – N 9. – С. 87-96

69. Ибрагимов, Г.И. Концентрированное обучение: теория, история, практика /

Г.И. Ибрагимов. – Казань, 2010. – 364 с.

70. Ибрянова, О.В. Подготовка студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности в условиях многоуровневой системы высшего образования [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ибрянова Оксана Викторовна. – Барнаул, 2003. – 185 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru

71. Игнатьева, Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе : монография / Е.Ю. Игнатьева. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. – 300 с.

72. Идиатулин, В.С. Когнитивная технология обучения студентов / В.С. Идиатулин. – Ижевск: ШЕП, 2002. – 180 с.

73. Идиатулин, В.С. Принцип проблемности в когнитивной технологии обучения / В.С. Идиатулин. – М.: Изд-во МГУП, 2001. – 99 с.

74. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

75. Ишимова, И.Н. Становление общенаучных понятий у студентов в процессе педагогического взаимодействия : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Ишимова Ирина Николаевна. – Челябинск, 2008. – 23 с.

76. Казанцева, Е.С. Личностно-ориентированный подход к организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза [Электронный ресурс] : автореф.дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Казанцева Екатерина Сергеевна. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

77. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. –Т. 24. –N 5. – С. 45–57

78. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. — Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.

79. Карпов, А.В., Скитяева, И.М. Психология мета-когнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – 352 с.

80. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

81. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.

82. Клюева, Г.А. Концентрированное обучение теоретическим основам профессии в начальной профессиональной школе: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Клюева Галина Анатольевна. – Казань, 2000. – 175 с.

83. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Наука, 1994. – 229 с.

84. Князева, Е.Н. Синергетика: начала нелинейного мышления / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Общественные науки и современность. – 1993. – N 2. – С.38-47

85. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М., 2006 –232 с.

86. Коростылева, Л.А. Самореализация. Основные сферы жизнедеятельности [Электронный ресурс]: дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Коростылева Людмила Алексеевна. – СПб., 2001. – 398 с. - Режим доступа: http//www.rsl.ru.

87. Корчагина, М.В. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Корчагина Мария Викторовна. – Тольятти, 2013. – 25 с.

88. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография / К.Г. Кречетников. – М.: Госкоор-центр, 2002. – 296 с.

89. Кропли, А.Дж. Распознавание творческого потенциала: оценка полезности тестов креативности / А.Дж. Кропли // Психологическая диагностика. – 2004. – N 1. – С. 74-93

90. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

91. Кузьмина, Н.В. Повышение продуктивности образования в свете фундаментальной акмеологии [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.spiritoftime.su/en/2011-10-26-17-34-11.html?start=6

92. Кузьмина, Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности

специалиста : монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб.; Коломна; Рязань: Изд-во Рязанского област. ин-та развития образования, 2008. – 375 с.

93. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая концепция развития продуктивной компетентности специалиста / Н.В. Кузьмина. – СПб.; Ковров, 2008 – 62 с.

94. Кузьмина, Н.В. О предмете акмеологии и направлениях ее развития в петербургской акмеологической научной школе / Н.В. Кузьмина // Акмеология. – 2013. – N 3 (48). – С. 10

95. Кульневич, С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж: Изд-во НПО «МО-ДЭК», 1997. – 230 с.

96. Кулюткин, Ю.Н. Исследования познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.

97. Кулюткин, Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности: ценностно-смысловой анализ / Ю.Н. Кулюткин.– СПб.: ГУМП, 2001. – 84 с.

98. Курманова, Э.А. Учебно-исследовательская работа студентов как средство совершенствования подготовки специалистов на уровне современных требований и тенденций развития образования / Э.А. Курманова // Не будь безумцем на земле! Глобальные проблемы современности. Мат-лы II Всерос. конф. препод. и студ. учеб. завед. проф. образования. – М. –Тверь, 2007. – С.18-19

99. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: 2-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во «Политиздат», 1977. – 304 с.

100. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. Серия 14: Психология. – 1996. – N 4 – С. 35-44

101. Леонтьев, Д.А. Пути развития творчества: Личность как определяющий фактор / Д.А. Леонтьев // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы памяти Л.С. Выготского: Четвертая междунар.конф. – М.: РГГУ. – 2004. – С. 214-223

102. Леонтович, А.В. Учебно-исследовательская деятельность школьника как модель педагогической технологии / А.В. Леонтович // Народное образование. – 1999. – N1–2. – С. 132-137

103. Литовченко, В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Литовченко Валентина Николаевна. – Минск, 1990. – 197 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

104. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Изд-во «Педагогика», 1981. –184 с.

105. Лихачева, Е.Ю. Смыслообразование как механизм преодоления неопределенности (на материале имитационных игр) / Е.Ю. Лихачева // Вести. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. «Психологические науки». – 2010. – N 3. – С. 22-32

106. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности : дис….канд.пед.наук : 13.00.01, 13.00.08 / Лоренц Вероника Викторовна. – Омск, 2001. – 250 с.

107. Лукашевич, О.Н. Научно-исследовательская деятельность как средство развития творчества студентов в образовательной системе педагогического вуза [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лукашевич Ольга Николаевна. – Карачаевск, 2002. – 188 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

108. Маслоу, А. Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е изд. / Абрахам Маслоу. – СПб..: Питер, 2008. – 352 с.

109. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшин. – М., 1972. – 354 с.

110. Матюшкин, А.М. Проблемность, диалог, понимание / А.М. Матюшкин // Проблемность и диалог в современном образовании в эпоху глобализации: Мат-лы III Московской междунар.конф. «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых, 20-21 марта 2003 года. – М.: Лингвастарт, 2003. – 113 с.

111. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество : монография / А.М. Матюшкин. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК»,

2003. – 718 с.

112. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / А.М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.

113. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

114. Мириманова, М.С. Толерантность как феномен индивидуальный и социальный / М.С. Мириманова. – М., 2004. – С. 148-151

115. Михальцова, Л.Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования [Электронный ресурс]: дис ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Михальцова Любовь Филипповна. – Казань, 2011. – 428 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

116. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы : монография / А.Я. Найн. – Шадринск: Изд-во ПО Исеть, 1999. – 328 с.

117. Найн, А.А. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов (на примере спортивно-педагогических дисциплин) : [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Найн Александр Альбертович. – Челябинск, 2001. – 314 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

118. Накохова, Р.Р. Психологическая концепция развития ценностной системы личности / Р.Р. Накохова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – N 1 – С. 40-46

119. Назаров, О.В. Творчество как акмеологическая составляющая личностно-профессионального развития психологов силовых структур [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Назаров Олег Викторович. – М., 2010. – 190 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

120. Назарова, О.Л. Рефлексивное управление профессионально-педагогическим образовательным учреждением: монография / О.Л. Назарова, А.Я. Найн, В.И. Кондрух. – Челябинск, 2006. – 368 с.

121. Ненашева, О.О. Научно-исследовательская деятельность как фактор

развития аксиологического потенциала личности студента : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ненашева Ольга Олеговна. – Оренбург, 2010. – 22 с.

122. Никитина, Е.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Никитина Елена Юрьевна. – Новокузнецк, 2007. – 24 с.

123. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: «Эгвес», 2002. – 320 с.

124. Новиков, В.Г. Самоуправление и соуправление как факторы развития социальной активности студентов в образовательном учреждении [Электронный ресурс] / В.Г. Новиков // Регионология. – 2008. – N 4. – Режим доступа: http://regionsar.ru/node/194

125. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.

126. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. – М.: Прометей, МПГУ, 2006. – 224 с.

127. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 145 с.

128. Остапенко, А.А. Концентрированное обучение как педагогическая технология [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Остапенко Андрей Александрович. – Краснодар, 1998. – 19 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

129. Остапенко, А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии / А.А. Остапенко // Завуч. – 1999. – N 4. – С. 84-101.

130. Пейсахов, Н.М., Тутышкин Н.К. Самоуправление в ходе учебной деятельности студентов / Н.М. Пейсахов, Н.К. Тутышкин // Актуальные проблемы развития самостоятельного учебного труда студентов / под ред. Л.Г. Вяткина. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1987. – С. 11-13

131. Пейсахов, Н.М. Практическая психология: научные основы / Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов. – Казань, изд-во Казан. ун-та, 1991. – 119 с.

132. Петров, К.В. Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся [Электронный ресурс]: дис …д-ра пед. наук : 19.00.13/ Петров Константин Владимирович. – М., 2008. – 753 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

133. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

134. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

135. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: изд-во «Наука», 1976. – 303 с.

136. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник. – М.: Изд-во РПА, 2000. – 448 с.

137. Поташник, М.М. Управление развитием школы : пособие для руководителей образоват. учреждений / В.С. Лазарев, М.М. Поташник, А.М. Моисеев и др. : под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева ; Рос. акад. образования, Ин-т упр. образованием. – М. : Новая шк., 1995. – 464 с.

138. Психология творчества. Общая, дифференциальная, прикладная / под ред. д-ра психол. наук Я.А. Пономарева. – М.: Наука,1990. – 223 с.

139. Разуваев, С.Г., Востроκнутов, Е.В. Модель формирования творческих компетенций у студентов технического вуза во внеучебной научно-исследовательской деятельности / С.Г. Разуваев, Е.В. Востроκнутов // Педагогическое образование и наука. – 2012. – N 1. – С. 89-93

140. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности : Теория, методы исследования, практикум / А.А. Реан – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – С. 84-86

141. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога : Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: 2-е изд., перераб. и доп. / Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 480 с.

142. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории: Вопросы психологии [Электронный ресурс] / С.Л. Рубинштейн. – 1960. – N 3. – Режим доступа: http//www.metodolog.ru

143. Сабанчиева, Р.З. Акмеологические факторы продуктивной деятельности

преподавателей в развитии творческой готовности студентов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Сабанчиева Рита Залимгериевна. – СПб., 2004. – 272 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

144. Савенков, А.И. Я – исследователь / А.И. Савенков // Образование Минщины. – 2009. – N 5. – С. 22–26

145. Савенков, А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Электронный ресурс] / А.И. Савенков // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников (Исследователь.ru). – Режим доступа: URL: http://www.researcher.ru/index.html.

146. Сагимбаева, Г.С. Модель формирования индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста в условиях кредитной системы обучения / Г. С. Сагимбаева // Мир науки, культуры, образования. –2014. – N 3. - С. 130-132.

147. Сазонтова, Н.И. Активизация внеаудиторной самостоятельной работы студентов-менеджеров при обучении в высшем учебном заведении / Н.И. Сазонтова // Интеграция образования. – 2013. – N 3. – С. 33-37

148. Сайтбагина, Л.А. Организационно-педагогические условия развития исследовательской деятельности студентов / Л.А. Сайтбагина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. –N 3 (19). – С. 112-115

149. Сайтбагина, Л.А. Развитие исследовательской деятельности студентов вуза: аспект моделирования / Л.А. Сайтбагина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – N 4 (59). – С. 103-107

150. Сайтбагина, Л.А. К проблеме состояния развития исследовательской деятельности студентов в условиях традиционной технологии обучения: опытно-экспериментальный аспект / Л.А. Сайтбагина // Образование и общество. – 2016 – N 1 (96). – С. 41-46

151. Сайтбагина, Л.А. Прогнозирование результатов развития исследовательской деятельности студентов вуза: сценарный подход / Л.А. Сайтбагина

// Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – N 3 (23). – С. 115-118

152. Самодурова, Т.В. Педагогические условия развития творчества будущих учителей в процессе научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Самодурова Татьяна Вячеславовна. – Комсомольск-на-Амуре, 2000. – 194 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

153. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

154. Сигачева, Н.А. Подготовка будущих менеджеров к иноязычному деловому общению средствами концентрированного обучения : на материале английского языка [Электронный ресурс]: дис …канд. пед.наук : 13.00.08 / Сигачева Наталья Альбертовна. – Елабуга, 2007. – 222 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

155. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.

156. Сластенин, В.А., Каширин, В.П. Педагогика и психология: изд-е 6-е / В.А. Сластенин, В.П. Каширин.– М.: Академия, 2007. – 478 с.

157. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 272 с.

158. Соколова, М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе [Электронный ресурс] : дис….канд.пед.наук : 13.00.01 / Соколова Мария Леонидовна. – Архангельск, 2001. – 202 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

159. Степин, В.С. Теоретическое знание: монография / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

160. Сычкова, Н.В. Формирование у будущих учителей умений исследовательской деятельности в условиях классического университета [Электронный ресурс]: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / Сычкова Наталья Владимировна. – Магнитогорск, 2002. – 354 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru

161. Торгашина, Т.И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала [Электронный

ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Торгашина Татьяна Игоревна. – Волгоград, 1999. – 209 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

162. Третьяков, П.И. Профессионально образовательное учреждение: управление образованием по результатам. Практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков, Е.Г. Мартынов; под ред. П.И. Третьякова. - М.: Новая школа, 2001. – 368 с.

163. Тутарищева, С.М. Формирование готовности будущих специалистов к научно-исследовательской деятельности в профессиональной сфере [Электронный ресурс] : на примере специальности - юриспруденция : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тутарищева Светлана Муратовна. - Майкоп, 2006. - 188 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

164. Тюнников, Ю.С., Мазниченко, М.А. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко // Высшее образование в России. – 2004. – N 12. – С. 97-105

165. Тюнников, Ю.С., Мазниченко, М.А. Анализ инновационной деятельности образовательных учреждений: сценарный подход / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – N 5. – С. 8-18.

166. Философский энциклопедический словарь : Книга по Требованию. – М., 2012. – 840 с.

167. Фоминых, И.А. Педагогические условия развития творческих способностей студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] : дис ... канд. пед.наук : 13.00.08 / Фоминых Ирина Анатольевна. – Йошкар-Ола, 2004. – 187 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

168. Фоминых, М.В. Технология применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета: практико-ориентированная монография / М.В. Фоминых. – М., 2010. – 85 с.

169. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

170. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности : монография / Л. Хьелл, Д. Зиглер –

СПб.: Питер, 2008. – 609 с.

171. Чернова, С.А. Формирование научно-мировоззренческого мышления студентов гуманитарных специальностей [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чернова Светлана Александровна. – Киров, 2002. – 261 с. – Режим доступа: http//www.rsl.ru.

172. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 158 с.

173. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

174. Шадчин, И.В. Методы оценки уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности / И.В. Шадчин // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий. – 2012. – С. 170-173.

175. Шамова, Т.И. Модульное обучение: теоретические вопросы, опыт, перспективы / Т.И. Шамова. – М., 1994. – 236 с.

176. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.

177. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин; под общ. ред. Т.И. Шамовой. - М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

178. Шаров, А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография / А.С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 356 с.

179. Шипилина, Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб.пособие для аспирантов и магистрантов по напр. «Педагогика» / Л.А. Шипилина. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. – 204 с.

180. Шипилина, Л.А. Менеджмент в образовательных системах: теоретико-прикладной аспект : монография / под ред. Л.А. Шипилиной.: – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2008. – 532 с.

181. Шипилина, Л.А. Теоретические и технологические основы подготовки

менеджеров образования в педагогическом университете: дис ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Шипилина Людмила Андреевна. – Омск, 1998. – 492 с.

182. Щетинин, М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 171 с.

183. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность : научное издание / Э.Г. Юдин. - М.: УРСС, 1997. – 444 с.

184. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / В.А. Ядов: 2-е расширенное изд-е : – М., 2013. – 376 с.

185. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: изд-во Ленинград. ун-та, 1988. – 160 с.

186. Яницкий, М.С. Ценностно-смысловая сфера личности / М.С. Яницкий. – Кемерово, 1999. – 92 с.

187. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – М., 2005. – С. 10

188. Baer, J. Domain specificity and the limits of creativity theory / J. Baer // Journal of Creative Behavior. – 2012. – 46 (1). – P. 16-29

189. Building creative thinking in the classroom: From research to practice / E. Gregorya, M. Hardimanb, J. Yarmolinskayac et al. // International Journal of Educational Research. – 2013. – 62. – P. 43-50

190. Furnham, A., & Bachtiar, V. Personality and intelligence as predictors of creativity/ A. Furnham & V. Bachtiar // Personality and individual differences. – 2008. – 45 (7). – P. 613-617

191. Fashion industry professionals' viewpoints on creative traits and, strategies for creativity development / E. Karpova, S. Marcketti, C. Kamm // Thinking Skills and Creativity. – 2013. – N 10. – P. 159-167

192. Lemons, G.K. A qualitative investigation of college students' creative self-efficacy / G.K. Lemons // University of Northern Colorado (Unpublished Dissertation (UMI No. 3202456)). – 2005.

193. Mumford, M.D. Where have we been, where are we going? Taking stock in

creativity research / M.D. Mumford // Creativity Research Journal. – 2003. – 15 (2-3). – P. 107-120

194. Operation Houdstooth intervention theory: Social capital in today's schools. Gifted Child Today / J.S. Renzulli, J. Koehler & E. Fogarty. – 2006. – 29 (1). – P. 14-24

195. The effectiveness of creativity training: A quantitative review / G. Scott, L.E. Leritz & M.D. Mumford // Creativity Research Journal. – 2004. – 16 (4). – P. 361-388.

196. The creative personality. Gifted Child Quarterly / E.C. Selby , E. J. Shaw & J. C. Houtz. – 2005. – 49 (4). – P. 300-357.

197. Sternberg, R.J. The nature of creativity / R.J. Sternberg // Creativity Research Journal. – 2006. – 18 (1). – P. 87-98.

198. Torrance, E.P. Torrance tests of creative thinking. Direction manual and scoring guide. Figural test booklet / E.P. Torrance // B. Revision. Lexington: Personnel press. – 1974. – 44 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 1.1. – Контент-анализ понятия «исследовательская деятельность»

Определение понятия	Источник	Основные элементы понятия
1	2	3
Исследовательская деятельность - «специфическая человеческая деятельность, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей» [63, с.20]	Зимняя, И. А.,Шашенкова, *Е. А.* Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск-М., 2001. – 127с.	Активность личности Познавательные потребности Интеллектуальные потребности Продукт – новое знание
Исследовательская деятельность - особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. В фундаменте исследовательского поведения лежит психическая потребность в поисковой активности [145].	Савенков, А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Электронный ресурс] / А.И. Савенков // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников (Исследователь.ru) / URL: http://www.researcher.ru/index.html. Дата обращения 15.09.13г.	Интеллектуально-творческая деятельность Поисковая активность Исследовательское поведение Дивергентное и конвергентное мышление
Исследовательская деятельность – «деятельность по получению новых научных знаний отдельным индивидом – ученым, исследователем или их группой, коллективом» [125, с. 26]	Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.	Новое научное знание Познавательная деятельность Система Факты и законы
Исследовательской можно назвать деятельность, вызванную познавательными мотивами и направленную на решение творческих задач. Особенностью учебно-исследовательской деятельности является фактор субъективного открытия нового знания, что имеет не объективную значимость, а субъективную значимость и новизну [7, с.30]	Андреев, В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1991. – 240 с.	Познавательные мотивы Учебно-творческие задачи, проблемные ситуации Субъективно новое знание Творческое саморазвитие системного, творческого, рефлексивного, критического и прогностического мышления
Исследовательская деятельность - деятельность, связанная с решением учащимися творческой исследовательской задачи с заранее	Леонтович, А. В. Учебно-исследовательская деятельность школьника как модель педагогической	Внутренняя мотивация Творческая исследовательская задача Учебное исследование

Окончание таблицы 1.1.

1	2	3
неизвестным решением, где главным смыслом исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным [102, с. 132]	технологии / А. В. Леонтович // Народное образование. – 1999. – N1–2. – С. 132-137	-//-
Исследовательская деятельность - «вид образовательной деятельности, направленной на формирование умения мыслить и действовать методами, категориями науки в той или иной области знания» [65, с.15].	Злыднева, Т. П. Организация исследовательской деятельности студентов университета в процессе профессиональной подготовки: дис. … канд. пед. наук / Т. П. Злыднева. - Магнитогорск, 2006. – 204 с.	Образовательная деятельность Мышление методами и категориями науки Ценностное отношение Рефлексивная позиция
Особенность учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности состоит в том, что их содержанием выступает разрешение противоречий с целью нахождения субъективно или объективно нового знания [49, с.467]	Далингер, В. А. Поисково-исследовательская деятельность учащихся по математике / В. А. Далингер // Наука образования: Сб.науч.статей, Вып.21. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003. – С. 464-472	Противоречия Субъективно и объективно новое знание Учебное исследование
Исследовательская деятельность – деятельность, направленная на удовлетворение познавательных и интеллектуальных потребностей, результатом которой является новое знание [57, с.138]	Долгова, Н. В. Управление научно-исследовательской деятельностью студентов университета в современных социокультурных условиях : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Долгова. – Барнаул, 2007. – 174 с.	Познавательные, интеллектуальные потребности Новое знание
Исследовательская деятельность – деятельность, ориентированная на решение учебных проблемных ситуаций и задач. «Овладение способами учебной и интеллектуальной деятельности служит значительному расширению возможностей применения проблемного обучения и последовательному превращению на высших этапах обучения (в высшей школе) учебной деятельности в исследовательскую» [112, с.153]	Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / А. М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. — 190 с.	Учебные проблемные ситуации Творческие задачи Проблемное обучение

Приложение 2

Критерии оценки знаний и умений студентов по десятибалльной шкале

Оценка «неудовлетворительно» (0-3 балла)

0 баллов (*«неудовлетворительно»)* – полное отсутствие знаний, умений; непродуктивная исследовательская деятельность

1 балл (*«неудовлетворительно»)* – отсутствие знаний, умений; непродуктивная исследовательская деятельность.

2 балла (*«неудовлетворительно»)* – фрагментарные знания, отсутствие умений; непродуктивная исследовательская деятельность

3 балла (*«неудовлетворительно»)* – фрагментарные знания, умения; непродуктивная исследовательская деятельность

Оценка «удовлетворительно», «почти хорошо», «хорошо» (4-7 баллов)

4 балла («удовлетворительно») – минимальные достаточные знания, умения; репродуктивная несамостоятельная исследовательская деятельность, выполняемая по образцу под руководством преподавателя

5-6 баллов – («почти хорошо», «хорошо») – достаточные знания, умения; репродуктивно-продуктивная исследовательская деятельность, выполняемая по образцу под руководством преподавателя

7 баллов – («очень хорошо») – достаточные знания, умения; продуктивная исследовательская деятельность, требует коррекции преподавателем

Оценка «почти отлично», «отлично», «превосходно» (8-10 баллов)

8-9 баллов – («почти отлично», «отлично») – систематизированные, полные знания, умения; продуктивная самостоятельная исследовательская деятельность

10 баллов – («превосходно») – систематизированные, полные, глубокие знания, умения; продуктивная самостоятельная исследовательская деятельность

Приложение 2.1

Таблица 2.1. – Критерии оценки содержания научно-исследовательской работы студентов при выполнении магистерской диссертации в соответствии с уровнями развития компонентов исследовательской деятельности студентов

Умения (параметры оценки)	Уровни развития исследовательской деятельности студентов (в баллах)		
	Ограниченный (0-3 балла) Не осуществляется или слабо осуществляется (требуется педагогическое воздействие):	Допустимый (4-7 баллов) Осуществляется частично самостоятельно (требуется коррекция действий студента):	Оптимальный (8-10 баллов) Всегда осуществляется самостоятельно:
1	**2**	**3**	**4**
Когнитивный компонент Познавательная активность	*Знает* технологии работы с научной информацией; компоненты научного аппарата; методику организации научно-педагогического исследования; методы исследования. *Умеет* работать с разными научными источниками информации, разрабатывать понятийный аппарат; формулировать научно-исследовательские задачи. *Владеет* опытом разработки и наполнения первичных форм для сбора научной информации; навыками учебно-исследовательской деятельности.	*Знает* способы обработки и анализа информации; уровни методологии педагогики. *Умеет* разрабатывать научный аппарат исследования, проектировать и реализовывать программу научного эксперимента; подбирать необходимый диагностический инструментарий; интерпретировать полученные данные. *Владеет* технологией организации научно-исследовательской работы.	*Знает* механизмы управления научным поиском, способы научного познания; методы анализа и синтеза информации. *Умеет* логически корректно выстроить научный аппарат; выделять главное; обобщать, систематизировать и делать выводы; модифицировать существующие и разрабатывать новые методы исследования исходя из задач исследования. *Владеет* процессом творчества (моделирование, процессов и явлений, поиск идей, решение сложных творческих задач).
Аксиологический компонент Осознанная постановка целей, определение приоритетов целей; выделение наиболее существенных из них	*Знает* цели, задачи, специфику исследовательской работы в разных сферах своей профессиональной деятельности. *Умеет* осуществлять постановку целей исследовательского процесса *Владеет* опытом самостоятельного отбора технологий достижения поставленных целей	*Знает* способы постановки целей НИР, осознает роль исследовательской деятельности для личностного саморазвития и профессионального становления. *Умеет* определять приоритеты целей НИР. *Владеет* опытом выделения наиболее существенных целей в НИР	*Знает* принципы и методы постановки целей целей НИР *Умеет* осознанно ставить цели для достижения продуктивного результата в НИР; самостоятельно отбирает технологии достижения поставленных целей *Владеет* опытом достижения целей в научно-исследовательской работе

Окончание таблицы 2.1.

1	2	3	4
Креативный компонент Решение творческих задач, генерация идей	*Знает* о сущности понятий креативность, творческое саморазвитие. *Умеет* анализировать и синтезировать информацию; выбирать одну из созданных альтернатив; принимать решения во взаимодействии. *Владеет* способами анализа и критической оценки различных теорий, концепций.	*Знает* современные технологии развития креативного мышления; основные теоретические положения развития критического мышления. *Умеет* прогнозировать, видеть проблему, выстраивать гипотезу; выдвигать новые идеи и решения, отличающиеся от очевидных ответов. *Владеет* опытом решения творческих задач.	*Знает* технологические приемы развития креативного мышления. *Умеет* видеть проблему, преодолевать стереотипы, генерировать идеи, своеобразно, необычно и конструктивно решает проблемную ситуацию. *Владеет* опытом самостоятельного решения сложных творческих задач.
Организационно-деятельностный компонент Самоорганизация и самоуправление собственной деятельностью	*Знает* способы и технологии самообучения, самовоспитания и саморазвития. *Умеет* применять методы и приемы профессионального и личностного самообразования. *Владеет* опытом самообразования и саморазвития в исследовательской деятельности.	Знает техники и приемы самоменеджмента. Умеет использовать техники и приемы самоменеджмента на основе личных стратегических целей и приоритетов. Владеет опытом разработки персонального плана самообразования и профессиональной карьеры	*Знает* эффективные методы и приемы профессионального и личностного самообразования, особенности проектирования образовательного маршрута. *Умеет* планировать и осуществлять исследовательскую работу; применять способы и технологии самообучения, самовоспитания и саморазвития. *Владеет* навыками применения эффективных методов и приемов самоорганизации с учетом индивидуальных особенностей и конкретных задач.
Рефлексивно-оценочный компонент Осуществление рефлексии	*Знает:* имеет представление о рефлексии субъектного опыта *Умеет* осмысливать, анализировать проблемную ситуацию, происходящую в данный момент *Владеет* опытом оценки собственной исследовательской деятельности	*Знает* уровни и формы рефлексии. *Умеет* обнаруживать рассогласования в своей исследовательской .деятельности, находить ошибки и устранять. *Владеет* опытом структурирования полученного в прошлом опыта выявления возможных ошибок, поиска причины собственных неудач и успехов.	*Знает* способы активизации рефлексии для включения ее в процессы саморегуляции в деятельности, общении и поведении. *Умеет* планировать, выбирать наиболее эффективные способы, конструируемые на будущее. *Владеет* опытом коррекции и регуляции своих действий на перспективу успеха в соответствии с целями обучения.

Приложение 3

Дата_____
Название учебной дисциплины _____

Ф.И.О. преподавателя _____

Форма организации учебного занятия (лекция, семинар)

Тема занятия:

Таблица 3.1. – Карта наблюдения за деятельностью преподавателя по развитию исследовательской деятельности студентов

Оцениваемые характеристики	**Критерии оценки**	**(+; –)**
1	**2**	**3**
Какие методы обучения применяет преподаватель	А) монологического изложения	
	Б) рассуждающий метод изложения	
	В) диалогический метод	
	Г) проблемного изложения	
	Д) частично-поисковый	
	Е) исследовательский	
Как преподаватель инициирует исследовательскую активность студентов	А) ставит цель по заданной теме, сообщает готовую информацию, приводит примеры (объясняет, беседует)	
	Б) ставит цель по заданной теме, создает проблемную ситуацию (объясняет, беседует), решат ее; корректирует свои действия и действия студентов	
	В) предлагает определить цель темы занятия; создает проблемную ситуацию, решает ее; побуждает студентов к анализу, обобщению новых фактов и их сравнению с уже известным; корректирует свои действия и действия студентов	
	Г) предлагает определить цель темы занятия; создает проблемную ситуацию; побуждает студентов к выдвижению гипотез; сравнению, сопоставлению фактов, обобщениям, выводам из ситуации; анализирует, корректирует свои действия и действия студентов	
	Д) сопровождает формулирование цели занятия; ставит проблемные и практические задачи, требующие частичного самостоятельного творческого решения; наблюдает; контролирует оценивание исследовательских умений студентами; корректирует свои действия и действия студентов	
	Е) ставит проблемные и практические задачи высокого уровня сложности, требующие самостоятельного творческого решения; контролирует оценивание исследовательских умений студентами	

Продолжение таблицы 3.1.

1	2	3
Как преподаватель формирует ценностные установки студентов	А) обосновывает необходимость и значимость учебной дисциплины, излагает цели и задачи совместного взаимодействия в процессе обучения	
	Б) обосновывает необходимость и значимость учебной дисциплины, излагает цели и задачи совместного взаимодействия в процессе обучения, согласовывает со студентами совместные действия	
	В) обосновывает необходимость и значимость учебной дисциплины, излагает цели и задачи совместного взаимодействия в процессе обучения, согласовывает со студентами совместные действия; расширяет коммуникативное взаимодействие студентов способом само и взаимооценки;	
	Г) обосновывает необходимость и значимость учебной дисциплины, излагает цели и задачи совместного взаимодействия в процессе обучения, согласовывает со студентами совместные действия; расширяет коммуникативное взаимодействие студентов способом само и взаимооценки; стимулирует интерес к исследовательской деятельности; развивает рефлексивность и способность к прогнозированию	
Насколько творчески преподаватель подходит к проведению занятия	А) принимает стандартные решения	
	Б) адаптируется к новым условиям, принимает решения	
	В) быстро принимает нестандартные творческие решения, в новой, меняющейся ситуации; проектирует ситуации успеха	
	Г) быстро принимает нестандартные творческие решения, в новой, меняющейся ситуации; проектирует ситуации успеха, генерирует новые идеи	
Как преподаватель осуществляет организацию самостоятельной работы студентов	А) организовывает самостоятельную работу студентов в соответствии с целями и задачами обучения; осуществляет контроль	
	Б) организовывает самостоятельную работу студентов в соответствии с целями и задачами обучения; осуществляет контроль, инициирует самоконтроль студентов	
	В) управляет самостоятельной работой студентов в соответствии с целями и задачами обучения; побуждает студентов к самостоятельным рассуждениям, осуществляет контроль, инициирует самоконтроль, коррекцию действий студентов	
	Г) включает студентов в различные виды деятельности, управляет деятельностью и взаимодействием коллектива, организовывает и управляет самостоятельной работой студентов в соответствии с целями и задачами обучения; осуществляет контроль за исполнением решений, самоконтроль, коррекцию своих действий и действий студентов	

Окончание таблицы 3.1.

1	2	3
Как осуществляется взаимодействие (рефлексивное соуправление) преподавателя и студентов	А) преподаватель побуждает к диалогу; студенты не взаимодействуют, игнорируют совместную деятельность	
	Б) совместно выбирают одну из созданных альтернатив; принимают решения; выявляют затруднения в решении проблемной ситуации	
	В) совместно формулируют цель; обмениваются информацией; анализируют, обобщают и сравнивают; выявляют затруднения в решении проблемной ситуации; осуществляют рефлексию	
	Г) совместно формулируют цель; формулируют проблему; составляют план решения проблемы; решают проблемную ситуацию; выявляют затруднения в решении проблемной ситуации; осуществляют рефлексию	
	Д) совместно формулируют проблему; составляют план решения проблемы; решают проблемную ситуацию; планируют последовательность содеятельности в развитии ИД; обсуждают взаимодействие на основе рефлексии	
	Е) планируют последовательность содеятельности в развитии ИД; обсуждают взаимодействие на основе рефлексии	

Обработка результатов: уровень А – соответствует ограниченному

уровни Б, В – соответствуют допустимому

уровни – Г, Д, Е – соответствуют оптимальному

Приложение 4

ПРОГРАММА

развития исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения на магистерских программах ФГБОУ ВО ОмГПУ «Менеджмент в образовании» и «Управление человеческими ресурсами»

Пояснительная записка. Программа развития исследовательской деятельности разработана на основе основной образовательной программы направления 44.04.04 – Профессиональное обучение (по отраслям), профиль «Менеджмент в образовании» и «Управление человеческими ресурсами», в соответствии учебным планом ФГБОУ ВО ОмГПУ г. Омска. Данная программа является основанием для развития исследовательской деятельности студентов и реализуется через модули взаимосвязанных дисциплин, практик и научно-исследовательских семинаров (методологический, поисково-проектировочный, поисково-исследовательский). Индивидуальность развития каждого студента рассматривается через сценарии развития исследовательской деятельности (локальных, модульных, системных изменений).

Цель – обеспечить развитие исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения.

Таблица 4.1. – МОДУЛЬ 1 - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ

Наименование дисциплины	Решаемые исследовательские задачи	Методические особенности проведения занятий (возможные сценарии)	Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности
1	2	3	4
«История и методология педагогической науки»	Воссоздание картины научного знания, принципов и методов психолого-педагогического исследования. Осознание последовательности между фактами и явлениями. Установление причинно-следственных связей.	**Сценарий локальных изменений (репродуктивный)** **Лекции (концентрированно):** объяснительно-иллюстративный метод; активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог)	**Когнитивный:** следить за логикой изложения; усваивать информацию о принципах и методах психолого-педагогического исследования, воспроизводить готовые знания (ОК-11). **Аксиологический:** пытаться принять ценности ИД; осознавать наличие последовательности между фактами и явлениями (ОК-6). **Организационно-деятельностный:** репродуктивно исполнять принятые решения; пытаться планировать свою ИД (ПК-11). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом (ОК-16)
	Понимание логики, корректности, методологических норм психолого-педагогического исследования. Конструирование элементов научного аппарата исследования.	**Сценарий модульных изменений (репродуктивно-продуктивный)** **Семинары-практикумы (концентрированно):** активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог); частично-поисковый (полилог, дискуссия, метод проектов)	**Когнитивный:** знать компоненты научного аппарата; анализировать, пытаться устанавливать логические связи, представлять элементы научного аппарата исследования; сопоставлять, выявлять противоречия (ОК-2)**. Аксиологический:** осознавать, воспринимать информацию, преломлять ее по отношению к собственной исследовательской деятельности (ОК-6). **Организационно-деятельностный:** исполнять принятые решения; планировать и осуществлять процесс диагностики состояния образовательной системы (ПК-11). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, осуществлять самооценку, понимать роль науки в развитии общества; размышлять над собственной ИД (ОК-2).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
	Осмысление методологии педагогики. Планирование ИД. Активизация познавательного интереса к ИД. Коррекция действий.	**Сценарий модульных изменений (репродуктивный)** **Консультации (концентрированно):** метод проблемного изложения, мотивационная беседа, диалог)	**Когнитивный:** знать методы психолого-педагогического исследования и проектирования образовательных систем и процессов (ПК-11). **Аксиологический:** воспринимать информацию, пытаться осознать значимость ИД; знать формы и методы научного познания и их эволюцию (ОК-2). **Организационно-деятельностный:** исполнять принятые решения; организовать и реализовать научный эксперимент (ОК-15). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом; уметь оценить свой интеллектуальный и общекультурный уровень развития (ОК-1).
	Установление методологических позиций по отношению к решаемой проблеме; выявление противоречий; конструирование научного аппарата исследования.	**Сценарий модульных изменений (репродуктивно-продуктивный)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с различными источниками информации; сравнительный анализ, конструирование, проектирование	**Когнитивный:** работать с источниками, анализировать, сопоставлять, выявлять противоречия; конструировать элементы научного аппарата исследования (ОК-16). **Аксиологический:** анализировать информацию, пытаться преломлять ее по отношению к собственной ИД; формулировать цели и задачи НИД (ОК-2). **Креативный:** анализировать и оценивать различные теории, концепции; проектировать научное исследование (ОК-15). **Организационно-деятельностный:** планировать свою деятельность на ближнюю перспективу; прогнозировать, составлять программу НИД (ПК-11). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, осуществлять самооценку, определять и выбирать оптимальные способы совершенствования и повышения интеллектуального и общекультурного уровня развития (ОК-1).
«Менеджмент в образовании»	Понимание методологии менеджмента, концептуальных подходов. Осознание последовательности	**Сценарий локальных изменений (репродуктивный)** **Лекции (концентрированно):**	**Когнитивный:** усваивать информацию о методологии менеджмента, свойствах, концептуальных подходах; сопоставлять (ОК-16); **Аксиологический:** отслеживать последовательность между фактами и явлениями, причинно-следственные связи; пытаться понять связь с собственным исследованием; закономерности формирования и развития ценностных ориентаций (ПК-5).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
	между фактами и явлениями. Установление причинно-следственных связей.	объяснительно-иллюстративный метод; активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог)	**Организационно-деятельностный:** знать типы и виды решений, принципы и условия их принятия (ОК-8). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом; знать критерии и показатели развития интеллекта и общей культуры личности (ОК-1).
	Анализ различных теорий и концепций менеджмента. Решение и объяснение управленческих ситуаций.	**Сценарий модульных изменений (репродуктивно-продуктивный)** **Семинары-практикумы (концентрированно):** активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог); частично-поисковый (полилог, дискуссия, анализ конкретных ситуаций (case study), метод проектов	**Когнитивный:** применять базовые знания общего менеджмента в решении конкретных ситуаций; анализировать, устанавливать логические связи, сопоставлять (ОК-16). **Аксиологический:** воспринимать информацию, пытаться устанавливать межпредметную связь; закономерности формирования и развития организационной культуры ОУ (ПК-5). **Креативный:** анализировать и оценивать различные теории, концепции менеджмента; проектировать научное исследование (ОК-15) **Организационно-деятельностный:** принимать стандартные решения, знать особенности, структуру, алгоритм проектирования и решения проблемных ситуаций (ОК-8). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, оценивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень развития; размышлять над собственным познавательным процессом (ОК-1).
	Осмысление методологии менеджмента. Планирование ИД. Активизация познавательного интереса к ИД. Коррекция действий.	**Сценарий модульных изменений (репродуктивно-продуктивный)** **Консультации (концентрированно):** метод проблемного изложения (мотивационная беседа, диалог)	**Когнитивный:** знать теории, концепции менеджмента (ОК-16). **Аксиологический:** воспринимать информацию, пытаться преломлять ее по отношению к собственной ИД; основные подходы к научению новым формам поведения (ПК-5). **Организационно-деятельностный:** исполнять принятые решения; пытаться планировать свою деятельность на ближнюю перспективу (ОК-8). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать, оценивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень развития; размышлять над собственным познавательным процессом (ОК-1).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
	Установление методологических позиций менеджмента в образовании по отношению к решаемой проблеме; выявление противоречий; подготовка творческого проекта и доклада (применительно к своему исследованию).	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с различными источниками информации; сравнительный анализ, конструирование, проектирование	**Когнитивный:** работать с источниками, осуществлять анализ, синтез, обобщать, делать выводы (ОК-16) **Аксиологический:** анализировать информацию, пытаться установить межнаучные и межпредметные связи, знать цели и ценности ОУ (ПК-5). **Креативный:** анализиро-вать теории, концепции менеджмента по отношению к своему исследованию; интерпретировать результаты, проектировать ИД (ОК-15). **Организационно-деятельностный:** выбирать решения; представлять степень и меру ответственности за принятие решения (ОК-8). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, осуществлять самооценку, знать способы совершенствования и повышения интеллектуального и общекультурного уровня развития; размышлять над собственной ИД (ОК-1).
«Методология научного творчества»	Понимание методологии научного творчества, законов, черт, механизмов, структуры. Осознание последовательности между фактами и явлениями. Установление причинно-следственных связей.	**Сценарий модульных изменений (репродуктивно-продуктивный)** **Лекции (концентрированно):** активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог); частично-поисковый (дискуссия)	**Когнитивный:** следить за логикой изложения, усваивать этапы решения проблем; проявлять активность; пытаться выявлять черты, механизмы, структуру научного творчества (ОК-16). **Аксиологический:** осознавать последовательность между фактами и явлениями; межнаучные и межпредметные связи, связь с собственным исследованием (ПК-5). **Организационно-деятельностный:** принимать стандартные решения; знать формы организации научно-исследовательских, научно-отраслевых работ (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, размышлять над собственным познавательным процессом; владеть способами познания и освоения окружающего мира (ОК-2).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
	Моделирование процессов и явлений. Овладение методами и методиками научного исследования. Решение творческих задач и проблем.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Семинары-практикумы (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (полилог, дискуссия, диспут, дебаты; имитационные организационно-деятельностные игры, эвристические методы: мозгового штурма, синектики; морфологического ящика; методика «зеркало прогрессивных преобразований», метод проектов)	**Когнитивный:** применять базовые знания методологии научного творчества в решении несложных творческих задач; анализировать, устанавливать логические связи (ОК-16). **Аксиологический:** осознавать, воспринимать информацию, пытаться определить цель, воссоздавать связь с собственным исследованием (ПК-5). **Креативный:** пытаться видеть и формулировать проблемы, решать несложные учебно-творческие задачи (ПК-12). **Организационно-деятельностный:** принимать решения, отличающиеся от очевидных; планировать свою деятельность на ближнюю перспективу; выбирать методы организации научного исследования; определять специфику организации научно-отраслевых работ (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, пытаться осуществлять критическую самооценку, владеть навыками научного анализа (ОК-2).
	Моделирование процессов и явлений по отношению к решаемой проблеме; подготовка творческого проекта по отношению к решаемой проблеме своего исследования и доклада.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с различными источниками информации; сравнительный анализ, конструирование, проектирование	**Когнитивный:** работать с источниками, анализировать, сопоставлять, делать выводы (ОК-16). **Аксиологический:** воспринимать, анализировать информацию, пытаться воссоздавать картину собственного исследования (ПК-5). **Креативный:** моделировать процессы; решать творческие задачи, используя отечественный и зарубежный опыт (ПК-12). **Организационно-деятельностный:** пытаться принимать решения, отличающиеся от очевидных; исполнять принятые решения, выбирать методы организации научного исследования; определять специфику организации научно-отраслевых работ (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, пытаться осуществлять критическую самооценку, размышлять над собственной ИД; раскрывать специфику и особенности ИД (ОК-2)

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
«Научно-исследовательский семинар»	Осознание теоретического и практического значения научно-исследовательского семинара, его связи с другими учебными дисциплинами, роли в подготовке магистров. Понимание и применение методологии педагогики, менеджмента, научного исследования, концептуальных подходов, методов исследования. Представление научно-исследовательского проекта по педагогике. Осмысление собственной интеллектуальной деятельности и ее результатов.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Семинары-практикумы (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (диалог, полилог, дискуссия)	**Когнитивный:** применять базовые знания методологии психолого-педагогических исследований, методологии менеджмента, научного творчества; анализировать, сопоставлять, делать выводы (ОК-16). **Аксиологический:** воспринимать, анализировать информацию, пытаться воссоздавать картину собственного исследования (ПК-5). **Креативный:** пытаться увидеть проблему, моделировать процессы; решать творческие задачи, используя отечественный и зарубежный опыт (ПК-12). **Организационно-деятельностный:** пытаться принимать решения, отличающиеся от очевидных, уметь конструировать презентацию результатов научной деятельности в соответствие с критериями (ОК-18). **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать и переоценивать информацию, пытаться осуществлять критическую самооценку, взаимооценку, оценивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень развития (ОК-1).
МОДУЛЬ 2 – ПОИСКОВО-ПРОЕКТИРОВОЧНЫЙ			
Наименование дисциплины	**Решаемые исследовательские задачи**	**Методические особенности проведения занятий (возможные сценарии)**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности**
1	**2**	**3**	**4**

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
«Инновационный менеджмент в образовании»»	Понимание и овладение методологией, принципами и методами инновационного менеджмента. Понимание последовательности между фактами и явлениями. Установление причинно-следственных связей в инновационных процессах.	**Сценарий модульных изменений (репродуктивно-продуктивный)** **Лекции (концентрированно):** активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог); частично-поисковый (дискуссия); лекция с разбором конкретных практических ситуаций	**Когнитивный:** следить за логикой изложения, усваивать этапы решения проблем; понимать методологию инновационного менеджмента; проявлять активность; анализировать явления и факты, пытаться устанавливать причинно-следственные связи, сопоставлять, синтезировать и обобщать информацию (ОК-16). **Аксиологический:** осознавать последовательность между фактами и явлениями, межнаучными и межпредметными связями, формулировать цели и ценности ОУ (ПК-5). **Организационно-деятельностный:** принимать стандартные решения и исполнять их; уметь самостоятельно находить новые знания с помощью информационных технологий (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** осознавать и осмысливать информацию, пытаться осуществлять критическую самооценку, размышлять над собственной ИД; знать способы совершенствования и повышения интеллектуального и общекультурного уровня развития (ОК-1).
	Разработка вариантов нестандартных решений, принятие инновационных решений. Проектирование инновационных управленческих процессов.	**Сценарий системных изменений (продуктивно-креативный)** **Семинары-практикумы (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (полилог, дискуссия, диспут, дебаты; имитационные организационно-деятельностные игры; деловые игры; анализ конкретных ситуаций (case	**Когнитивный:** применять знания методологии научного творчества, менеджмента, инновационного менеджмента в решении творческих задач; знать современные методы научного познания и методику организации научно-педагогического исследования**;** изменять научный и научно-педагогический профиль своей деятельности (ОПК-1)**.** **Аксиологический:** воссоздавать картину своего исследования; оценивать и корректировать результаты образовательной деятельности (ПК-17). **Креативный:** видеть проблемы, преодолевать стереотипы, генерировать идеи, оригинально решать учебно-творческие задачи, проектировать образовательную среду, моделировать процессы (ПК-20). **Организационно-деятельностный:** принимать нестандартные решения, прогнозировать, планировать и организовывать свою деятельность и взаимодействие на ближнюю и дальнюю перспективу, применять способы самообучения и саморазви-

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
		study); «лестница», эвристические методы: мозгового штурма; синектики, метод проектов)	тия (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать, переоценивать информацию, осуществлять критическую самооценку, взаимооценку; соотносить достигнутые результаты с запланированными; размышлять над собственной ИД; осуществлять самокоррекцию; владеть опытом самосовершенствования в интеллектуальной и общекультурной сфере (ОК-1).
	Воссоздание инновационной модели и ее обоснование. Проектирование инновационных педагогических систем. Подготовка творческого проекта по отношению к решаемой проблеме своего исследования, доклада.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с различными источниками информации; сравнительный анализ, конструирование, проектирование	**Когнитивный:** иметь базовые знания методологии инновационного менеджмента, педагогики, менеджмента, научного творчества в решении несложных творческих задач; находить и выбирать необходимые методы исследования с целью изменения научного и научно-педагогического профиля своей деятельности (ОПК-1). **Аксиологический:** воспринимать, анализировать инфор-мацию, воссоздавать картину собственного исследования; знать цели проектирования образовательной деятельности (ПК-17). **Креативный:** пытаться увидеть проблемы, решать несложные учебно-творческие задачи; пытаться проектировать образовательную среду ОУ (ПК-20). **Организационно-деятельностный:** принимать альтернативные решения, отличающиеся от очевидных в решении проблемных ситуаций, задач, не связанных со сферой профессиональной деятельности, выбирать методы и средства приобретения новых знаний с использованием информационных технологий (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** осмысливать информацию, пытаться осуществлять критическую самооценку, размышлять над собственной исследовательской деятельностью; уметь определять и выбирать оптимальные способы совершенствования и повышения интеллектуального и общекультурного уровня развития (ОК-1).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
«Стратегический менеджмент в образовании»	Понимание и овладение методологией, принципами и методами стратегического менеджмента. Понимание последовательности между фактами и явлениями. Установление причинно-следственных связей в механизмах определения и выбора оптимальной стратегии развития ОУ.	**Сценарий системных изменений (продуктивно-творческий)** **Лекции (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (дискуссия, полилог, лекция с разбором конкретных практических ситуаций, лекция с заранее запланированными ошибками)	**Когнитивный:** владеть методологией, принципами и методами стратегического менеджмента, методами определения направлений стратегического развития ОУ; применять знания методологии педагогики, научного творчества, менеджмента, инновационного менеджмента в решении творческих задач; владеть методами системного подхода, решать сложные творческие задачи; выстраивать аргументированные суждения, делать выводы (ОК-16). **Аксиологический:** воссоздавать картину собственного исследования, осознанно ставить цели развития ОУ, владеть способами их достижения (ПК-14). **Креативный:** видеть свою исследовательскую работу (ВКР); уметь использовать приемы творческого мышления; оригинально решать сложные творческие задачи (ОК-2). **Организационно-деятельностный:** прогнозировать развитие ситуации; управлять своей деятельностью и поведением; владеть технологиями управления системой обеспечения качества подготовки рабочих (служащих) в ОУ (ПК-16). **Рефлексивно-оценочный:** владеть опытом оценки эффективности системы оценивания результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов) на научной основе; переосмысливать и переоценивать информацию, осуществлять критическую самооценку, взаимооценку, соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, осуществлять самокоррекцию, саморегуляцию (ПК-18).
	Анализ внешней и внутренней среды ОУ, определение стратегических целей ОУ. Управление системой обеспечения качества подготовки	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Семинары-практикумы (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый	**Когнитивный:** выбирать оптимальные стратегии развития ОУ; анализировать, сопоставлять, выявлять межнаучные и межпредметные связи, выделять главное, выстраивать суждения, проектировать, решать творческие задачи (ОК-16). **Аксиологический:** понимать миссию, стратегические цели и ценности ОУ, воспринимать и осмысливать информацию, пытаться воссоздавать картину своего исследования (ПК-14). **Креативный:** пытаться увидеть проблему,

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
	рабочих (служащих) в ОУ.	(полилог, дискуссия, диспут, дебаты; анализ конкретных ситуаций (case study); имитационные: организационно-деятельностные, ролевые, деловые, дидактические игры; эвристические методы: мозгового штурма, метод проектов)	преодолевать стереотипы, проектировать стратегию развития ОУ; реагировать в нестандартной ситуации (ОК-2). **Организационно-деятельностный:** принимать и исполнять альтернативные решения, знать способы управления системой качества подготовки рабочих (служащих) в ОУ (ПК-16). **Рефлексивно-оценочный:** владеть навыками оценки результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов) на научной основе; осуществлять критическую самооценку, анализ, размышлять над собственной ИД (ПК-18).
	Осмысление, понимание основных направлений стратегического развития ОУ. Установка на активный поиск, планирование деятельности и содеятельности, коррекция деятельности.	**Сценарий модульных изменений (репродуктивно-продуктивный)** **Консультации (концентрированно):** проблемного изложения: мотивационная беседа, диалог	**Когнитивный:** знать принципы, методы стратегического менеджмента; следить за логикой изложения, усваивать этапы решения проблем; проявлять активность, анализировать (ОК-16). **Аксиологический:** воспринимать информацию, анализировать состояние развития ОУ в регионе; пытаться ставить цели стратегического развития ОУ; осознавать связь со своим исследованием (ПК-14). **Организационно-деятельностный:** принимать стандартные решения пытаться планировать свою ИД на ближнюю перспективу; знать специфику ОУ, пытаться проектировать систему качества подготовки рабочих (служащих) в ОУ (ПК-16). **Рефлексивно-оценочный:** владеть навыками проектирования системы оценивания результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов) на научной основе; размышлять над собственным познавательным процессом; пытаться осуществлять критический самоанализ (ПК-18).
	Выбор и обоснование стратегического плана развития ОУ,	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)**	**Когнитивный:** применять знания методологии педагогики, менеджмента, инновационного менеджмента; работать с источниками, анализировать, сопоставлять; составлять несложный план; осуществлять выбор критериев; проектировать (ОК-16).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
	критериев оценки результатов. Подготовка творческого проекта по отношению к решаемой проблеме исследования.	**Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с различными источниками информации; сравнительный анализ, конструирование, проектирование	**Аксиологический:** воспринимать информацию, понимать миссию, стратегические цели и ценности ОУ, мысленно воссоздавать связь с собственным исследованием (ПК-14). **Креативный:** видеть проблему, распознавать нестандартные ситуации; предлагать альтернативные решения, отличающиеся от очевидных (ОК-2) . **Организационно-деятельностный:** прорабатывать варианты решений управления системой качества подготовки рабочих (служащих) в ОУ; исполнять принятые решения, планировать свою ИД на ближнюю перспективу (ПК-16). **Рефлексивно-оценочный:** владеть навыками оценки результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов) на научной основе; переосмысливать информацию, пытаться осуществлять критическую самооценку, размышлять над собственной ИД (ПК-18).
«Управленчес-кие решения»	Понимание методологии, методов и научных понятий разработки и принятия управленческих решений.	**Сценарий модульных изменений (репродуктивно-продуктивный)** **Лекции (концентрированно):** активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог)	**Когнитивный:** следить за логикой изложения современных способов принятия индивидуального и группового решения, усваивать этапы решения проблем; проявлять активность; анализировать, сопоставлять, выявлять межнаучные связи (ОК-16). **Аксиологический:** анализировать состояние развития ОУ в регионе; пытаться осуществлять постановку целей развития ОУ, осознавать последовательность между фактами и явлениями; связь с собственным исследованием (ПК-14). **Креативный:** пытаться увидеть проблемы; знать отличительные признаки нестандартной ситуации; типы возможных нестандартных ситуаций (ОК-2). **Организационно-деятельностный:** принимать стандартные решения (ОПК-4). **Рефлексивно-оценочный:** владеть навыками проектирования системы оценивания результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов) на научной основе; переосмысливать информацию, осуществлять критическую самооценку размышлять над собственной ИД (ПК-18).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
	Применение научных методов в ходе разработки управленческих решений. Овладение технологиями принятия и реализации решений в организации.	**Сценарий системных изменений (продуктивно-креативный)** **Семинары-практикумы (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (полилог, дискуссия, диспут, дебаты; анализ конкретных ситуаций (case study); имитационные: организационно-деятельностные, ролевые, деловые, дидактические игры; эвристические методы: мозгового штурма, метод проектов	**Когнитивный:** применять знания методологии педагогики, научного творчества, менеджмента, инновационного, стратегического менеджмента в решении творческих задач; владеть технологиями и опытом проектирования системы обеспечения качества подготовки рабочих (служащих) в ОУ (ПК-16). **Аксиологический:** воссоздавать картину собственного исследования, осуществлять постановку целей развития ОУ, владеть способами их достижения (ПК-14). **Креативный:** видеть проблему, владеть технологиями принятия нестандартных решений, генерировать идеи (ОК-2). **Организационно-деятельностный:** принимать нетипичные решения в сложных профессиональных ситуациях, прогнозировать развитие ситуации; планировать и организовывать свою деятельность и взаимодействие на ближнюю и дальнюю перспективу (ОПК-4). **Рефлексивно-оценочный:** владеть опытом оценки результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов) на научной основе; осуществлять критическую самооценку, взаимооценку; оценивать и корректировать принятые решения и их последствия; осуществлять самокоррекцию (ПК-18).
	Разработка управленческих решений. Подготовка творческого проекта по отношению к решаемой проблеме исследования.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с различными источниками информации; сравнительный анализ, конструирование,	**Когнитивный:** работать с источниками, анализировать; разрабатывать варианты решений отбирать средства и механизмы обеспечения качества подготовки рабочих (служащих) в ОУ; проектировать (ПК-16). **Аксиологический:** понимать миссию, цели и ценности ОУ, осуществлять постановку целей исследовательского процесса; воссоздавать картину своего исследования (ПК-14). **Креативный:** видеть проблему, предлагать альтернативные решения; решать несложные учебно-творческие задачи (ОК-2). **Организационно - деятельностный:** принимать решения, отличающиеся от очевидных в рамках профессиональной компетенции; исполнять принятые решения (ОПК-4). **Рефлексивно-оценочный:** владеть навыками

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
		проектирование	оценки эффективности результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов) на научной основе; переосмысливать информацию, осуществлять критическую самооценку, самоанализ (ПК-18).
«Организационно-управленческая практика» (2 семестр)	Выработка практических навыков и умений организационно-управленческой деятельности в ОУ. Подготовка отчета.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** частично-поисковый метод: работа с нормативной документацией, аннотирование; сравнительный анализ, наблюдение, проектирование	**Когнитивный:** знать современные технологии управления, механизмы применения современных технологий в управлении методической, учебной, научно-исследовательской работой; уметь применять методы анализа нормативной правовой документации профессионального образования (ПК-3). **Аксиологический:** осуществлять постановку целей развития ОУ, знать способы их достижения (ПК-14). **Креативный:** видеть комплексные проблемы, владеть опытом принятия стандартных и нестандартных решений (ОК-8). **Организационно-деятельностный:** выбирать и исполнять принятые решения, владеть навыками организации научно-исследовательских, научно-отраслевых работ в коллективе (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать информацию, осуществлять самоанализ, владеть технологиями оценивания деятельности педагогов и обучающихся; размышлять над собственной ИД, осуществлять коррекцию (ПК-7).
«Научно-исследовательский семинар»	Представление и презентация результатов исследования, анализ и интерпретация полученных данных. Обсуждение. Осмысление собственной интеллектуальной деятельности и ее результатов.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Семинар-практикум (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (диалог, полилог, дискуссия)	**Когнитивный:** знать методологию инновационного, стратегического менеджмента, методы принятия управленческих решений; знать современные технологии управления методической, учебной, научно-исследовательской работой; применять методы анализа нормативной правовой документации профессионального образования (ПК-3). **Аксиологический:** воспринимать, понимать, анализировать информацию, воссоздавать картину собственного исследования, определять цели и результаты проектирования образовательной деятельности (ПК-17). **Креативный:** видеть проблему, преодолевать стереотипы; владеть опытом принятия нестандартных решений (ОК-8). **Организационно-деятельностный:** организовывать свою

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
			ИД, конструировать и моделировать презентацию результатов научной деятельности в соответствии с критериями (ОК-18). **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать и переоценивать информацию, осуществлять критическую самооценку, самоанализ, взаимооценку, соотносить достигнутые результаты с запланированными, уметь определять и выбирать оптимальные способы совершенствования и повышения интеллектуального и общекультурного уровня развития (ОК-1).
«Научно-исследовательская практика» (2 семестр)	Углубленное изучение актуальных теоретических и прикладных проблем избранной области исследования. Разработка научной проблематики. Организация и проведение научно-исследовательской работы (диагностика состояния проблемы, констатирующая часть ОЭР). Подготовка отчета.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** исследовательский метод: работа с научной литературой, аннотирование, рецензирование. Теоретические методы (анализ, синтез, моделирование, абстрагирование и конкретизация, обобщение). Эмпирические методы (анкетирование, тестирование, изучение нормативной документации, наблюдение, сравнение, описание, педагогический эксперимент)	**Когнитивный:** владеть опытом анализа, синтеза и обобщения информации (ОК-16); разрабатывать программы наблюдений; подбирать методы и методики, проводить педагогический эксперимент (ОК-15); разрабатывать и наполнять первичные формы для сбора научной информации (ПК-13). **Аксиологический:** воссоздавать картину своего исследования, владеть технологией мотивации научно-исследовательской работы в ОУ (ПК-11). **Креативный:** пытаться увидеть проблему, гипотезу, преодолевать стереотипы; модифицировать существующие и разрабатывать новые методы, исходя из задач конкретного исследования (ОК-2). **Организационно-деятельностный:** владеть технологией организации научно-исследовательских, научно-отраслевых работ в коллективе; принимать нетипичные решения (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** критически оценивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень развития; пытаться соотносить достигнутые результаты с запланированными (ОК-1).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
	Понимание методологии психолого-педагогических исследований, менеджмента, инновационного, стратегического менеджмента. Установка на активный поиск, планирование содеятельности, коррекция деятельности.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Консультации (концентрированно):** частично-поисковый метод: диалог, полилог	**Когнитивный:** знать методологию психолого-педагогических исследований, менеджмента, инновационного, стратегического менеджмента; выявлять противоречия, связи между компонентами системы; решать творческие задачи (ОК-16). **Аксиологический:** воссоздавать картину своего исследования; проектировать дальнейшие образовательные маршруты (ОПК-5). **Организационно-деятельностный:** организовывать свою ИД; определять специфику организации научно-отраслевых работ, выбирать методы организации научного исследования; принимать решения, прогнозировать (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать информацию, критически оценивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень развития; пытаться соотносить достигнутые результаты с запланированными, размышлять над собственной ИД, осуществлять самокоррекцию (ОК-1).
«Научно-исследовательский семинар»	Представление и презентация обоснования темы исследования, констатирующего этапа. Анализ и интерпретация полученных данных. Обсуждение. Осмысление собственной интеллектуальной деятельности и ее результатов.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Семинар-практикум (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (диалог, полилог, дискуссия)	**Когнитивный:** знать методы научного познания, логику и методику организации научного исследования; анализировать, сопоставлять, выявлять противоречия, связи между компонентами, выделять главное, обобщать, делать выводы (ОК-16). **Аксиологический:** воспринимать, понимать, анализировать информацию, воссоздавать картину собственного исследования, пытаться проектировать дальнейшие образовательные маршруты (ОПК-5). **Креативный:** видеть проблему, гипотезу, распознавать нестандартные ситуации, преодолевать стереотипы (ОК-2). **Организационно-деятельностный:** организовывать свою ИД, выбирать и применять виды, формы, методы презентации результатов своей научной деятельности (ОК-18). **Рефлексивно-оценочный:** переосмысливать и переоценивать информацию, критически оценивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень развития; осуществлять взаимооценку, соотносить достигнутые результаты с запланированными, размышлять над

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
			собственной ИД (ОК-1).
МОДУЛЬ 3 – ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ			
Наименование дисциплины	**Решаемые исследовательские задачи**	**Методические особенности проведения занятий**	**Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности (знания, умения, владения)**
«Педагогическо-проектировочная практика» (3 семестр)	Приобретение навыка педагога-исследователя. Овладение современным инструментарием науки. Подготовка отчета.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** исследовательский метод: сравнительный анализ, наблюдение, аннотирование, учебное конструирование, проектирование	**Когнитивный:** знать технологию и особенности проектирования образовательного процесса с учетом требований работодателей, владеть навыками его проектирования (ПК-17). **Аксиологический:** проектировать содержание современных педагогических технологий на основе гуманитарных и культурных ценностей (ОК-6); владеть технологиями формирования культуры и ценностей обучающихся (ПК-5). **Креативный:** уметь применять способы и технологии самообучения, самовоспитания и творческого саморазвития в профессиональной и общественно одобряемой продуктивной деятельности (ОК-4) **Организационно-деятельностный:** выбирать оптимальные методы управления образовательным процессом на основе современных технологий подготовки рабочих (специалистов) (ПК-22); организовывать методическую, учебную, научно-исследовательскую работу (ПК-23). **Рефлексивно-оценочный:** выбирать подход к проектированию системы оценивания результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов); проектировать системы оценивания (ПК-18); уметь оценивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень развития, переосмысливать и переоценивать информацию, осуществлять самоанализ, соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать (ОК-1).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
«Организационно-управленческая практика» (4 семестр)	Выработка практических навыков и умений организационно-управленческой деятельности в ОУ. Работа над индивидуальным заданием (по теме ВКР). Подготовка отчета.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** исследовательский метод: работа с нормативной документацией, сравнительный анализ, наблюдение, конструирование, проектирование	**Когнитивный:** применять современные технологии в управлении ОУ, педагогическим коллективом; инновациями в ОУ; анализировать педагогическо-управленческие проблемы, владеть опытом анализа нормативной правовой документации профессионального образования (ПК-3). **Аксиологический:** воссоздавать картину своего исследования, выделять существенные цели в развитии ОУ, владеть способами их достижения (ПК-14). **Креативный:** видеть проблемы, прогнозировать, выдвигать новые идеи и решения, конструировать и разрабатывать стратегии, проектировать педагогические системы (ОК-8).**Организационно –деятельностный:** владеть опытом организации научно-исследовательских, научно-отраслевых работ в коллективе; владеть техникой самоменеджмента (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** знать критерии оценки деятельности педагогов и обучающихся, владеть опытом оценивания; осуществлять критическую самооценку, соотносить результаты с запланированными (ПК-7).
	Понимание принципов и методов инновационного, стратегического менеджмента. Планирование содеятельности и взаимодействия, коррекция деятельности.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Консультации (концентрированно):** частично-поисковый метод: диалог, полилог	**Когнитивный:** знать принципы и методы инновационного, стратегического менеджмента; современные технологии в управлении ОУ; владеть опытом анализа нормативной правовой документации профессионального образования (ПК-3). **Аксиологический:** воссоздавать картину собственного исследования, цели в развитии ОУ, владеть способами их достижения (ПК-14). **Организационно-деятельностный:** организовывать свою ИД, владеть опытом организации научно-исследовательских, научно-отраслевых работ в коллективе; владеть техникой самоменеджмента (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** знать критерии выбора оценки деятельности педагогов и обучающихся, владеть навыками оценивания; соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, размышлять над собственной ИД (ПК-7).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
Научно-исследовательский семинар»	Представление и презентация результатов исследования, анализ и интерпретация полученных данных. Обсуждение. Осмысление собственной интеллектуальной деятельности и ее результатов.	**Сценарий модульных изменений (продуктивный)** **Семинар-практикум (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (диалог, полилог, дискуссия)	**Когнитивный:** знать принципы и методы инновационного, стратегического менеджмента; анализировать, сопоставлять, выявлять противоречия, связи между компонентами системы, решать творческие задачи (ОК-16). **Аксиологический:** анализировать информацию, воссоздавать картину своего исследования, выделять цели в развитии ОУ (ПК-14). **Организационно-деятельностный:** организовывать собственную ИД, владеть навыками презентации научной деятельности (ОК-18). **Рефлексивно-оценочный:** уметь оценивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень развития, определять и выбирать оптимальные способы его совершенствования соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, размышлять над собственной ИД (ОК-1).
«Научно-исследовательская практика» (4 семестр)	Организация и проведение научно-исследовательской работы (формирующая часть ОЭР). Обработка результатов. Анализ и интерпретация результатов научно-исследовательской деятельности. Подготовка отчета.	**Сценарий системных изменений (продуктивно-креативный)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** исследовательский метод: эмпирические (анкетирование, тестирование, изучение нормативной документации, наблюдение, сравнение, описание, педагогический эксперимент); методы математической статистики	**Когнитивный:** анализировать, сопоставлять, владеть системным анализом (ОК-16); подбирать методы и методики, проводить педагогический эксперимент (ОК-15). **Креативный:** видеть комплексные проблемы, генерировать идеи, решать сложные творческие задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской и педагогической деятельности (ОК-2). **Аксиологический:** воссоздавать картину собственного исследования, прогнозировать и создавать условия для мотивации научно-исследовательской работы в ОУ (ПК-11). **Организационно-деятельностный:** управлять методической, учебной, научно-исследовательской работой с применением современных технологий (ПК-23). **Рефлексивно-оценочный:** оценивать актуальное и потенциальное состояние компетентности педагогической и управленческой среды в ОУ, результативность и эффективность деятельности ОУ; соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию (ПК-30).

Продолжение таблицы 4.1.

1	2	3	4
«Научно-исследовательский семинар»	Представление и презентация результатов формирующего этапа. Анализ и интерпретация полученных данных на результирующем этапе. Обсуждение. Осмысление собственной интеллектуальной деятельности и ее результатов.	**Сценарий системных изменений (продуктивно-креативный)** **Семинар-практикум (концентрированно):** активные и интерактивные методы: частично-поисковый (диалог, полилог, дискуссия)	**Когнитивный:** знать методы научного познания, логику и методику организации научно-педагогического исследования; владеть системным анализом (ОК-16). **Аксиологический:** воссоздавать картину своего исследования, осознанно ставить цели для достижения продуктивного результата в НИР; представлять цели развития ОУ (ПК-11). **Креативный:** видеть проблему и способы ее неординарного разрешения (ОК-8). **Организационно-деятельностный:** управлять своей деятельностью и поведением; владеть навыками и опытом презентации научной деятельности (ОК-18). **Рефлексивно-оценочный:** владеть опытом самосовершенствования в интеллектуальной и общекультурной сфере; переоценивать информацию, осуществлять критическую самооценку, самоанализ, соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию (ОК-1).
	Планирование последовательности содеятельности в развитии ИД. Обсуждение взаимодействия на основе рефлексии.	**Сценарий системных изменений (продуктивно-творческий)** **Консультации (концентрированно):** исследовательский метод: диалог, полилог	**Когнитивный:** владеть логикой своего исследования; концепцией, системным анализом (ОК-16). **Аксиологический:** осознанно представлять цели развития ОУ в достижении продуктивного результата, ставить свои цели (ПК-11). **Организационно-деятельностный:** целенаправленно управлять своей деятельностью и поведением, владеть опытом организации научно-исследовательских, научно-отраслевых работ в коллективе; техникой самоменеджмента, прогнозировать результаты (ОК-5). **Рефлексивно-оценочный:** владеть опытом самосовершенствования в интеллектуальной и общекультурной сфере; соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию (ОК-1).

Окончание таблицы 4.1.

1	2	3	4
«Преддипломная практика» (4 семестр)	Закрепление и расширение теоретических и практических знаний. Обобщение и анализ материалов ВКР.	**Сценарий системных изменений (продуктивно-творческий)** **Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно):** исследовательский метод: эмпирические (сравнение, описание, обобщение)	**Когнитивный:** владеть совокупностью теоретических знаний, практических умений по программе магистратуры; опытом изменения научного и научно-педагогического профиля своей профессионально-педагогической деятельности (ОПК-1). **Аксиологический:** осознанно ставить цели НИР; владеть опытом формирования культуры и ценностей обучающихся, общей образовательной политики ОУ (ПК-5). **Креативный:** решать сложные творческие исследовательские задачи; проектировать образовательную среду в соответствии с современными требованиями (ПК-20). **Организационно-деятельностный:** управлять своей деятельностью и поведением; владеть опытом управления творческим коллективом (ОПК-3). **Рефлексивно-оценочный:** соотносить результаты с запланированными, выстраивать эффективное взаимодействие между всеми членами научного коллектива, осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию (ОПК-6).
«Научно-исследовательский семинар»	Представление и презентация результатов ВКР. Анализ и интерпретация. Обсуждение. Осмысление собственной интеллектуальной деятельности и ее результатов.	**Сценарий системных изменений (продуктивно-творческий)** **Семинар-практикум (концентрированно):** активные и интерактивные методы: исследовательский (диалог, полилог, дискуссия)	**Когнитивный:** владеть совокупностью теоретических знаний, практических умений по программе магистратуры, системным анализом (ОК-16). **Аксиологический:** воссоздавать картину собственного исследования, осознанно ставить цели НИР; осуществлять цели развития ОУ (ПК-14). **Креативный:** видеть целостно свою ВКР, предлагать оригинальные решения (ОК-8). **Организационно-деятельностный:** управлять своей деятельностью и поведением; владеть опытом презентации научной деятельности (ОК-18). **Рефлексивно-оценочный:** владеть опытом самосовершенствования в интеллектуальной и общекультурной сфере; осуществлять критическую самооценку, самоанализ, соотносить достигнутые результаты с запланированными, осознанно взаимодействовать, осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию (ОК-1).

Приложение 5

АКМЕОГРАММА

ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

(разработана нами)

№ _____
«____» _____ 20___ г.
Ф.И.О. _____
Пол _____
Возраст _____
Направленность (профиль образования) _____
Специальность _____
Достижения (в том числе за счет самообразования) _____
_____
Дополнительная информация _____

Характерологические особенности и нравственные качества:

целеустремленность; доброжелательность, общительность, организованность; высокая подвижность, ответственность; инициативность; воля; легкая приспособляемость; отсутствие усидчивости; тяготение однообразием; недостаточная настойчивость; отсутствие зависти к успехам других; гуманистическая направленность в отношениях; порядочность; честность; принципиальность; объективность; другие качества _____ .

Когнитивный компонент

1. Самооценка способности к саморазвитию, самообразованию (Методика В.И. Андреева)

2. Самооценка студентов степенью владения исследовательскими умениями (модифицированная методика В.И. Зверевой).

Аксиологический компонент

1. Характеристика ценностных ориентаций, целей (Методика М. Рокича, адаптированная А. Гоштаутасом, М.А. Семеновым, В.А. Ядовым)

2. Характеристика интересов, потребностей

Креативный компонент

1. Самооценка уровня творческого потенциала личности (Методика В.И. Андреева)

Организационно-деятельностный компонент

1. Оценка уровня способности к самоуправлению (Методика Н.М. Пейсахова)

Рефлексивно-оценочный компонент

1. Оценка рефлексивности (Тест-опросник А.В. Карпова)

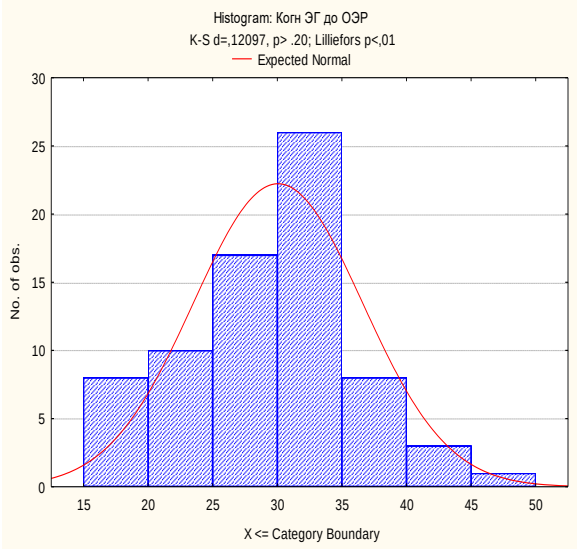
2. Характеристика образа «Я» («Я – реальный» и «Я – идеальный»)

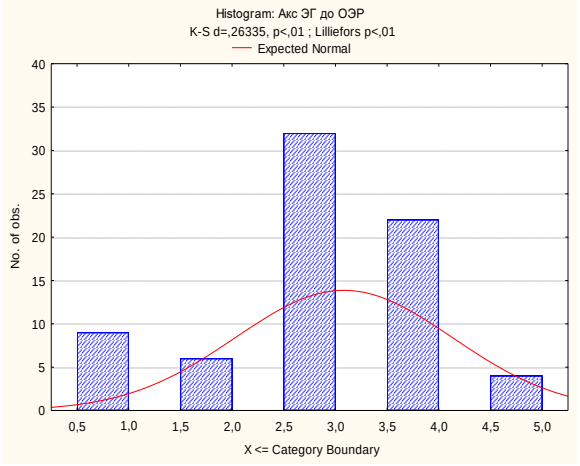
Развернутое общее заключение

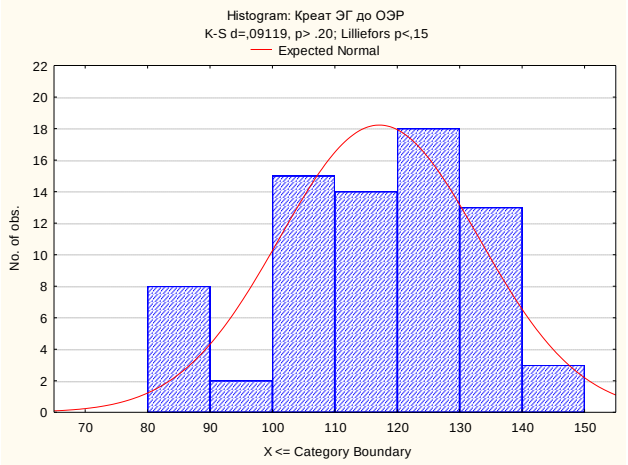
Рекомендации самому себе

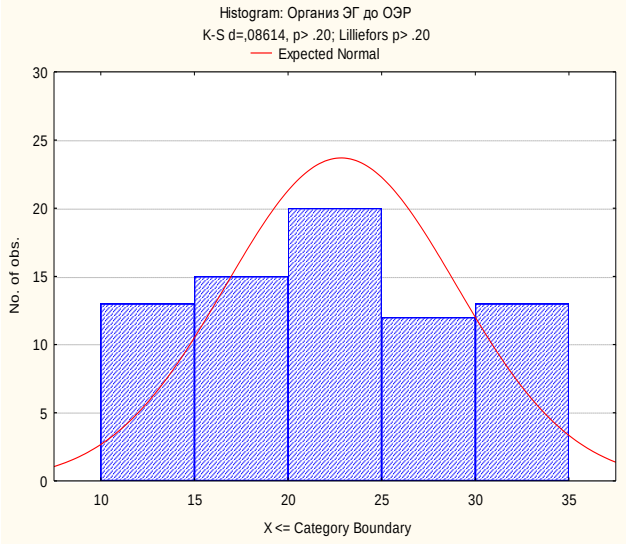
Приложение 6

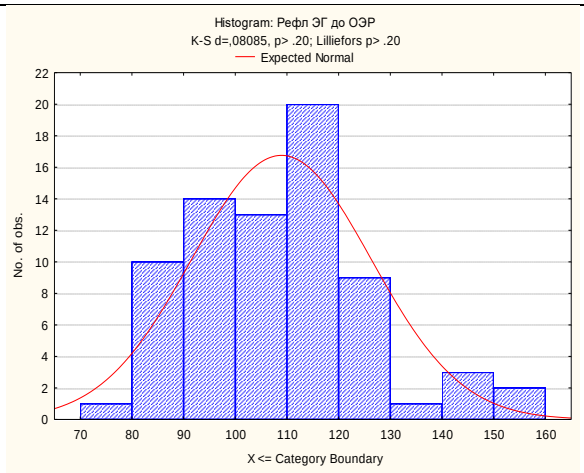
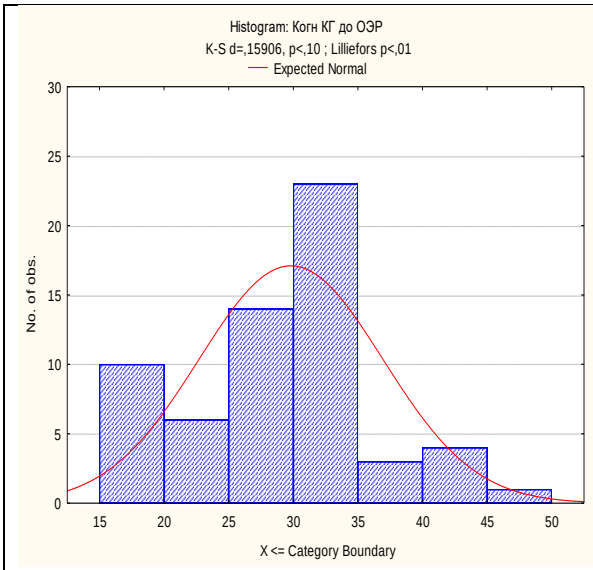
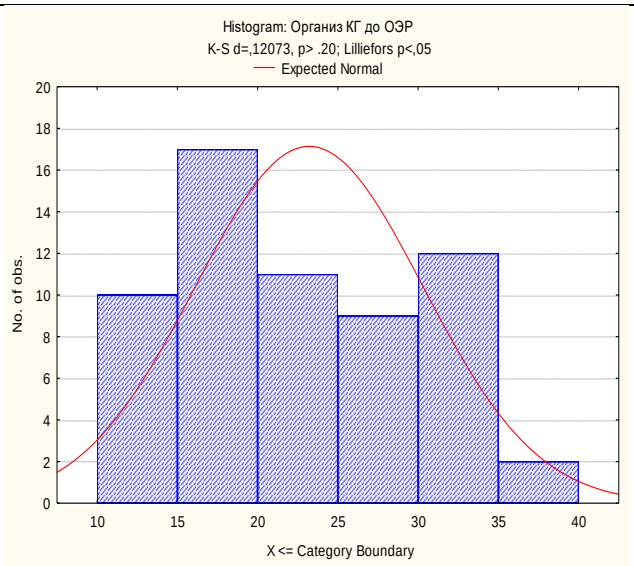
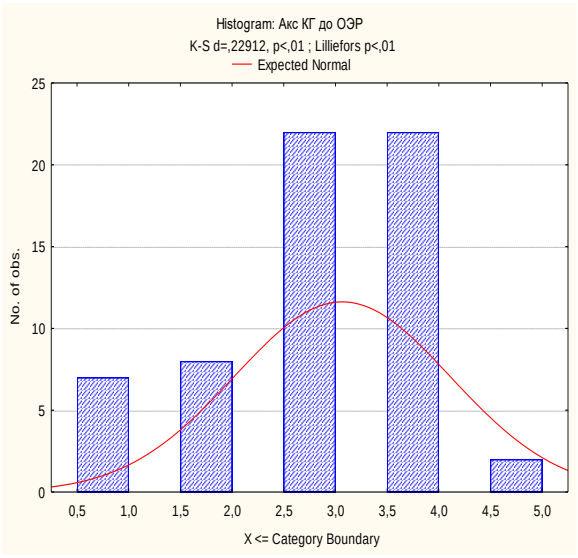
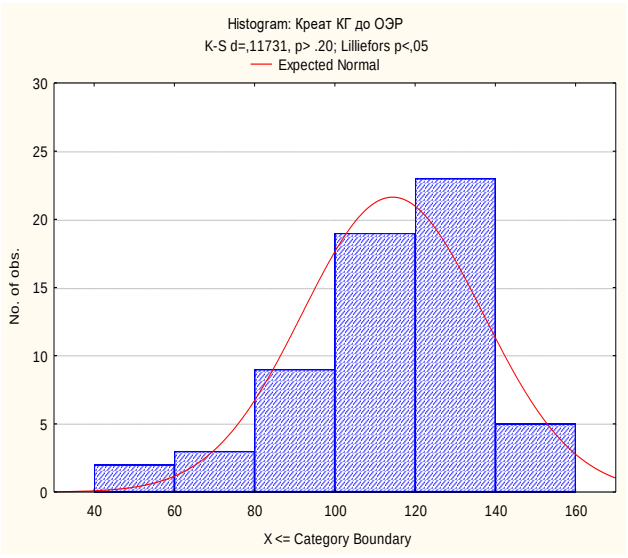
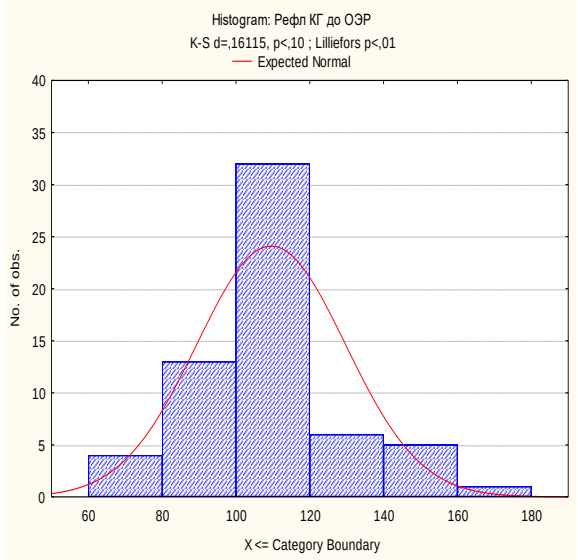
Графики распределений для пяти компонентов исследовательской деятельности в экспериментальной группе до начала ОЭР











Графики распределений для пяти компонентов исследовательской деятельности в контрольной группе до начала ОЭР