

Литература

1. Гринёва Е.А., Сосновских Н.В., Алексеева М.Н. Эконавигатор: учебное пособие. – Ульяновск: МКУ «Управление делами администрации города Ульяновска», 2020. – 281 с.
2. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.
3. Захаров В.М. Формирование экологической культуры и развитие молодежного движения. – М.: Акрополь, Центр экологической политики и культуры, Центр экологической политики России, 2008. – 340 с.
4. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Экологическое образование в культуре – культура в экологическом образовании // ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» РАО, Москва [Электронный ресурс]. – URL: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/ekologiya/konferentsii-seminary-master-klassy/ekologicheskoe-obrazovanie-na-etape-vnedreniya-fgos-v-osnovnyu-shkolu/ekologicheskoe-obrazovanie.html#_ftn1.
5. Князева М.Д. Инновации в высшем образовании. Дистанционное образование в области непрерывного экологического образования. – М.: Академия Естествознания, 2006. – 160 с.
6. Савватеева О.А., Спиридонова А.Б., Лебедева Е.Г. Современное экологическое образование: российский и международный опыт // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5 [Электронный ресурс] – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29188>.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952.
8. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

УКД 340

*А.А. Губайдуллин, к.п.н., доцент
Э.М. Губайдуллина, к.ю.н, старший преподаватель
Качугина Д.Е, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания природы, изменением социального устройства и возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. В этих условиях для современного специалиста особенно важным становится способность и стремление к самостоятельному поиску необходимой информации, овладение фундаментальными знаниями, составляющими теоретические основы профессиональной деятельности, умение создавать и реализовывать новые стратегии поведения. Исследовательская компонента становится одной из ведущих в структуре готовности специалиста к профессиональной и социальной деятельности. Поэтому вопрос о формировании и развитии исследовательских компетенций выдвигается в число актуальных требований к выпускникам высшей школы. Федеральными государственными образовательными стандартами определены компетенции (ОПК-9, ОПК-10; ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14), которые направлены на формирование научно-исследовательского потенциала бакалавров – будущих педагогов по направлению «Правоведение и правоохранительная деятельность». Одной из эффективных форм организации работы по формированию обозначенных компетенций яв-

ляется проектное обучение. Оно располагает арсеналом методик (проблемных, поисковых, презентативных, рефлексивных, групповых и т.д); позволяет соединить учебную, научно-исследовательскую и квазипрофессиональную деятельность; формирует личностные качества, развивая проектное отношение к собственной жизни.

Анализ российского рынка труда на предмет профессиональных требований к выпускникам вузов показывает, что работодателями в полной мере востребованы как профессиональные, так и исследовательские компетенции, включающие коммуникационные, проектные, умение работать в команде. Однако, глобальные вызовы современности ставят перед системой образования очередные новые задачи. Одна из них цифровизация общества. Особо актуальным стал формат дистанционного обучения в период пандемии. Переход на удаленный режим жизнедеятельности вызвал противоречие между вынужденным активным внедрением дистанционных технологий в учебный процесс и несовершенством научно-методической базы для их использования. Данное противоречие породило проблему, заключающуюся в определении эффективности применения дистанционных технологий в обучении бакалавров и формировании у них исследовательских компетенций.

Исходя из вышеуказанного, определена **цель исследования**: выявить эффекты от внедрения дистанционных технологий в процесс формирования исследовательской компетентности бакалавров – будущих педагогов. **Методы исследования**: теоретические, эмпирические, качественный и количественный анализ полученных данных. Исследование проводилось на базе Казанского (Приволжского) федерального университета. В эксперименте приняли участие студенты 1–3-х курсов, направления подготовки «Правоведение и правоохранительная деятельность».

Выводы. Полученные в процессе исследования результаты показали, что использование дистанционных технологий в проектной деятельности в наибольшей степени стимулирует мотивационный и развивает гностический компоненты исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, проекты, дистанционные технологии, критерии.

Gubaidullin A.A., Ph.D., Associate Professor,
Gubaidullina E.M., Ph.D. Senior Lecturer,
Kachugima D.E., student
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan Russia

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract. The development of modern society is characterized by increasing dynamism, penetration to new levels of knowledge of nature, changes in the social structure and the emergence of qualitatively new types of activities in previously unknown areas. In these conditions, for a modern specialist, the ability and desire to independently search for the necessary information, mastering the fundamental knowledge that makes up the theoretical foundations of professional activity, the ability to create and implement new behavioral strategies becomes especially important. The research component becomes one of the leading ones in the structure of the specialist's readiness for professional and social activities. Therefore, the question of the formation and development of research competencies is put forward among the actual requirements for graduates of higher education. Federal state educational standards define competencies (OPK-9, OPK-10; PK-11, PK-12, PK-13, PK-14), which are aimed at forming the research potential of bachelors-future teachers in the field of "Law and Law enforcement". One of the most effective forms of organizing work on the formation of these competencies is project-based training. It has an arsenal of methods (problem,

search, presentation, reflexive, group, etc.); it allows you to combine educational, research and quasi-professional activities; it forms personal qualities, developing a project attitude to your own life.

An analysis of the Russian labor market for professional requirements for university graduates shows that employers are in full demand for both professional and research competencies, including communication, project, and the ability to work in a team. However, the global challenges of our time pose new challenges to the education system. One of them is the digitalization of society. The format of distance learning has become particularly relevant during the pandemic. The transition to a remote mode of life caused a contradiction between the forced active introduction of remote technologies in the educational process and the imperfection of the scientific and methodological base for their use. This contradiction has given rise to the problem of determining the effectiveness of the use of distance technologies in the training of bachelors and the formation of their research competencies.

Based on the above, the **purpose of the study is determined**: to identify the effects of the introduction of remote technologies in the process of forming the research competencies of bachelors – future teachers. **Research methods**: theoretical, empirical, qualitative and quantitative analysis of the obtained data. The study was conducted at the Kazan (Volga Region) Federal University. The experiment was attended by students of 1–3 courses, the direction of training “Jurisprudence and law enforcement”.

Conclusions. The results obtained in the course of the study showed that the use of remote technologies in project activities to the greatest extent stimulates the motivational and develops the gnostic components of research activities.

Keywords: research competence, projects, remote technologies, criteria.

Введение. Понятия «компетенция» и «компетентность» появились в отечественной педагогике сравнительно недавно, но уверенно определяют вектор развития образования. Понятие компетентность непосредственно связано с конкретным человеком, его готовностью ответственно и самостоятельно выполнять предназначенные трудовые функции. Главный признак компетентности – готовность личности, обладающей той или иной компетенцией, к выполнению деятельности на уровне нормативно заложенных требований.

В современном мире исследование рассматривается не только как узкоспециализированная работа научных сотрудников, но и как деятельность, свойственная людям многих профессий. Современный человек должен уметь решать сложные задачи, предлагать творческие варианты. Исследовательская компетентность предполагает высокий уровень владения, как предметными знаниями, так и знаниями и умениями в области осуществления исследовательской деятельности, т. е. методологии. Педагогическая литература в структуре исследовательской компетентности выделяет три функциональных компонента: мотивационный, представляющий собой систему мотивационно – ценностного и волевого отношения к учебе, работе, себе; когнитивный, включающий систему знаний об окружающем мире; деятельностно-практический, отражающий готовность к исследованию [1].

Одной из эффективных технологий формирования исследовательской компетентности является проектное обучение. Оно предполагает использование исследовательских, поисковых, презентативных и иных методов. Работы А.М. Берестовского, Г.Л. Ильина, А.М. Новикова и других ученых освещают широкое внедрение проектного обучения в профессиональную подготовку и, в том числе, в работу по формированию исследовательских компетенций.

Однако, глобальные вызовы современности ставят перед системой образования очередные задачи. Переход на удаленный режим обучения вызвал необходимость внедрения в образовательный процесс дистанционных технологий, что породило проблему, заключающуюся в определении эффективности их применения в проектном обучении при формировании исследовательских компетенций.

Исходя из вышеуказанного, определена **цель исследования**: выявить эффекты от внедрения дистанционных технологий в процесс формирования исследовательской компетентности бакалавров – будущих педагогов.

Методы и методики исследования:

- теоретические (анализ научной литературы и педагогического опыта);
- эмпирические (изучение деятельности студентов с помощью наблюдения, тестирования, опросов);
- качественный и количественный анализ полученных данных.

Результаты исследования. Исследование проводилось со студентами 1–3 курсов направления «Правоведение и правоохранительная деятельность» в периоды дистанционного обучения. В практике формирования исследовательской компетентности у студентов была использована модель, которая представляет собой динамичный поэтапный процесс развития этого качества на протяжении всех лет обучения в вузе. Она включает 3 этапа, соответствующих трем уровням активности личности (ситуативной, надситуативной и творческой). Кроме того, мы опирались на идею о том, что проектные технологии предполагают выполнение проектов 3-х уровней: небольших (минипроекты), соответствующих ситуативной активности, ориентированных на формирование положительной мотивации и накопление первичного опыта; более крупных, средних проектов второго уровня (мидипроекты), соответствующих надситуативной активности личности; крупных учебных проектов (максипроекты) третьего уровня, соответствующих творческой активности личности. Первый этап – предполагал формирование положительной мотивации к исследовательской деятельности, накопление опыта выполнения мини проектов в виде решения учебных задач, ролевых игр, рефератов, докладов. Второй этап – это этап выполнения междисциплинарных исследовательских работ, курсовых, практических заданий. Третий этап – выпускные квалификационные работы.

Средствами организации дистанционного обучения выступили площадки Microsoft Teams, skype, zoom, социальные сети. Формами организации учебной, в том числе, проектной деятельности стали: вебинары, онлайн консультации, онлайн тестирования, онлайн семинары, презентации и пр.

Рассмотрим примеры реализации проектного обучения с использованием цифровых технологий.

Дисциплина «Педагогическая технология» (108 часов), 2-й семестр, тема «Сравнительный анализ традиционной и инновационной технологий в образовательном процессе». На занятии были использованы модули информационно-аналитической системы «Электронный университет», Teams.

Цель: расширение и углубление предметных знаний, умение формировать цель и задачи, искать и анализировать информацию, планировать свою деятельность, совершенствовать коммуникативные навыки.

Дисциплина «Комплексный институт правового статуса образовательных организаций» (72 часа), 6-й семестр, тема «Судебная практика по делам о незаконном отчислении обучающихся». На занятиях были использованы электронные архивы, сеть интернет, правовая площадка «Консультант плюс», база судебных актов и нормативно правовых документов РФ; итоговая презентация, онлайн тестирование.

Цель: закрепление теоретических знаний в области судебной практики, совершенствование навыков анализа, формулировки проблемы, умения оценивать результаты исследования с точки зрения их практической значимости.

Арсенал цифровых технологий, используемых в проектной деятельности, позволил обеспечить:

- возможность работать как в группе, так и индивидуально;
- использовать как онлайн, так и офлайн форматов взаимодействия педагогов и студентов;
- мультимедийно представлять материал;
- регулировать темп работы над проектами;
- диверсифицировать контроль знаний (блиц опросы, онлайн обсуждения и т. д.);
- мобильность (доступность информации в любое время и объемах).

В качестве критериев оценки исследовательской компетентности нами были выделены следующие показатели: гностический (отражает теоретическую сторону обученности студента и соответствует когнитивному компоненту исследовательской компетентности), мотивационно-целевой (учитывает мотивы обучения студента в ходе образовательного процесса), деятельностный (отражает практическую сторону обученности) [4].

Формирование исследовательской компетентности длительный процесс, требующий планомерной работы в течение всего периода обучения, поэтому, анализируемый нами период дистанционного обучения позволяет рассмотреть только некоторые критериальные характеристики. Для определения уровня исследовательской компетентности студентов 1-го курса был использован модифицированный тест [3]. Он направлен на быстрый способ получения сводной, комплексной оценки компетентности будущего учителя – исследователя. Он выявляет компетентность в исследовательской деятельности независимо от компетентности в других аспектах педагогической деятельности. Выделяют четыре уровня исследовательской компетентности:

Первый уровень – исследовательская компетентность мала или вообще отсутствует.

Второй уровень – испытуемый явно не новичок в исследовательской деятельности. Вместе с тем, рекомендуется провести более детальный анализ недостатков и выделить направления, по которым необходимо провести работу по повышению уровня исследовательской компетентности.

Третий уровень – развитие исследовательской компетентности достаточно высоко. Способен осуществлять исследования с помощью преподавателя, анализирует продукт и процесс деятельности.

Четвертый уровень – весьма высок. Он способен самостоятельно осуществлять исследования, отслеживать свой уровень компетентности.

Данные о сформированности исследовательской компетентности студентов 1-го курса приведены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень сформированности исследовательской компетентности студентов 1-го курса (в %)

| Группы и выборка | Уровни исследовательской компетентности | | | |
|------------------|---|------|-----|-----|
| | I | II | III | IV |
| ЭГ (37 чел.) | 27,2 | 62 | 7,8 | 3 |
| КГ (42 чел.) | 34 | 53,2 | 10 | 2,8 |

Как видно из таблицы у студентов преобладал 1 и 2 уровни развития исследовательской компетентности: в экспериментальной группе 27 % и 62 % соответственно.

Для определения мотивации исследовательской деятельности использована адаптивная методика диагностики мотивации учащихся О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк [2], которая выделяет 4 уровня мотивации: низкий, ниже среднего, средний, высокий.

Данные о динамике мотивации исследовательской деятельности студентов приведены в табл. 2.

Таблица 2

Динамика мотивации исследовательской деятельности студентов первого курса (в%)

| Уровни Группы | I | | II | | III | | IV | |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | Нач. | Кон. | Нач. | Кон. | Нач. | Кон. | Нач. | Кон. |
| Э.Г. (37 чел.) | 13,5 | 10,8 | 56,8 | 54,1 | 18,9 | 21,6 | 10,8 | 13,5 |
| К.Г. (42 чел.) | 21,4 | 21,4 | 57,1 | 54,8 | 16,7 | 19 | 4,8 | 4,8 |

Данные таблицы показали, что в экспериментальной группе выросло число студентов с 3-м и 4-м уровнями мотивации (с 29,7 % до 35,1 %) т. е., педагогический эффект составил 5,4 %. В контрольной группе выросло число студентов с 3-м уровнем (с 16,7 % до 19 %), педагогический эффект составил 2,3 %. Таким образом, мы имеем положительную динамику изменения мотивации за незначительный период экспериментальной работы. Очевидна динамика мотивации у студентов уже имеющих какой-либо опыт исследовательской деятельности. Важно, что студенты изменили отношение к педагогическим дисциплинам, стали анализировать свое отношение к учебе.

Так же нами был использован метод наблюдения, которое можно квалифицировать как периодическое, выборочное и непосредственное. Мы фиксировали следующие показатели: характер деятельности в процессе семинарских занятий; стремление к выполнению «неоцениваемого» задания; характер наиболее привлекающей умственной деятельности; темп включения в работу. Данные наблюдения, анализы выполненных работ заносились в диагностическую карту.

Результат показал что, проектная деятельность с использованием цифровых технологий проходила в атмосфере достаточно активного поиска; было отмечено стремление к сотрудничеству; преобладала заинтересованность достижения положительного результата; стремление к самостоятельности. Использование цифровых технологий давало возможность обращения к ранее сохраненным текстовым материалам, сокращению времени на поиски информации, активизировалась самостоятельность. Преподаватель получал возможность: автоматической проверки заданий, что экономило время; включения в активную работу одновременно всех студентов; генерирования большого количества однотипных заданий. Результаты наблюдения показали динамику в умениях и навыках:

- поиска информации и работы со справочными источниками;
- применения компьютерных средств для решения задач;
- презентации полученного результата;
- работы в команде и самостоятельно.

С точки зрения преподавателей и самих студентов подготовка к проектам способствовала закреплению и систематизации теоретических знаний.

Выводы. Полученные результаты определили следующие эффекты от использования цифровых технологий:

- стимулирование мотивационной составляющей исследовательской компетентности (формирование познавательного интереса, инициативности, положительного отношения к поиску и исследованиям);
- формирование и отработка навыков организации проектной деятельности (поиска информации, оформления и презентации проекта, применение компьютерных средств, работы самостоятельно и в группах);
- закрепление теоретических знаний, вывод их на уровень осознанности, обобщения.

В то же время за исследуемый период нами не была фиксирована явная качественная динамика параметров деятельностного компонента исследовательской компетентности: определение целей и задач исследования, обоснование выбора методов, сравнение и сопоставление данных, оценивание своих действий и самоанализ полученного результата.

Изложенные данные являются промежуточными и требуют дальнейших исследовательских мероприятий и осмысления.

Литература

1. Абдулова С.Ш. *Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синергетического подхода: автореф. дисс. канд. пед. наук: Спец./3.00.08/ С.Ш. Абдулова. – Астрахань, 2010. – 24 с.*

2. Гребенюк Т.Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. / Т.Б. Гребенюк. – Ярославль, 2000. – 32 с.

3. Мишин С.А. Тест на уровень исследовательской компетентности студента будущего учителя. – Режим доступа: www.m-rating.ru.

4. Насырова Э.Ф., Розлован В.В. Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих преподавателей // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2018.з (195). – С. 176–178.

УДК 378.147

*Е.В. Гуляева, к.ф.н., доцент
Ю.Г. Семикина, к.ф.н., доцент
Д.В. Семикин, к.г.н., доцент
Л.Г. Компанеева, к.п.н., доцент*
Волгоградский институт управления – филиал РАНХиГС
г. Волгоград, Россия

ОНЛАЙН КУРСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, объектом которого стали онлайн курсы. Авторы последовательно доказывают, что онлайн курсы можно использовать как инструмент индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в высших учебных заведениях. Электронные курсы должны быть практикоориентированными, помогающими, с одной стороны, приобрести теоретические знания, навыки самообразования и самоорганизации, с другой стороны – давать возможность максимального погружения в практическую деятельность. Особое внимание уделено изучению удовлетворённости студентов работой в рамках онлайн курса. В статье представлено осмысление опыта, полученного во время дистанционной работы в период пандемии 2020–2021 гг.

Ключевые слова: цифровые технологии, онлайн курс, индивидуализация и дифференциация учебного процесса, проектная деятельность, цифровая образовательная среда

*E.V. Gulyaeva, Dr. PhD Associate professor
Y.G. Semikina, Dr. PhD Associate professor
D.V. Semikin, Dr. PhD Associate professor
L.G. Kompanyeva, Dr. PhD Associate professor*
Volgograd Institute of Management, branch of RANEP
Volgograd, Russia

ONLINE COURSES AS A TOOL FOR INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article presents the results of the study the object of which is online courses. The authors consistently prove that online courses can be used as a tool for individualization and differentiation of the educational process in higher education institutions. On the one hand, online courses must be practice-oriented, helping to acquire theoretical knowledge, self-education and self-organization skills, and, on the other hand, they must provide the opportunity for maximum immersion in practical activities. Particular attention is paid to the study of the students' satisfac-