

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

61:06-13/1880

На правах рукописи

Белоконь Ирина Дмитриевна

**КУРСОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ОСНОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**Диссертация на соискание
ученой степени кандидата педагогических наук**

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Гуров Данил Валерьевич

Ставрополь – 2006

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методические основы формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза	15
1.1. Научно-исследовательская деятельность курсантов в процессе обучения в военном вузе: изученность проблемы в психолого-педагогической науке	15
1.2. Современные научно-педагогические подходы к организации и содержанию исследовательской деятельности курсантов в военном вузе ..	39
1.3. Проектирование формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы ...	65
Глава 2. Организационно-педагогические условия управления формированием основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы	84
2.1. Организационная модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы	84
2.2. Педагогические средства повышения эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы	112
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза	142
Заключение	169
Литература	173

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы и постановка проблемы исследования. В условиях нестабильного социально-экономического состояния в России появилась острая необходимость и потребность в улучшении профессиональной подготовки специалиста. Обществу требуются люди, способные творчески подходить к решению любой проблемы, способные сравнивать, анализировать, исследовать, умеющие находить выход из нетипичных ситуаций. В полной мере это относится и к подготовке военных кадров.

В соответствии с новыми общественными потребностями возникла необходимость осуществления поиска новых путей развития личности военного специалиста. Одним из путей такого развития является исследовательская деятельность. Офицер, владеющий профессиональными исследовательскими умениями и навыками, способный активно и независимо мыслить, ориентироваться в потоке военно-научной и технической информации, умеющий творчески решать различные задачи, искать новые варианты решения ситуаций, сможет обеспечить обороноспособность страны на должном уровне, отвечающем требованиям современного общества.

Вместе со сменой образовательных парадигм в высшей школе изменяется и содержание понятия «хорошо подготовленный специалист». Если раньше во главу угла в образовательном процессе в вузе ставилась задача систематической углубленной профессиональной подготовки, то в настоящее время, не снижая требований к профессиональным знаниям, во главу угла ставится развитие творческого потенциала личности. Причины смены образовательных парадигм обусловлены изменяющимися условиями функционирования общества. Быстрое развитие новых технологий, стремительный рост объема новой научной информации, развитие междисциплинарных областей знаний и исследований делает уязвимой

систему образования, нацеленную лишь на углубленную узкую специализацию.

В связи с вышесказанным возникает необходимость перевода образования на новую методологическую основу. Такой основой может служить обучающе-исследовательский принцип. Суть принципа заключается в вовлечении студентов в активную познавательную деятельность, в «переориентацию учебного процесса на развитие творческого потенциала личности, воспитание культуры мышления, овладение методологией науки и, в конечном итоге, на подготовку специалиста, способного находить пути решения проблем, возникающих в профессионально-производственной и научной сфере» (А.И.Лесникович, Л.Н.Тихонов, В.И. Дынич и др., 1998).

Данные подходы актуальны и вполне применимы для системы подготовки офицеров в военном вузе. Сложный и динамичный характер современной служебно-боевой деятельности, использование в ней новейших информационных технологий, образцов вооружения и военной техники, зависимость хода и исхода военных действий от содержания и качества заблаговременно проведенной работы обуславливают объективную потребность в совершенствовании системы профессиональной подготовки военных специалистов. Включение курсантов в разнообразные формы исследовательской деятельности в значительной степени повышают эффективность образовательного процесса, способствует развитию профессиональной и общекультурной компетенции будущих офицеров и военных специалистов, обеспечивая в целом высокий уровень качества их подготовки.

Важное место в психологических и педагогических исследованиях занимает проблема формирования способностей к конкретным видам деятельности. В них показана возможность формирования способностей через создание личностной установки на овладение предметом деятельности. Большое значение имеет научная отработка программ действия по освоению

данного вида деятельности на основе использования творческих, исследовательских форм и методов обучения. Среди разнообразных средств формирования основ исследовательской деятельности студентов используются рефераты, научные доклады, исследовательские проекты, курсовые и дипломные работы и др.

Исследователи соотношения научного творчества и целостности личности (Б.Г.Ананьев, М.С.Каган, Л.Н.Коган), творчества и активности познания (К.А.Абульханова-Славская, Д.Б.Богоявленская), творчества и самореализации (А.В.Петровский), творчества и деятельности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн) анализируют психологические проявления личности в творческом, научно-исследовательском процессе, содержание, структуру и общие закономерности творческой, научно-исследовательской, поисковой деятельности.

Важное место в психологических и педагогических исследованиях занимает проблема формирования способностей к конкретным видам деятельности. В них показана возможность формирования способностей через создание личностной установки на овладение предметом деятельности. Большое значение имеет научная отработка программ действия по освоению данного вида деятельности. В отечественной науке исследование способностей нашло отражение в трудах А.В.Брушлинского, В.П.Озерова, С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова, В.Д.Шадрикова и др.

Методология и методика исследовательской деятельности, место исследовательских компонентов в образовательном процессе получили отражение в трудах известных отечественных ученых Б.С.Гершунского, В.И.Загвязинского, В.В.Краевского, И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина и др.

Повышением качества подготовки специалистов, обеспечивающей учебный процесс через творческую, научно-исследовательскую деятельность, занимались такие ученые-педагоги, как П.Р.Атутов,

Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, В.И.Горова, Т.И.Ильина, И.Я.Лернер, П.И.Пидкасистый, В.Д.Симоненко, М.Н.Скаткин, Т.И.Шамова, В.А.Шаповалов, Г.И.Щукина и др.

Вопросам содержания и технологий высшего профессионального образования посвящены труды С.И.Архангельского, А.А.Вербицкого, В.В.Карпова, Н.В.Кузьминой, И.Б.Моргунова, Ю.Л.Полевого, В.М.Соколова, А.И.Субетто, С.А.Тихомирова и др. Определенный вклад в решение названной проблемы внесен военными педагогами-исследователями А.В.Барабанщиковым, В.В.Гусевым, В.П.Давыдовым, А.И.Каменевым, О.А.Козловым, Н.И.Конюховым, П.А.Корчемным, В.М.Косухиным, Л.Г.Лаптевым, В.Г.Михайловским, П.И.Образцовым и др. Ретроспективный анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что в настоящее время накоплен значительный теоретический материал по разработке и внедрению различных технологий формирования основ исследовательской деятельности в системе высшего образования. Однако многие вопросы, связанные с решением данной проблемы в условиях военного вуза, по ряду объективных и субъективных причин не нашли должного рассмотрения.

Анализ современной практики организации и научно-методического обеспечения исследовательской работы в военных вузах показал, что не прослеживается система формирования исследовательских навыков курсантов в образовательном процессе. Выполнение самостоятельных научных работ курсанты связывают с эпизодическим выполнением заданий исследовательского типа (подготовка рефератов, докладов, составление отчетов, выполнение дипломных работ). И хотя при этом у курсантов формируется некоторый опыт исследовательской деятельности, однако, уровень сформированности научно-творческих способностей недостаточен. Отдельные преподаватели слабо владеют методологической культурой, обладают низким уровнем педагогической компетентности; отсутствует

целенаправленное программно-методическое обеспечение, система стимулирования научного творчества. В то же время, содержание и организация образовательного процесса в военном вузе располагает средствами более эффективного решения задачи формирования основ исследовательской деятельности курсантов. Одним из таких средств может выступать курсовая работа, выполняемая на основе исследовательского подхода.

Таким образом, налицо ряд устойчивых *противоречий*:

- между объективными потребностями практики высшего военного образования и недостаточной разработанностью в педагогической науке вопроса формирования основ исследовательской деятельности курсантов;

- между объективным высоким потенциалом системы научно-исследовательской работы военного вуза и недостаточным использованием в ней курсовой работы в качестве средства формирования основ исследовательской деятельности курсантов;

- между высоким эффектом курсовой работы средства формирования основ исследовательской деятельности курсантов и недостаточной готовностью преподавателей военного вуза к осуществлению научно-методического руководства ее выполнением.

Указанные противоречия обусловили необходимость исследования *проблемы*, которая нами сформулирована следующим образом: каковы возможности курсовой работы как средства формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза? Актуальность данной проблемы и ее неразработанность послужили основанием для выбора *темы* настоящего диссертационного исследования.

Цель исследования – выявить и научно обосновать педагогические условия формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза средствами курсовой работы.

Объект исследования – научно-исследовательская деятельность курсантов в военном вузе.

Предмет исследования – курсовая работа как средство формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза.

Гипотеза исследования: формирование основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы будет проходить эффективнее, если:

- в учебно-воспитательной работе военного вуза исследовательская деятельность будет осуществляться в определенной системе, включающей интегративное согласование блоков дисциплин учебного плана, внеурочной работы и практики; различные формы организации исследовательской работы (выполнение творческих работ, олимпиады, конференции, участие в работе исследовательских кружков, творческих лабораторий и др.), методы, создающие условия для активизации научно-творческого мышления, с целью реализации и дальнейшего увеличения объема исследовательских заданий и умений, формирования исследовательских способностей курсантов, а также научно-методическую работу преподавателей;

- разработана и внедрена комплексная организационная модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов в процессе выполнения курсовой работы;

- организация и содержание процесса выполнения курсовой работы будет включать задания исследовательского характера, отличающиеся систематичностью, преемственностью, выполненные в соответствии с требованиями к структуре, логике и правилам оформления научного исследования;

- созданы условия для профессионального роста преподавателей, способствующего повышению эффективности исследовательской работы курсантов.

Задачи исследования.

1. Определить педагогические средства формирования научно-творческих способностей курсантов в процессе исследовательской работы.

2. Разработать критерии эффективности формирования основ исследовательской деятельности в системе научно-исследовательской работы курсантов военного вуза.

3. Разработать и проверить экспериментальным путем организационную модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов в процессе выполнения курсовой работы.

4. Разработать методические материалы и рекомендации по выполнению курсовой работы с целью повышения эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов в военном вузе.

Методологическую основу исследования составили концептуальные философские положения о всеобщей связи, взаимной обусловленности и целостности явлений и процессов действительности, о природе и функциях исследовательских умений и навыков как социального феномена (К.А.Абульханова-Славская, А.И.Арнольд, Э.А.Орлова и др.); об обусловленности развития личности содержанием деятельности и способами ее осуществления (В.Е.Давидович, Ю.А.Жданов, Л.Н.Маркарян и др.); основы общей теории деятельности (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.); идеи гуманистической педагогики (П.П.Блонский, В.А.Сухомлинский, М.А.Вейт, А.А.Ухтомский и др.).

Исследование выполнено также на основе культурологического и системного принципа, общих положений логики, теории познания, моделирования, отечественной психологии, педагогики и дидактики.

Теоретической базой исследования являются:

- философия и методология научного познания (Н.Т.Абрамова, А.Н.Аверьянов, В.И.Андреев, Б.С.Гершунский, Д.П.Горский, А.М.Коршунов,

В.П.Кохановский, В.В.Краевский, В.П.Кузьмин, В.А.Лекторский, В.Н.Садовский, В.С.Швырев, Б.Г.Юдин и др.);

- учение о целостном педагогическом процессе и его обусловленности социальными и психологическими факторами (В.П.Беспалько, Л.С.Выготский, Э.В.Ильенков, А.В.Спирин, Г.К.Селевко, В.А.Сластенин и др.);

- теория профессионального образования (Л.И.Анцыферова, С.И.Архангельский, С.Я.Батышев, Н.В.Басова, А.В.Беляев, В.И.Горова, И.А.Малашихина, В.П.Намчук, Л.С.Подымова, Г.М.Соловьев, В.А.Сластенин, А.Н.Ходусов, Т.И.Шамова и др.);

- теория высшего военного образования (А.В.Барабанщиков, И.В.Биочинский, А.И.Благодаров, А.А.Деркач, П.И.Образцов и др.).

Для разработки организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов базовыми явились исследования современной дидактики, получившие развитие в трудах В.И.Андреева, Ю.К.Бабанского, В.И.Загвязинского, В.В.Краевского, В.С.Кукушина, В.С.Леднева, И.Я.Лернера, П.И.Пидкасистого, М.Н.Скаткина, А.В.Хуторского, П.М.Эрдниева и др.

Методы исследования. Для реализации цели, проверки гипотезы и решения поставленных задач использован комплекс методов, взаимопроверяющих и дополняющих друг друга:

- изучение и анализ психолого-педагогической, методической литературы, диссертационных исследований, периодических научных изданий, учебных планов и программ;

- педагогические наблюдения за исследовательской деятельностью курсантов, анкетирование, контрольные срезы;

- экспериментальная проверка эффективности разработанной нами модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов в процессе выполнения курсовой работы;

- анализ исследовательских работ курсантов.

Опытно-экспериментальная база. Экспериментальная работа по проблеме диссертационного исследования проводилась на базе Ставропольского военного института связи ракетных войск. В эксперименте участвовали 123 курсанта.

Организация и этапы исследования. Научно-исследовательская деятельность осуществлялась в течение 4 лет и включала 3 этапа.

Первый этап (2002-2003 гг.) - определение проблемы исследования и выявление ее актуальности. В этот период анализировалось состояние подготовки курсантов к исследовательской работе, изучалась соответствующая литература, определялась методология и разрабатывалась методика исследования; была сформулирована гипотеза, намечены цель, задачи, методы исследования, определялось содержание экспериментальных занятий с курсантами.

Второй этап (2003-2005 гг.) - осуществлялись теоретическая работа, направленная на поиск путей, методов и приемов формирования исследовательских умений и навыков курсантов военного вуза, реализация программы опытно-экспериментальной работы по внедрению модели формирования основ исследовательской деятельности в процессе выполнения курсовой работы.

Третий этап (2005-2006 гг.) - анализ, обработка, обобщение теоретических выводов и результатов опытно-экспериментальной работы, подготовка научно-методических рекомендаций по теме исследования; оформление материалов исследования в виде диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые обобщен педагогического опыт исследовательской работы курсантов как компонента научно-исследовательской деятельности военного вуза; определены педагогические условия формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза на основе выполнения курсовой

работы; впервые осуществлено целостное осмысление процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза с выходом на модельную интерпретацию.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении определения понятий «научно-исследовательская деятельность курсантов военного вуза»; теоретическом обобщении эмпирического материала о формах, средствах и методах формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза; определении педагогических средств формирования научно-творческих способностей курсантов в процессе исследовательской работы; разработаны критерии эффективности формирования основ исследовательской деятельности в системе научно-исследовательской работы курсантов военного вуза.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы. Методические материалы и рекомендации по выполнению курсовой работы с целью повышения эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов в военном вузе могут быть использованы в процессе подготовки преподавателей высших военных учебных заведений, в системе повышения их квалификации. Представленные в исследовании критерии эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов могут быть использованы при оценке и анализе системы научно-исследовательской работы военного вуза.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются целостным подходом к решению проблемы формирования основ исследовательской деятельности курсантов, непротиворечивостью исходных методологических позиций, валидностью использованных методов, длительным характером и возможностью повторения экспериментальной работы по внедрению организационной модели

формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы, что позволяет провести тщательный количественный и качественный анализ ее хода и результатов.

Положения, выносимые на защиту.

1. Научно-исследовательская деятельность курсантов военного вуза является неотъемлемой частью подготовки и воспитания специалистов высшей военной квалификации и направлена на формирование и реализацию исследовательских умений и навыков курсантов в учебной и внеучебной работе через их привлечение к научной, инновационной, проектной, конструкторской и другим видам исследовательской деятельности.

2. Комплексная организационная модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов в процессе выполнения курсовой работы.

3. Педагогическими условиями формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза на основе выполнения курсовой работы являются: опора на субъектно-деятельностный и обучающе-исследовательский подходы; включение заданий исследовательского характера, отличающихся систематичностью и преемственностью; соответствие курсовой работы требованиям к структуре, логике и правилам оформления научного исследования; учет критериев эффективности формирования основ исследовательской деятельности в системе научно-исследовательской работы курсантов военного вуза.

4. Критериями эффективности использования организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов в процессе выполнения курсовой работы выступают образовательный, социологический критерий и критерий индивидуально-личностного развития.

Обоснованность и достоверность результатов обеспечиваются применением широкого спектра различных прошедших апробацию методик, адекватных цели и задачам исследования. Надежность полученных данных

подтверждается тщательным качественным и количественным анализом результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством публикаций научных статей и тезисов, участия в работе 51-й научно-методической конференции преподавателей и студентов СГУ «Университетская наука – региону» (Ставрополь, 2006), выступлений на заседаниях кафедры теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета.

Объем и структура диссертации: диссертация изложена на 189 страницах машинописного текста, иллюстрирована 4 рисунками, содержит 4 таблицы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 196 наименований, в том числе 7 на иностранном языке.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

1.1. Научно-исследовательская деятельность курсантов в процессе обучения в военном вузе: изученность проблемы в психолого-педагогической науке

Профессия офицера, военного специалиста является одной из самых сложных профессий человеческого общества, так как требует от ее субъекта способности с высокой эффективностью решать профессиональные задачи в экстремальных условиях, связанных с риском для жизни, ограниченным временем на принятие решения, высоким уровнем ответственности как за свои действия, так и за действия подчиненных. Все это требует от каждого человека, избравшего данную стезю, высокого профессионализма.

В последние годы интерес к проблеме профессионализма военных специалистов значительно возрос. На основе понятий, изложенных в работах А.А.Деркача (2002), А.И.Козачка (2004, 2005), П.И.Образцова (2005) и др., в широком смысле, под «профессиональной компетентностью военного специалиста следует понимать профессиональную теоретическую и практическую подготовленность, а также способность к решению исполнительских и творческих задач, выполнению обязанностей по прямому должностному предназначению» (Образцов, Козачок, 2005, с. 10-11).

Профессионализм складывается из многих видов профессиональной компетентности. Внутри этого понятия выделяют компетентность как «способность к чему-либо, зависящую как от знаний, умений, так и от степени убежденности и потребности пользоваться этой способностью» (Деркач, 2002, с. 314). Соответственно, могут быть выделены следующие группы профессиональной компетентности и ее виды внутри каждой из

групп: компетентность в профессиональной деятельности; компетентность в профессиональном общении; компетентность в реализации личности профессионала.

С учетом вышеизложенного специалист в военной области должен на высоком уровне обладать такими видами профессиональной подготовки, как специальной (знание своего дела), компьютерной (владение информационными технологиями), коммуникативной (способность к общению), адаптивной (умение быстро адаптироваться к новым условиям обстановки), а также быть способным реализовать субъективные качества профессионала (индивидуальные особенности, способность к самореализации и т. д.).

Содержание профессиональной культуры офицера включает такие компоненты, как: духовно-нравственное совершенство, офицерский менталитет, военно-профессиональную компетентность, психолого-педагогическую подготовленность. Рассмотрим их содержание более подробно.

Духовно-нравственное совершенство предполагает сформированность нравственно-ценностной концепции по овладению лучшими образцами и опытом человеческой культуры на уровне общечеловеческих, национально-этнических, воинских и личностно-гуманистических ценностей. Современные психолого-педагогические исследования (А.А.Гудзовская, Н.Л.Жильцов, Н.А.Коваль, С.В.Калинина, Л.Е.Миловидова, Е.С.Романова, Ф.Д.Рассказов и др.) позволяют утверждать, что достижение данной цели возможно при активном задействовании трех видов технологий совершенствования будущего офицера: образовательных (традиционные – воспитание и ретроспективно-репродуктивное обучение, и инновационное – обучающее сотворчество), самообразовательных и информационных технологий. Отмеченные технологии наряду с решением других задач обеспечивают формирование духовно-нравственных ценностей будущего командира.

Офицерский менталитет как содержательный компонент профессиональной культуры офицера характеризует то общее и существенное, что определяет его индивидуальность, которая проявляется в самостоятельном стремлении к активному саморазвитию и наращиванию креативного (творческого) потенциала, инициативном обогащении себя в общении с другими субъектами воинского труда и на этой основе культивирование своего стиля деятельности как статусного руководителя, признанного лидера, компетентного профессионала.

Ключевым звеном профессиональной культуры офицера является *военно-профессиональная компетентность*. Именно она позволяет ему успешно участвовать в воинском труде и выполнять различные виды военно-профессиональной деятельности, в каждой из которых синтезируются знания и подготовленность к выполнению практического действия.

Важным компонентом профессиональной культуры выпускника военного вуза является его непосредственная *психолого-педагогическая подготовленность*. Она характеризует готовность и способность решать задачи воинского труда и повседневной жизни, опираясь на принципы педагогики, психологии и других наук, а также непосредственно участвовать в учебно-воспитательном процессе и придавать педагогическую направленность всем сторонам воинского труда.

С учетом вышеизложенного, феномен профессиональной компетентности выпускника военного вуза обусловлен действием общих, особенных и единичных закономерностей военной службы, а его сущность выражается в сформированности комплекса качеств, отвечающих требованиям воинского труда. Таким образом, «содержание профессиональной компетентности определяется целями, задачами и характером этого труда» (Основы военной акмеологии / Под ред. Корчемного П.А., Лаптева Л.Г., Михайловского В.Г., 1996, с. 111).

Однако, несмотря на широкий спектр исследований в области профессиональной и служебной культуры, профессиональной и служебной

карьеры и других вопросов профессионализации военной деятельности (А.И.Благодаров, В.В.Гусев, А.А.Деркач, А.И.Козачок, П.А.Корчемный, Л.Г.Лаптев, В.Г.Михайловский, П.И.Образцов, С.А.Федоренко, 1998 и др.), разработка данной проблемы остается весьма актуальной и требует своего дальнейшего развития. Прежде всего, это касается все большей актуализации *исследовательского компонента профессионализма военного*, основы которого закладываются в системе высшего военного образования.

Вместе с тем, следует отметить обозначившуюся в последние годы тенденцию в ряде научных работ по военной педагогике, связанную с усилением внимания к научно-исследовательской составляющей профессионализма военного специалиста (Л.Ю.Кривцов, 1997; Л.Г.Лаптев, 1998; В.Г.Михайловский, 1995; П.И.Образцов, 2000 и др.). Так, П.И.Образцов в своем докторском диссертационном исследовании «Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в системе профессиональной подготовки военных специалистов» (2000), военно-профессиональный компонент определяет как характер профессиональных действий, отношений и взаимосвязей в армейских условиях. Его содержание детерминировано содержанием воинского труда и призвано обеспечить успешное выполнение гностической, аналитико-прогностической, проектировочно-конструкторской, деятельностно-коммуникативной и оценочно-корректировочной функций, что, безусловно, подразумевает научный склад личности военного и исследовательский характер его деятельности.

Ряд научных работ последнего времени посвящен проблеме совершенствования содержания и технологий высшего военного образования. При этом важное место стали занимать исследовательские, проективные модели подготовки офицеров. В частности, эти проблемы рассматриваются в работах В.В.Гусева и Н.Ф.Масловой (1996, 1998), А.И.Козачка (2005), О.А.Козлова (1999), Ю.С.Руденко (2002) и др. Профессионально-ориентированные технологии, включающие, в том числе,

использование исследовательских методов в обучении военных специалистов, раскрывают в своей книге «Формирование компетентности у военных специалистов в вузе средствами профессионально-ориентированной технологии обучения» П.И.Образцов и А.И.Козачок (2005). Самообразование и самостоятельная работа курсантов рассматриваются в исследованиях В.В.Гусева, Н.Ф.Масловой, В.А.Петрова и др. (1998, 1999); обеспечение качества образования курсантов на основе системного моделирования – в книге В.В.Гусева (1997).

Активно разрабатываются применительно к системе высшего военного образования вопросы применения информационных технологий (А.А.Андреев, 1996; С.А.Дочкин, 2004, О.А.Козлов, 1999 и др.). Например, в монографии С.А.Дочкина «Применение новых информационных технологий для активизации самостоятельной работы курсантов высшего военного учебного заведения» (2004) данные технологии рассматриваются в контексте их использования для развития творческой, исследовательской деятельности обучающихся.

Проведенный нами анализ научно-педагогических исследований по проблемам высшего военного образования позволяет, между тем, констатировать тот факт, что конкретных комплексных работ, содержащих модели и технологии построения системы научно-исследовательской деятельности курсантов военных вузов, направленной на формирование у них основ исследовательской деятельности, практически нет.

Прежде чем перейти к анализу процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза, на наш взгляд, необходимо определиться с понятием «научно-исследовательская деятельность», содержанием и особенностями ее организации в вузе, в том числе военном.

Методологические основы системы понятий о деятельности были заложены в трудах Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, Н.В.Кузьминой,

А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и других отечественных ученых. В работах указанных авторов подчеркивается, что деятельность является единицей жизни, и функция ее состоит в том, чтобы ориентировать человека в предметном мире, помогать ему устанавливать взаимосвязи и вступать в активные отношения с окружающим миром.

Понятие «деятельность» употребляется довольно широко и не всегда в строго определенном смысле. Деятельность как специфически человеческий способ бытия охватывает и материально-практические, и интеллектуальные духовные операции, поэтому работа мысли является деятельностью в такой же мере, как и работа рук, а процесс познания включен в деятельность не в меньшей степени, чем процесс повседневного поведения. Когда деятельность рассматривают в социологическом контексте, то имеют в виду специфически человеческую форму отношения к окружающему миру, свойственную только человеку как действующему существу. Именно в деятельности человек обретает и раскрывает свое особое место в мире и утверждает себя в нем в качестве существа общественного. Поэтому деятельность всегда общественно обусловлена, и именно общественная, социальная обусловленность человеческой деятельности составляет основной интерес рассматриваемого феномена.

Деятельность человека – «необходимое условие его развития, в процессе которого приобретается жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность» (Словарь-справочник по педагогике, 2004, с. 79-80).

Исследования А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Б.Теплова и др. показали, что в деятельности развиваются психические процессы, формируются умственные, эмоциональные и волевые качества личности, ее способности и характер.

Деятельность отдельной личности, как минимум, 4-компонентная:

- 1) отношение человека к предмету - ко всей совокупности окружающих его вещей, создаваемых, потребляемых им и т. п.;
- 2) его отношение к другому человеку – к людям, их группам, обществу в целом;
- 3) его отношение к природе, всем ее процессам и явлениям, ко всему ее многообразию;
- 4) его отношение к самому себе.

Психологический подход к пониманию деятельности как «активного взаимодействия человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности» (Столяренко Л.Д. Основы психологии, 2003, с. 38) определяет важнейший принцип построения всей познавательной деятельности. Этим принципом и является развитие активности взаимодействия со средой.

Определяя познавательную деятельность как более широкое по отношению к научно-исследовательской, мы учитывали, что это, прежде всего, «продукт и предпосылка усвоения социального опыта» (Словарь-справочник по педагогике, 2004, с. 80). Человек не приносит готовых форм поведения, не обладает врожденным логическим мышлением, а осваивает накопленный предыдущими поколениями опыт путем его усвоения, «присвоения» (А.Н.Леонтьев, 1975; Н.Ф.Талызина, 1985). Чем активнее в этом процессе освоения исследовательский момент, тем выше, эффективнее результат социального познания.

Научно-исследовательская деятельность (НИД) – деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды и их применение для достижения практических целей. Данный вид деятельности основан, прежде всего, на научном исследовании, которое, согласно устоявшемуся энциклопедическому определению, есть

«процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности» (Большой энциклопедический словарь, 1991, т. 1, с. 510).

В соответствии с этим в составе научно-исследовательской деятельности в относительно самостоятельном качестве можно выделить фундаментальные научные исследования (теоретические и экспериментальные) и прикладные научные исследования. Побудительным мотивом для первых выступает, прежде всего, стремление человечества к познанию нового, а для вторых основным стимулом и иницилирующей силой служит потребность решения конкретных практических задач.

Особой, специфической чертой научно-исследовательской деятельности является то, что однажды полученное новое знание (открытие и т. п.), как правило, способно порождать или содействовать получению следующих поколений новых знаний, которые в свою очередь ведут к приросту новых научных результатов. Этот цепной, «лавинообразный» характер приобретения новых знаний составляет основу динамики научного познания в целом.

Понятие научно-исследовательской деятельности получило в 1996 г. своё законодательное закрепление. Наряду с ним было выделено и понятие научно-технической деятельности как деятельности, направленной на получение, применение новых знаний в сфере технологических, инженерных, экономических, специальных, гуманитарных и иных проблем, обеспечение функционирования науки, техники и производства как единой системы. Таким образом, между научно-исследовательской деятельностью и научно-технической деятельностью в современном законодательно закреплённом понятийном аппарате не дано четкой разделительной границы. Они не просто органически связаны между собой, не только дополняют, но и во многом повторяют друг друга. Вместе с тем в рыночной экономике результаты, полученные в ходе научно-технической и научно-исследовательской деятельности, если они изначально не были нацелены на

создание продукта, обладающего свойствами товара, далеко не всегда могут сразу стать предметом практического применения. Приведение их в данное качество и последующая коммерческая реализация часто рассматриваются как еще один особый вид деятельности – инновационная деятельность. В совокупности с научно-исследовательской и научно-технической деятельностью она составляет единый, целостный процесс, включающий не только косвенное, опосредованное (через НИД), но и прямое, непосредственное (посредством научно-технической и инновационной деятельности) воздействие на состояние социально-экономического развития народнохозяйственного комплекса страны и его отдельных частей.

Исследовательской деятельностью, по мнению А.В.Леонтович (2003), является деятельность обучающихся, связанная с решением ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере. Такая деятельность нормирована исходя из принятых в науке традиций: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Любое исследование, неважно, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения.

Исследование – один из четырех универсальных типов мыследеятельности, наиболее адекватно соответствующий социокультурной миссии образования. В общественном сознании существуют представления об исследовании как установлении, обнаружении, понимании действительности.

Касаясь этимологического анализа слова «исследования», заметим, что под этим типом деятельности подразумевается: извлечь нечто «из следа», т.е. восстановить некоторый порядок вещей по косвенным признакам, отпечаткам общего закона в конкретных, случайных предметах. Это является принципиальной особенностью организации мышления при исследовании, с которым сопряжены развитие наблюдательности, внимательности, аналитических навыков, в отличие, например, от проектного типа организации мышления.

Заметим, что исследование, в отличие от проектирования, конструирования и организации, есть самый «деликатный» по отношению к объекту вид деятельности, его главная цель – установление истины, «того, что есть», «наблюдение» за объектом, по возможности без вмешательства в его внутреннюю жизнь. Ни в коем образом не умаляя необходимости развития у человека навыков преобразования окружающей действительности (т.е., прежде всего, навыков проектирования), развитие способности занимать исследовательскую позицию является важной задачей образования и воспитания как средства оценки своей действительности, ее возможных последствий.

Источник исследования как вида деятельности – в свойственном человеческой природе стремлении к познанию. Спонтанное, неосознанное исследование свойственно человеку, оно всегда сопровождает его независимо от способностей и социального статуса, являясь мощным средством освоения действительности. Но оно остается спорадическим, неосознаваемым. Только с появлением науки и через науку исследование становится явлением культуры, обретает свою историю, методологию, социальные институты. С появлением науки выделяется отдельная профессиональная группа людей – ученые, главным видом деятельности которых выступает исследование.

Ведущей ценностью в исследовании является ценность процесса движения к истине. Важно подчеркнуть непреходящее значение этой ценности для исследовательского типа мышления.

Отметим две особенности ценностной установки на истину в исследовательской деятельности.

Первая из них — ее конструктивно-деятельностный, а не декларативный характер, ее нельзя вменить поучениями в общем виде, поскольку сама эта ценность «проявляет себя» по результату в деятельностном контексте: установлено нечто или нет, обнаружено искомое или нет и т.д., то есть в опыте каждого обучающегося; соответственно и педагогическая задача: не пространные пояснения и поучения, а фиксации по ходу реализации дел. Интересно в этой связи заметить, что само понятие истины, если провести небольшой этимологический анализ, тесно связано с понятием существования (бытия).

Вторая особенность — легкость «технической» развертки этой установки соответственно индивидуальному педагогическому стилю. Именно поэтому мы не считаем необходимым в «научном аспекте» здесь расписывать составляющие ценностной установки на истину — например, объективность, терпимость к другому мнению, последовательность в действии и т.п. — педагог, взявший на собственное вооружение такую цель, для себя, именно для себя сделает это лучше всего сам.

Исследование является «чистым», исконно свойственным человеку способом освоения действительности. Обсуждая проблему развития навыка освоения действительности, мы говорим о «чистом» исследовании как мыследеятельности вне науки; обсуждая проблемы образования и воспитания как вхождение в мир культуры, мы говорим о науке как культурном институте исследования и обращаемся к истории и фактам ее развития. Поэтому, адресуясь к науке, мы рассматриваем ее как часть культуры, на материале которой происходит образование.

Организация научно-исследовательской деятельности в вузе является важнейшим звеном системы высшего образования, характеризующим как его содержание, так и технологическую основу. В научно-педагогической литературе (Е.П.Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и др.) представлены разнообразные общие функции профессионального образования и высшей школы.

Прежде всего, это *научная* функция – фундаментальные исследования, проводимые в вузе.

Кроме того, важное место отводится *инновационной* функции, т. е. формированию, распространению и внедрению идей, нацеленных на решение профессиональных и общекультурных задач нового класса. Эта функция осуществляется посредством проведения научных исследований (фундаментальных и прикладных), распространения результатов научно-исследовательской и научно-технической деятельности, создания и развития малых предприятий инновационного типа, реализации инновационных образовательных программ, освоения современных информационных технологий и возможностей их использования обучающимися в различных сферах общественного производства и творческого развития личности. Включенность преподавателей и обучающихся конкретного учреждения высшего образования в реализацию данной функции, результативность их исследовательской, проектно-конструкторской, технологической и другой творческой деятельности выступают важнейшими условиями успешного осуществления других функций профессионального образования.

Развитие научно-исследовательской деятельности студента как одного из факторов повышения качества образования есть объективное требование современного этапа развития университетской подготовки.

В отличие от системы высшего военного образования применительно к гражданским вузам в последнее время активно разрабатывается теория и методика исследовательской деятельности студентов. Так, основы учебно-

исследовательской деятельности студентов изложены в одноименной книге Е.В.Бережновой и В.В.Краевского (2005). В ней авторы определяют методологические характеристики исследовательской деятельности, ее логику и методы, умения самостоятельного учебного труда студентов, к которым они относят выбор нужных информационных источников, составление планов, тезисов, конспектов, рефератов и рецензий. Этой же теме посвящена работа Т.П.Сальниковой «Исследовательская работа студентов» (2005). Обучающе-исследовательский принцип как средство формирования компетенций специалиста обоснован А.Н.Братенниковой, Е.И.Василевской и Ф.Ф.Лахвич (2001), а также Т.П.Каратаевой и Е.И.Василевской (2002), А.И.Лесникович и др. (1998). Технологии активного и профессионально-ориентированного обучения в вузе раскрыты в работах А.А.Вербицкого (1991, 2000) и В.Я.Виленского и др. (2002). Формам и средствам совершенствования научно-исследовательской деятельности студентов в условиях университетского образования посвящены труды К.С.Выдра (2002), Ю.В.Карякина (1991) и др. Исследовательскую и самостоятельную работу как средство формирования творческих способностей студентов рассматривают Л.П.Козлова (2000), О.Н.Лайпанова (2002) и др.

Кроме того, в последние годы появилось множество методических и научно-практических работ, содержащих различные рекомендации по выполнению курсовых, дипломных и других исследовательских студенческих работ.

Исследовательская работа студентов в современном вузе достаточно разнообразна как по содержанию и направлениям, так и по формам и методам.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является одним из важнейших средств повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности

достижения научно-технического прогресса, а, следовательно, быстро адаптироваться к современным условиям развития экономики.

Основной ее целью является формирование и усиление творческих способностей студентов, развитие и совершенствование форм привлечения молодежи к научной, конструкторской, технологической, творческой и внедренческой деятельности, обеспечивающих единство учебного, научного, воспитательного процессов для повышения профессионально-технического уровня подготовки специалистов с высшим образованием.

Основными задачами научно-исследовательской деятельности студентов являются:

- обучение методологии рационального и эффективного добывания и использования знаний;
- совершенствование и поиск новых форм интеграции системы высшего образования с наукой и производственной деятельностью в рамках единой системы учебно-воспитательного процесса;
- повышение навыков научной, творческой и исследовательской деятельности;
- участие студентов в научных исследованиях, реальных разработках и техническом творчестве;
- создание и развитие молодежных творческих объединений; освоение современными технологиями в области науки, техники, производства;
- знакомство с современными научными методологиями, работа с научной литературой;
- выявление способной молодежи для дальнейшего обучения в аспирантуре, работы на кафедрах и в научных лабораториях.

НИРС является продолжением и углублением учебного процесса и организуется непосредственно на кафедрах и в лабораториях высших учебных заведений (проблемные и отраслевые лаборатории, обсерватории, вычислительные центры и т.д.), в студенческих конструкторских,

технологических, экономических и других бюро. Руководство научно-исследовательской работой студентов осуществляют профессора и преподаватели вуза. Могут привлекаться к руководству НИРС также сотрудники научно-исследовательских учреждений и аспиранты.

Научно-исследовательская работа студентов подразделяется на научно-исследовательскую работу, включаемую в учебный процесс и выполняемую во внеучебное время.

Научно-исследовательская работа студентов, включаемая в учебный процесс, предусматривает:

- выполнение заданий, лабораторных работ, курсовых и выпускных квалификационных работ, содержащих элементы научных исследований;

- выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера в период производственных и учебных практик;

- изучение теоретических основ методики, постановки, организации выполнения научных исследований, планирования и организации научного эксперимента, обработки научных данных и т.д. по курсу «Основы научных исследований». Названная дисциплина может включаться в учебный план за счет часов, находящихся в распоряжении вуза.

Научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеучебное время, организуется по форме:

- работы в студенческих научных семинарах;
- участия студентов группами или в индивидуальном порядке в выполнении госбюджетной или хоздоговорной тематики, в работах по творческому содружеству, в рамках государственных, межвузовских или внутривузовских грантов, а также индивидуальных планов преподавателей, выполняемых на кафедрах и в научных учреждениях вуза;

- работы в студенческих конструкторских, проектных, технологических, научно-информационных, переводческих, экономических и других бюро, в творческих мастерских и студиях;
- лекторской работы по распространению знаний в области науки, техники и культуры;
- работы в качестве преподавателей школ.

Студенческие научные семинары организуются при общенаучных и специальных кафедрах, научных подразделениях вуза. В них студенты составляют рефераты по отечественной и иностранной специальной литературе, овладевают навыками проведения эксперимента и обработки полученных результатов, проектируют и изготавливают наглядные пособия, лабораторные установки и технические средства обучения, участвуют в разработке и отладке программ для ЭВМ, принимают участие в разработке деловых игр по имитационному моделированию практических ситуаций и явлений, выступают с сообщениями по результатам научных исследований.

Студенты, как правило, включаются в число исполнителей научно-исследовательских работ, проводимых кафедрами и научными подразделениями вуза. Поручения студентам, привлеченным к выполнению указанных работ, должны предусматривать творческие элементы. Студенческие бюро организуются в вузах и направляют свою деятельность на приобретение студентами навыков коллективной творческой и организаторской работы, а также оказания практической помощи кафедрам и лабораториям вуза, предприятиям, научным организациям в выполнении исследовательских, проектно-конструкторских и других работ. Участвующими в научно-исследовательской работе считаются студенты или курсанты, выполняющие элементы самостоятельной научной работы в области гуманитарных, технических и естественных наук. Научно-исследовательская работа студентов завершается обязательными представлением отчета, выступлением на студенческом научном семинаре

или внутривузовских, городских, всероссийских конференциях. Научно-исследовательские, проектно-конструкторские и творческие работы студентов, выполненные во внеучебное время и отвечающие требованиям учебных программ, могут быть зачтены в качестве соответствующих лабораторных, курсовых или выпускных квалификационных работ и других учебных заданий.

Продолжаются поиски оптимальных форм организации исследовательской деятельности студентов. Основной акцент в этом плане делается на организации работы Научного студенческого общества (НСО), аккумулирующего в своей деятельности усилия преподавателей и научной части вуза по созданию условий для удовлетворения научных интересов всех субъектов образовательного процесса высшего учебного заведения.

НСО объединяет студентов, имеющих желание проявить себя в исследовательской деятельности и способности к ней, продемонстрировать продукты собственного исследовательского творчества. Основная цель деятельности НСО связана с развитием исследовательской культуры студента в целях его профессиональной самореализации.

Например, К.С.Выдра (2002) так характеризует основные задачи и содержание функционирования НСО:

1. Создание оптимальных условий для становления устойчивой мотивации и реализации научных интересов личности студента-исследователя, а именно: изучение научных интересов и индивидуальных особенностей студентов; популяризация идей и содержания деятельности НСО, определение и развитие различных видов стимулирования данной деятельности; организация представления библиотечных и Интернет-ресурсов для занятия научной деятельностью и пр.

2. Научно-информационное оснащение деятельности студентов: информирование студентов о приемах научной организации собственной интеллектуальной деятельности; освоение методики подготовки материалов

исследовательского характера: тезисов, статей, публикаций и др. продуктов исследовательского творчества, знакомство с методическими рекомендациями по выполнению разных видов исследовательских работ.

3. Освоение практических технологий деятельности в пространстве науки, навыков осуществления творческого поиска: организация практических занятий в области работы с поисковыми системами в глобальной информационной сети, с научной литературой; овладения навыками публичного выступления и защиты своих исследований, в т. ч. во время открытой защиты курсовых и дипломных работ, ведения научной дискуссии; участие в совместной с научным руководителем разработке проблематики исследования.

4. Включение участников НСО в разнообразные виды исследовательской деятельности: организация педагогических чтений, проведение предметных и профильной олимпиад, конкурсов исследовательских работ; корректировка сроков и создание оптимальных условий для выполнения реферативных, курсовых, выпускных квалификационных работ.

Работа общества призвана способствовать повышению престижа и популяризации научных знаний, развитию у студентов познавательной активности, исследовательских умений и навыков, творческих способностей в процессе учебной и исследовательской деятельности, формированию профессиональной «Я-концепции» студентов.

Работа общества тесно связана с творческой, научно-исследовательской деятельностью преподавателей. Плодом совместного труда студентов и преподавателей становится, как правило, участие в научно-практических конференциях разных уровней и проблематики, во всевозможных творческих конкурсах и олимпиадах.

Овладение знаниями в высшем военном учебном заведении в значительной мере зависит от правильной, научной организации труда

(учебы) обучающихся. Прежде всего, следует отметить, что сам характер учебы, ее нынешний стиль таковы, что акцент делается на развитие самостоятельности, творческого, поискового подхода курсанта к изучению учебного материала, на развитие в нем качеств исследователя. Разумеется, речь не идет о том, чтобы каждый выпускник стал научным работником, а о том, чтобы курсант овладел методикой исследовательской работы, приобрел навыки научного исследования, интерес к нему. Это наиболее эффективный и, может быть, единственный путь к непрерывному пополнению знаний, усвоению всевозрастающего потока информации, а главное – путь к формированию такого уровня компетенции, при котором выпускники вузов способны самостоятельно и ответственно решать сложные практические вопросы, связанные с анализом складывающейся оперативной обстановки на территории.

В целях повышения эффективности подготовки специалистов в рамках учебного процесса и вне его осуществляется привитие курсантам исследовательских навыков и умений. Достигается это с помощью проведения комплекса учебно-методических мероприятий под общим названием *учебно-исследовательская работа слушателей (УИРС)*.

В военных вузах России уже накоплен и развивается опыт организации такой работы. На основе требований Министерства образования и науки и Министерства обороны Российской Федерации в вузах разработано и действует Положение об учебно-исследовательской работе. В соответствии с этим документом УИРС органически связана с учебными программами, включается в учебный план и обязательна для каждого курсанта. К формам УИРС относятся: участие курсантов в учебно-методических конференциях и семинарах, подготовка курсовых работ, исследование военных архивов, изготовление дидактических материалов (схем, альбомов, сценариев учебных кинофильмов и т. п.), участие в викторинах, конкурсах рефератов, выполнение факультативных индивидуальных заданий исследовательского характера. Могут быть использованы и другие формы УИРС с учетом

специфики кафедр и по их обоснованным предложениям.

Одной из форм УИРС является участие курсантов в предметных олимпиадах и конкурсах по специальности в рамках Всероссийской олимпиады. Предметная олимпиада и конкурс по специальности проводятся как два различных вида соревнований в два тура. Первый (кафедральный) проводится в учебных группах, второй (общеузовский) – на курсах. Решением руководства военного вуза определяются дисциплины, по которым проводятся эти виды соревнований, образуется оргкомитет (жюри), утверждаются порядок проведения и перечень контрольного задания, по которым курсанты готовят письменный ответ. Победители и призеры внутривузовского тура предметной олимпиады и конкурса по специальности отмечаются дипломами и могут быть рекомендованы для участия во Всероссийском туре.

Важное значение имеет организация *научно-исследовательской работы курсантов* (НИРК). В современных условиях она стала неотъемлемой частью подготовки и воспитания специалистов высшей военной квалификации. С первых лет обучения курсанты должны погружаться в исследовательскую работу, участвовать во внедрении ее результатов в учебно-практическую деятельность.

НИРК в отличие от учебно-исследовательской работы слушателей (УИРС) осуществляется во внеучебное время, но выполняет родственные задачи и составляет комплекс научной подготовки выпускника вуза. НИРК обеспечивает продолжение углубленного изучения учебного материала, развивает у курсантов творческое мышление, прививает навыки поисковой, исследовательской деятельности, а также способствует решению актуальных проблем совершенствования образовательного процесса.

Научно-исследовательская работа курсантов военных вузов организуется в соответствии с нормативными документами, принятыми в вузе. Указанные документы ориентируют НИРК на более тесную связь с решением конкретных практических задач, в том числе и по планам НИР

кафедры и вуза, повышение научного уровня студенческих работ. Применительно к военным вузам России требуется значительно расширить тематику научных исследований курсантов с учетом их будущей профессиональной деятельности.

Основным документом, определяющими организацию НИРК в военном вузе, является Положение о научно-исследовательской работе курсантов. В Положении о НИРК отражены правовые основы и цели исследовательской работы, ее основные формы, организация и контроль этой деятельности, порядок функционирования научных кружков, исследовательских проблемных групп, подготовка и проведение конкурсов, подведение итогов и поощрение за активное участие в НИРК.

НИРК проводится непосредственно на кафедрах военного вуза, где создаются научные кружки, исследовательские проблемные группы. Научные кружки создаются по решению кафедры, в их составе работает 30-40 слушателей. В зависимости от преподаваемых дисциплин на кафедре могут образовываться несколько кружков. Заседание кружков проводится, как правило, 1-2 раза в месяц во внеучебное время, в дни, установленные календарным планом основных мероприятий вуза. Руководство кружками осуществляет наиболее квалифицированные преподаватели, которые оказывают помощь членам кружка в выборе тем исследований, подборе литературы, консультируют при подготовке докладов и рефератов.

В помощь руководителю кружка для организации его текущей работы из числа курсантов избирается староста кружка. Староста организует заседания кружка, ведет учетную документацию, участвует в планировании работы на учебный семестр, контролирует выполнение плановых мероприятий, осуществляет постоянную связь с советом научного общества курсантов и с учебными группами.

Работая в научных кружках, курсанты на основе изучения нормативных актов и литературных источников, обобщения практики, под руководством преподавателей готовят научные доклады, сообщения, рефераты, обзоры по

новинкам литературы, выступления с ними на конференциях, заседаниях научных кружков, по пропаганде военных знаний выступают перед населением. Они участвуют в проектировании и изготовлении учебно-методических материалов (схем, слайдов, других наглядных пособий), учебной военной техники, технических средств обучения.

Наиболее подготовленные курсанты, проявившие склонность к научной работе, включаются в исследовательские проблемные группы, которые создаются по решению кафедр для проведения исследований по темам, предусмотренным планом научно-исследовательской работы кафедры, а в отдельных случаях и индивидуальным планом работы преподавателей. Членам исследовательских проблемных групп могут быть даны задания на изучение отдельных проблем в период прохождения ими военно-учебной практики или стажировки.

Для организации научно-исследовательской работы курсантов в учебных группах и на курсах создаются соответствующие бюро НИРК и выбираются ответственные организаторы НИРК. Бюро НИРК на учебном курсе и ответственные за организацию НИРК в учебной группе работают под руководством совета научного общества вуза, поддерживают тесную связь с кафедрами и руководством курса. В их функции входят оказание помощи кафедрам в организации работы научных кружков, проведении курсовых и общевузовских конференций, встреч с военными учеными, офицерами действующей армии, участие в организации и проведении конкурсов на лучшую научную работу курсантов и смотров организаций НИРК на курсе, проведение пропаганды достижений НИРК.

В целях содействия профессорско-преподавательскому составу в повышении качества подготовки и воспитании специалистов с высшим образованием, овладении методологией и методикой научных исследований в военных вузах, как и гражданских, создается научное общество. Деятельность общества регламентируется соответствующим уставом. В уставе определяются задачи общества, его структура, функции совета

общества, права и обязанности членов.

Научное общество курсантов работает в тесном контакте с кафедрами. В общество организационно входят научные кружки, создаваемые при кафедрах, активисты НИРК курсов и учебных групп. Высшим органом общества является конференция членов общества, созываемая, как правило, один раз в год. На ней подводятся итоги научной работы курсантов, намечаются основные направления ее развития на следующий год, организуются встречи с ведущими учеными и военными специалистами. На конференции избирается совет общества, который занимается всей организационной работой.

Для активизации НИРК, стимулирования и поощрения курсантов, высоких показателей в исследовательской деятельности, проводятся выставки и смотры их научных работ, внутривузовские, городские, республиканские конкурсы на лучшую научную работу по военным и гражданским наукам. В системе высших военных образовательных учреждений России проводятся также внутривузовские и всероссийские конкурсы по специальной тематике.

В процессе учебы курсанты готовят курсовые работы. Курсовая работа помогает им систематизировать полученные знания на определенном этапе обучения, углубить теоретические знания, научиться самостоятельно анализировать материал, обобщить опыт правоохранительной деятельности, логически излагать материал. В курсовой работе курсант должен показать хорошее знание учебного материала, литературы и нормативных документов по избранной теме. Тематика курсовых работ и методические рекомендации по ее написанию готовятся кафедрой. Кафедрой утверждается преподаватель, осуществляющий руководство написанием курсовой работы. Курсовая работа готовится курсантом в часы самостоятельной работы, защита ее осуществляется дифференцированной оценкой. При неудовлетворительной оценке курсант обязан выполнить курсовую работу по новой теме или переработать прежнюю.

Таким образом, проведенный нами анализ теоретических источников и практики организации научно-исследовательской деятельности обучающихся в гражданских и военных вузах позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, в работах, посвященных рассматриваемой проблеме, практически не делается различий в употреблении и определении понятий «научно-исследовательская» и «исследовательская» работа студентов (курсантов). Чаще всего они используются как тождественные. Как правило, такая работа предполагает различные формы учебной и внеучебной работы студентов, направленные на формирование и усиление их творческих способностей, развитие и совершенствование форм привлечения к научной, конструкторской, технологической, творческой и внедренческой деятельности, обеспечивающих единство учебного, научного, воспитательного процессов для повышения профессионально-технического уровня подготовки специалистов с высшим образованием.

Во-вторых, наиболее распространенными организационными формами такой деятельности обучающихся в вузах являются научно-исследовательская работа студентов (НИРС) или курсантов (НИРК). Ее разновидностью в военных вузах является учебно-исследовательская деятельность слушателей или курсантов (УИРС, УИРК). Интеграцию различных форм научно-исследовательской деятельности обеспечивают научные студенческие общества (НСО).

В-третьих, с учетом особенностей системы высшего военного образования, нами предлагается следующее толкование понятия *«научно-исследовательская деятельности курсантов в военном вузе»*: это неотъемлемая часть подготовки и воспитания специалистов высшей военной квалификации, направленная на формирование и реализацию исследовательских умений и навыков курсантов в учебной и внеучебной работе через их привлечение к научной, инновационной, проектной, конструкторской и другим видам исследовательской работе.

1.2. Современные научно-педагогические подходы к организации и содержанию исследовательской деятельности курсантов в военном вузе

Формирование профессиональной компетентности военного специалиста осуществляется в рамках всесторонней подготовки и становления военных кадров в целостной системе воинского труда. Оно обеспечивается созданием непрерывного образования и развития курсантов (слушателей), которые осуществляются последовательно и поэтапно. Это способствует формированию устойчивой профессиональной компетентности специалиста, которая выступает одновременно как цель, результат и критерий продуктивности системы формирования профессиональной компетентности военных кадров.

Проведенный нами анализ теоретического и эмпирического материалов по рассматриваемой проблеме позволяет выделить ряд современных научно-педагогических подходов к организации и содержанию исследовательской деятельности курсантов в военном вузе, наиболее значимыми среди которых с учетом специфики высшего военного образования, по нашему мнению, являются *системный, субъектно-деятельностный и обучающе-исследовательский* и подходы.

При овладении военным преподавателем педагогическими знаниями важное методическое и практическое значение имеет рассмотрение педагогического процесса как системы. Это позволяет ему, во-первых, в комплексе представить взаимосвязь и взаимозависимость всех компонентов, которые в совокупности определяют весь процесс подготовки курсантов и слушателей в вузе; во-вторых, уяснить требования объективных закономерностей, проявляющихся в педагогическом процессе, присущие ему противоречия; учесть типичные трудности, которые приходится преодолевать педагогу в работе с людьми, и на этой основе научно, рационально и творчески строить свою деятельность по обучению,

воспитанию и личностному развитию обучающихся; в-третьих, ясно осознать свою роль в педагогическом процессе и четко определить свое место в многогранной и сложной учебно-воспитательной работе с курсантами и слушателями. Не менее важным для военного педагога является представление педагогического процесса как целостного явления, имеющего свои закономерности, принципы, особенности и психолого-педагогические условия организации. Первая глава учебного пособия будет посвящена рассмотрению этих вопросов.

Понятие «педагогическая система» является ключевым в современной как общей, так и военной педагогике. Дело в том, что именно системный подход, избранный в качестве методологического инструмента, позволяет рассматривать педагогический процесс, при всем его своеобразии и неповторимости, как целостность, состоящую из взаимосвязанных структурных компонентов и подчиняющуюся общему закону организационного строения и функционирования любой системы.

Система (греч. – целое) – научное понятие, выражающее совокупность элементов, выделенных на основе определенных признаков, объединенных общей целью функционирования и управления, находящихся в отношениях и связях друг с другом и со средой, образующих определенную целостность, единство. В литературе встречается и более простое определение. Система – это целое, состоящее из связанных между собой компонентов и обладающее свойствами, которых нет ни у одного из этих компонентов. Типы систем весьма многообразны: материальные и духовные, неорганические и живые, механические и органические, технические и социальные, статические и динамические, открытые и замкнутые. Однако все их объединяет одно общее: каждая представляет собой множество разнообразных элементов, обладающих структурой и организацией.

Под структурой системы следует понимать, во-первых, совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и

тождественность самому себе; во-вторых, относительно устойчивый способ (закон) связи элементов того или иного сложного целого.

Обобщая сказанное, можно выделить ряд ведущих признаков, посредством которых системы могут быть описаны как целостное образование:

– наличие системных качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему;

– составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система;

– структуры, т. е. определенных связей и отношений между частями и элементами;

– функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов;

– коммуникативных свойств системы, проявляемых в двух формах: в форме взаимодействия со средой и взаимодействия данной системы с суб- и суперсистемами, т. е. системами более низкого или высокого порядка, по отношению к которым она выступает как часть (подсистема) или как целое;

– историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и ее компонентах.

При этом следует указать, что только наличие совокупности всех перечисленных признаков свидетельствует о возможности рассматривать педагогическую систему как целостное образование. Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует военного педагога на раскрытие целостности изучаемого объекта и обеспечивающих ее механизмов, выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в одну теоретическую картину.

Таким образом, *системный подход* предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, выявление определенного множества ее элементов (все их выявить и учесть невозможно, да и не требуется),

установление, классификацию и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, обеспечивающих соединение разных элементов в единую систему.

Системный подход позволяет военному педагогу при изучении любого объекта выявить структуру (выражающую относительную жизненность) и организацию (количественную характеристику и направленность) системы, основные принципы управления ею.

К числу основных требований системного подхода относятся следующие:

- выявление зависимости каждого элемента от его места и функций в системе с учетом того, что свойства целого несводимы к сумме свойств его элементов;

- анализ того, насколько поведение системы обусловлено как особенностями ее отдельных элементов, так и свойствами ее структуры;

- исследование механизма взаимозависимости, взаимодействия системы и среды;

- изучение характера иерархичности, присущего данной системе;

- обеспечение множественности описаний с целью многоаспектного охвата системы;

- рассмотрение динамизма системы, представление ее как развивающейся целостности.

По своей сущности педагогический процесс в военном вузе – это процесс социальный, призванный реализовать положения Конституции Российской Федерации о защите Отечества, действующего законодательства по оборонным вопросам и других требований органов государственной власти о необходимости укрепления и поддержания обороноспособности и безопасности страны на уровне надежной разумной достаточности.

Социальный заказ общества выражается в общей цели педагогического процесса – обеспечении всестороннего личностного развития будущего

офицера, подготовленности его к успешному решению профессиональных задач в соответствии с полученной в вузе квалификацией. Указанная цель является исходным моментом, обуславливающим функционирование педагогического процесса в военном вузе как системы. При этом следует иметь в виду, что цель, будучи выражением заказа общества и интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора, а не элемента педагогической системы, т. е. внешней силы по отношению к ней.

Структурными компонентами педагогического процесса в военном вузе как системы являются задачи, решаемые в высшем учебном заведении при подготовке квалифицированных специалистов, содержательная структура (составные части), организационная структура, субъекты (преподаватели) и объекты (обучающиеся) системы, а также результаты их взаимодействия.

Практика показывает, что эффективность функционирования педагогического процесса в военном вузе как системы, качество подготовки его выпускников во многом зависят от степени осознания педагогами, курсантами и слушателями задач обучения, воспитания, психологической подготовки и личностного развития будущих офицеров.

Задачи педагогического процесса вытекают из общей цели военного образования и направлены на ее достижение. Среди основных целесообразно выделить целенаправленное формирование будущего офицера как гражданина, глубоко преданного своему Отечеству, обладающего высокими нравственными и профессионально значимыми качествами, сознательно и безупречно выполняющего требования военной присяги и воинских уставов, мастерски владеющего боевой техникой и оружием, готового отдать все силы, а если потребуется, то и жизнь для защиты Родины; воспитание у него гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, своей семье; обеспечение выпускника вуза

системой знаний, навыков и умений, позволяющих ему успешно решать профессиональные задачи любой сложности в условиях мирного и военного времени; создание благоприятной обстановки для целенаправленного развития его духовных сил, интеллектуальных и физических качеств; выработка у будущего офицера эмоционально-волевой устойчивости, психологической готовности к преодолению трудностей военной службы, к действиям в обстановке современного боя и др.

Задачи педагогического процесса определяют взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность субъектов и объектов этой сложной системы.

Субъекты педагогического процесса – профессорско-преподавательский, руководящий, научно-исследовательский составы учебного заведения, офицеры воспитательных структур, а также общественные организации, функционирующие в военном вузе.

Ведущая роль в организации педагогического процесса в вузе по праву принадлежит преподавателю, который активно взаимодействует с курсантами и слушателями с целью обеспечения их знаниями, навыками и умениями, формирования ценностных ориентиров, профессионально значимых и психологических качеств личности, взглядов, убеждений, способов мышления и действий в соответствии с теми задачами, которые им предстоит выполнять по роду своей будущей военно-профессиональной деятельности.

Руководящий и научно-исследовательский состав, специалисты различных отделов и служб военного вуза также участвуют в педагогическом процессе, обеспечивая все его стороны – учебную, воспитательную, служебную, общественную, материальную, укрепления дисциплины, повседневных отношений, личностного развития, быта и досуга обучающихся и т. д.

Объектом педагогического процесса и одновременно его субъектом выступает курсант (слушатель). Особенность объекта состоит в том, что обучающиеся – это взрослые люди со своими взглядами, сильными и слабыми сторонами. Их отличают большая любознательность, эмоциональная, волевая и физическая зрелость, широта интересов, смелость в суждениях и поступках, социальная активность, стремление к общению, желание утвердить себя в коллективе и т. п.

Вместе с тем у ряда курсантов и слушателей в молодом возрасте обнаруживаются завышенная самооценка своих личностных качеств и знаний, недостаточная организованность и дисциплинированность, беззаботность, эгоизм, неуважение требований воинских уставов, морали и этики. Вот почему наряду с обучением, психологической подготовкой и личностным развитием значительное внимание в педагогическом процессе отводится воспитанию данной категории обучающихся.

Особое значение в условиях высшего военно-учебного заведения приобретает такой объект педагогического процесса, как курсантский коллектив. Исходя из этого каждому педагогу приходится тщательно изучать особенности его психологии, структуру взаимоотношений и умело направлять усилия свои и курсантского коллектива на решение задач профессиональной подготовки будущих офицеров.

Характер задач педагогического процесса в военном вузе определяет содержание его составных частей – обучения (самообразования), воспитания (самовоспитания), психологической подготовки и личностного развития. Раскроем кратко сущность каждого из названных компонентов.

Обучение – целенаправленный организованный процесс совместной деятельности преподавателей и обучающихся, в ходе которого курсанты и слушатели овладевают знаниями, навыками и умениями, предусмотренными учебной программой. Преподаватели при этом руководят познавательной и практической деятельностью обучающихся, побуждают их к активной

работе, развивают умение самостоятельно приобретать новые знания и навыки, ориентироваться в быстро растущем потоке научной и социальной информации.

Воспитание – целенаправленное организованное формирование у курсантов и слушателей научного мировоззрения, нравственных идеалов, норм и отношений, высоких морально-психологических, боевых и других профессиональных качеств, эстетического отношения к действительности, руководство их физическим развитием. Воспитание осуществляется не только во время учебных занятий, но и во внеучебное время путем проведения различного рода мероприятий, включения курсантов и слушателей в активную общественную деятельность, поддержания в вузе и учебных подразделениях порядка, предусмотренного воинскими уставами.

Развитие – целенаправленный процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности курсантов и слушателей в соответствии с требованиями, предъявляемыми к их военной профессии и условиям службы. Развитие выражается в формировании способности анализировать, синтезировать, обобщать, конкретизировать, абстрагировать, т. е. всего, что составляет основу творческого мышления, а также способности максимально напрягать свои физические силы. При этом осуществляется не только совершенствование у курсантов и слушателей уже существующих психических функций, но и возникновение новых структур психической деятельности, новых психических и физических качеств, соответствующих характеру решаемых задач и условиям военной службы.

Психологическая подготовка – целенаправленный организованный процесс формирования у курсантов и слушателей положительного эмоционального отношения к воинскому труду, увлеченности, внутренней готовности к преодолению трудностей, связанных с их деятельностью в мирное и военное время, соответствующей эмоционально-волевой устойчивости. Психологическая подготовка осуществляется в ходе обучения

и воспитания, но кроме общих требует и организации в вузе специальных учебно-воспитательных мероприятий.

Самовоспитание – целенаправленная сознательная деятельность курсанта (слушателя) по совершенствованию и формированию в себе качеств, необходимых для выполнения общественного и служебного долга.

Самообразование – целенаправленная самостоятельная работа по приобретению, углублению и совершенствованию знаний, навыков и умений.

По своему содержанию все названные компоненты педагогического процесса органически связаны между собой. Воспитание придает обучению, развитию, психологической подготовке социальную направленность и выступает в качестве важнейшего средства активизации познавательной деятельности курсантов и слушателей. В ходе обучения решаются не только образовательные задачи, но и осуществляются воспитание, развитие и психологическая подготовка обучающихся. Органическая связь и единство воспитания, обучения, образования, развития и психологической подготовки не означает тождества этих процессов. Между ними существует диалектическая, а это значит сложная, порой противоречивая взаимосвязь. Вместе с тем общность цели – подготовка в вузе профессиональных офицерских кадров – объединяет их в единое понятие: педагогический процесс.

Каждый из элементов функционально-содержательной структуры педагогического процесса представляет собой, по существу, относительно самостоятельную подсистему, имеющую свои цели, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, формы и средства, а также характеризующие ее результаты.

Педагогический процесс в военном вузе – это сложный, противоречивый, многоступенчатый процесс. На него оказывают влияние самые различные факторы – внутренние и внешние, объективные и

субъективные, долговременные и ситуативные, – поэтому в этом процессе своеобразно проявляются законы и закономерности различного уровня и порядка. Высший уровень составляют наиболее общие законы развития природы, общества и мышления. В педагогическом процессе своеобразно проявляются закономерности развития общества, формирования личности и коллектива, познавательной деятельности и др. И, конечно, ему присущи педагогические закономерности, комплексно выражающие наиболее существенные связи и отношения этого процесса.

К особенностям педагогического процесса в военном вузе как системы, по мнению П.И.Образцова и В.М.Косухина (2004), относятся профессиональная направленность и практический характер учебно-воспитательной работы, ее тесная связь со служебно-боевой и общественной деятельностью обучающихся; органическое единство теоретической и практической подготовки; индивидуальной и коллективной работы; многопрофильный, многоплановый и многоуровневый характер; ведущая роль профессорско-преподавательского состава в его осуществлении и др.

Одним из важнейших направлений повышения качества и эффективности педагогического процесса в военном вузе является его интенсификация на основе правильного сочетания традиционных и инновационных подходов, внедрения новых технических средств обучения. Это достигается за счет предельно конкретной постановки учебно-воспитательных задач; рационального планирования учебной и воспитательной работы; тщательного отбора содержания учебного материала; эффективного использования учебного и внеучебного времени; применения современных технологий обучения и методик воспитания; обеспечения четкости и высокой организованности в работе; постоянного поиска и внедрения достижений научно-технического прогресса.

К важному направлению совершенствования педагогического процесса как системы относится его гуманизация, которая призвана обеспечить

каждому его участнику достойное, уважительное, благоприятное положение. Гуманизация предполагает высокое общественное признание каждого военного педагога и обучающегося, гарантию их социальной защищенности, проявление индивидуальности, внимание к их внутреннему миру, удовлетворение материальных потребностей и духовных интересов.

С гуманизацией неразрывно связана демократизация педагогического процесса, которая создает такие условия, чтобы каждый его участник стал активным действующим лицом этого процесса. Демократизация – это искоренение любых проявлений формализма, косности, пассивности, бюрократизма в обучении и воспитании курсантов и слушателей, в организации их службы, жизни и деятельности. Это повышение общественной и учебной активности обучающихся, их заинтересованной причастности к делам учебной группы, учебного заведения. И самое главное – реализация духовного потенциала всех участников педагогического процесса в интересах повышения его эффективности.

Наряду с общими закономерностями, целостный педагогический процесс в военном вузе находит свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т. е. в своих принципах. Они отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направления и в конечном итоге помогают военному преподавателю творчески подойти к построению целостного педагогического процесса. В данном случае необходимо указать, что речь идет только о тех принципах, которые выражают общие подходы, определяющие особенности организации процессов обучения, воспитания, психологической подготовки и личностного развития в их единстве. Каждый из указанных далее принципов имеет свои особенности реализации в рамках названных компонентов целостного процесса.

В контексте целостного педагогического процесса В.А.Сластенин и др. (1997) выделяют две группы принципов: организации педагогического процесса и руководства деятельностью обучающихся.

Принцип гуманистической направленности педагогического процесса – ведущий принцип образования, выражающий необходимость сочетания целей общества и личности. Реализация этого принципа требует подчинения всей образовательной работы в военном вузе задачам формирования всесторонне развитой личности будущего офицера.

Принцип научности является ведущим ориентиром при приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, опытом, накопленным мировой цивилизацией. Имея прямое отношение к содержанию образования, он проявляется прежде всего при разработке учебных планов, учебных программ и учебников. Принцип научности имеет отношение к методам педагогической деятельности и деятельности обучающихся. Согласно этому педагогическое взаимодействие должно быть направлено на развитие познавательной активности обучающихся, формирование у них умений и навыков научного поиска, ознакомление со способами научной организации учебного труда, чему способствует широкое использование проблемных ситуаций, в том числе ситуаций нравственного выбора. Такое обучение позволяет обеспечить формирование у курсантов и слушателей умений наблюдать явления, фиксировать и анализировать результаты наблюдений, вести научный спор, доказывать свою точку зрения, рационально использовать научную литературу и т. п.

Научно обоснованное построение целостного педагогического процесса предполагает его ориентированность на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения. Это требование вытекает из общепризнанного в отечественной психологии и педагогике закона единства сознания и деятельности, согласно которому сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности. Однако как совокупность

понятий, суждений, оценок, убеждений сознание направляет поступки и действия человека и одновременно само складывается под влиянием поведения и деятельности. Точнее, реализация названного принципа в военном вузе требует организации деятельности, в которой курсанты и слушатели убеждались бы в истинности и жизненной силе приобретенных знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения.

Одним из фундаментальных принципов организации педагогического процесса в военном вузе является принцип обучения и воспитания в коллективе и через коллектив, который предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации целостного педагогического процесса. Сама природа этого процесса с его задачей структурой, свойствами ступенчатости и концентричности возводит в ранг организационного принципа требование преемственности, последовательности и систематичности, направленное на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных и психологических качеств, их последовательное развитие и совершенствование.

В организации деятельности курсантов и слушателей военный педагог играет ведущую роль. Его педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у них активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда возрастает значимость принципа сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности обучающихся.

Важную роль в организации целостного педагогического процесса в военном вузе играет принцип сознательности и активности в нем самих обучающихся. Активность личности социальна по своей природе, это концентрированный показатель ее деятельностной сущности.

Важнейший принцип организации познавательной деятельности – уважение к личности обучающегося в сочетании с разумной требовательностью – вытекает из сущности гуманистического воспитания.

Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности курсанта (слушателя). Здесь две стороны взаимосвязаны как сущность и явление. Практическая реализация этого принципа тесно связана с принципом опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности. Успешная реализация последних двух принципов возможна лишь при соблюдении еще одного – согласованности требований военного вуза, коллектива и общественности.

В соответствии с принципом доступности и посильности обучение и воспитание курсантов и слушателей, их деятельность должна строиться на основе учета реальных возможностей, предупреждения интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на физическом и психическом здоровье. С этим принципом теснейшим образом связан принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся при организации их деятельности. Организующим принципом руководства деятельностью курсантов и слушателей является принцип прочности и действенности результатов образования, воспитания, психологической подготовки и личностного развития. Его реализация справедливо связывается прежде всего с деятельностью памяти, но не механической, а смысловой. Только увязывание нового с ранее усвоенным, введение новых знаний в структуру личностного опыта обучающихся позволяет обеспечить их прочность. Прочными, как показывает педагогический опыт, становятся только те знания, которые добываются самостоятельно. Они надолго оседают в сознании и имеют тенденцию переходить в убеждения. Большое значение имеет и эмоциональный фон, сопровождающий изучение и усвоение учебного материала, выработку умений и навыков.

Реализация рассмотренных законов, закономерностей и принципов в образовательной деятельности военного вуза позволяет рассматривать педагогический процесс как целостное явление, обеспечивающее

качественную подготовку будущих офицеров к профессиональной деятельности.

Принцип *субъектно-деятельностного подхода* в военно-профессиональном развитии курсанта ввуза предполагает реализацию потенциальных возможностей его деятельностного аспекта. Категория деятельности здесь играет фундаментальную роль. Представляется важным, что учебно-познавательная деятельность, как форма активного целенаправленного саморазвития и самовыражения военного специалиста на этапе овладения определенным уровнем профессиональной компетентности, вызвана потребностью общества в обеспечении своей военной безопасности.

А.Н.Леонтьев (1975) обращает внимание на то, что в любой деятельности потребность получает свою определенность в предмете деятельности – она должна как бы найти себя в ней. Поскольку потребность находит в предмете свою определенность («опредмечивается» в ней), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее (Леонтьев, с. 303). Ввиду того, что предметом учебно-познавательной деятельности курсанта (слушателя) ввуза является многообразие овладеваемых педагогических ценностей, то его потребность проявляется в стремлении овладеть ими. Потребности, трансформированные в мотивы, способствуют выделению трех уровней мотивации формирования профессиональной компетентности будущего офицера (П.А.Корчемный, Л.Г.Лаптев, В.Г.Михайловский, 1998).

Начальный (внешний) уровень мотивации связан с тем, что потребность в формировании профессиональной компетентности побуждается внешним социальным или узколичностным мотивом (долг перед Отечеством, должностные обязанности, служебная карьера и др.). Он обуславливает внешнее (формальное) отношение к учебно-познавательной деятельности. *Основной (внутренний) уровень мотивации* достигается тогда, когда потребность специалиста «находит» себя в педагогическом предмете, которым являются объективно необходимые для воинского труда знания,

умения, навыки, профессиональные позиции, акмеологические инварианты и развитые (адаптированные) психологические особенности. Такая «опредмеченная потребность» становится внутренним мотивом формирования профессиональной компетентности курсанта. *Высший (внутренний) уровень мотивации* отражает потребность выпускника ввуза в продуктивной реализации творческого потенциала, ориентированного на воинский труд. Ее основой выступают высокие притязания курсанта на самореализацию в учебно-познавательной деятельности, которая принимается им как высший и главный приоритет. Задействование творческого потенциала обеспечивает наилучшее удовлетворение потребности в самореализации, На данном уровне мотивации заметную роль играет мотивация достижения.

Интегративную роль в формировании профессиональной компетентности военного специалиста играет его цель, которая в конкретных условиях формируется в виде задачи. Педагогическая ситуация (боевая или учебная, проблемная или нейтральная, служебная или неформальная, сотрудническая или конфликтная) определяет особенности восприятия, понимания, принятия и выполнения задачи.

Основными компонентами деятельности являются: *субъект - потребность - мотив - цель - действие - способ - результат*. Осознание курсантом всех деятельностных аспектов формирования профессиональной компетентности имеет важное значение для его успешного осуществления. Все социально-психологические характеристики его деятельности можно представить схематично в целостной взаимосвязи. Результаты анализа субъектно-деятельностного подхода к формированию профессиональной компетентности военного как деятельности, представлены в виде модели на рис. 1.

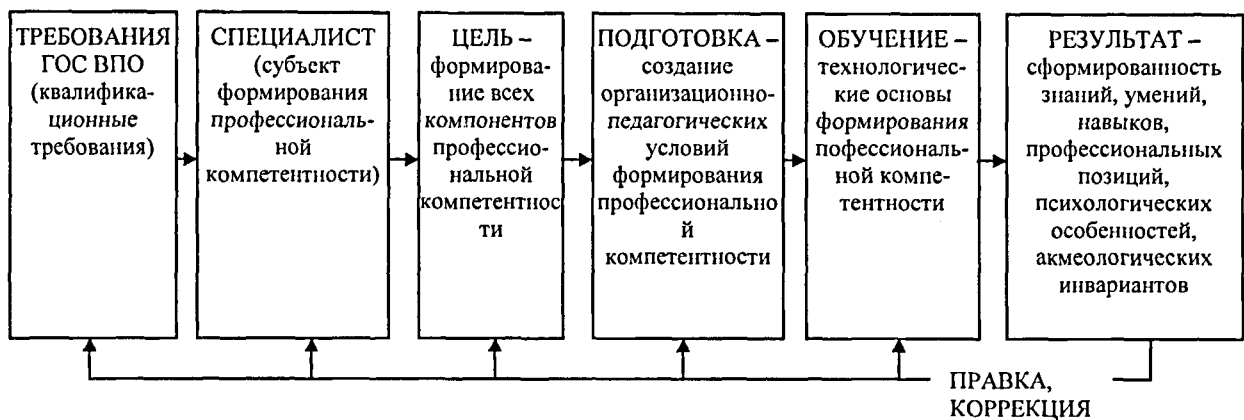


Рис. 1. Субъектно-деятельностный подход к формированию профессиональной компетентности у будущего военного специалиста в вузе.

Данная модель позволяет военному специалисту системно подходить к анализу профессионального аспекта формирования профессиональной компетентности как деятельности. Ее предметно-мотивационную сторону раскрывает субъектный компонент. Для формирования профессиональной компетентности выпускника военного вуза важно учитывать не только наиболее полное описание его характеристик, но и выделить дефиниции о его включенности в ведущие стороны воинского труда. Так, на этапе целевой подготовки (в вузе, учебном центре) приоритетное место занимает именно учебно-познавательная деятельность, выступающая как основной вид военно-профессиональной деятельности. На последующих этапах воинского труда она играет определяющую роль в формировании профессиональной компетентности выпускника. Следовательно, особенность учебно-познавательной деятельности, в отличие от профессиональной, заключается в том, что ее основные результаты выступают в психическом плане и аккумулированы в профессиональной компетентности.

В связи со всем вышесказанным возникает необходимость перевода образования на новую методологическую основу. Такой основой может служить *подход на основе обучающе-исследовательского принципа (ОИП)*. Суть принципа заключается в вовлечении студентов (курсантов) в активную

познавательную деятельность, в «переориентацию учебного процесса на развитие творческого потенциала личности, воспитание культуры мышления, овладение методологией науки и, в конечном итоге, на подготовку специалиста, способного находить пути решения проблем, возникающих в профессионально-производственной и научной сфере» (Лесникович А.И., Тихонов Л.Н., Дынич В.И. и др., 1998, с. 148-162).

Впервые основные положения ОИП были сформулированы в Великой Хартии университетов (1988), провозгласившей в качестве основного принципа организации учебного процесса его неразрывную связь с исследовательской деятельностью. Однако необходимо подчеркнуть, что область применения ОИП значительно шире по сравнению с традиционной организацией работы студентов в рамках студенческих научных кружков или в период специализации студентов, хотя эти виды работы логически включаются в состав ОИП.

Учебный процесс, организованный на основе обучающе-исследовательского принципа, призван формировать у студентов или курсантов исследовательские умения, аналитический характер мышления, творческий подход к решению разнообразных задач, умение работать в коллективе в процессе изучения программного материала любой дисциплины, а не только при решении конкретной исследовательской задачи, как это предполагается при проведении научно-исследовательской работы.

Реализация ОИП в учебном процессе в каждом конкретном случае может иметь свои специфические особенности. На младших курсах следует более обоснованно говорить лишь об элементах исследовательского подхода в учебном процессе, на старших – существенная часть учебного процесса может быть организована по обучающе-исследовательскому принципу, поскольку к этому времени у студентов имеется определенный багаж знаний по фундаментальным дисциплинам. Внедрение методологии научного творчества в учебный процесс на младших курсах предполагает (при

сохранении методики обучения в стандартных формах: лекции, лабораторные, семинарские и практические занятия и обеспечении базового уровня получаемых знаний) формирование в сознании студентов стремления к научному пониманию и критическому осмыслению изучаемого материала. В связи с этим возникает необходимость в разработке методов обучения, позволяющих студентам перейти от роли пассивных слушателей к работе на качественно ином уровне – в поиске и открытии новых знаний. Научное творчество предполагает поиск объективно-новой информации, в учебном процессе информация для каждого студента является субъективно новой, но научные и методологические основы поиска той и другой информации могут быть сходными.

С учетом того, что парадигмой современного познания принято считать естествознание (в силу возможности хотя бы частичной доказательности всех его научных гипотез и выводов), наибольшей эффективности от применения ОИП следует ожидать в случае изучения естественнонаучных дисциплин. Именно этот принцип, согласно разработкам А.Н.Братенниковой, Е.И.Василевской, Ф.Ф.Лахвич (2001), а также Т.П.Каратаевой и Е.И.Василевской (2002):

- отражает общую для процессов обучения и научного познания закономерность движения мышления от незнания к знанию, от неполного знания к знанию более полному;

- констатирует фундаментальную роль научного познания в организации учебно-воспитательных процессов в средней и высшей школе;

- определяет основные компоненты процессов научного исследования, которые должны находить отражение в методических системах учебных предметов естественнонаучного цикла (наблюдение, проблема, факт, гипотеза и т.д.);

- предусматривает овладение в процессе обучения методами научного познания, включая общелогические, теоретические и эмпирические методы исследования.

Существенное значение в реализации ОИП отводится *самостоятельной работе студентов*. Преподаватель при этом выступает не столько в роли транслятора нового знания (хотя и эта роль в значительной степени сохраняется), сколько в роли организатора познавательной деятельности студента, проводника в потоке информации, специалиста, готового к объяснению и обсуждению любых вопросов, связанных с освоением программы соответствующего учебного курса. Естественно, что перенос в преподавательской деятельности центра тяжести с передачи готового знания на организацию работы студентов по самостоятельному добыванию этого знания (при контроле результатов этой работы) требует от преподавателя большой подготовительной работы по методическому обеспечению учебного процесса. Необходима в известной мере и перестройка психологии многих преподавателей в силу традиции, привычки, а часто и убеждённости, ставящих на первое место в учебном процессе умение студентов воспроизводить изучаемый материал, запоминать большие объёмы информации, точно следовать на практических занятиях предложенным алгоритмам действий.

В связи с этим большое значение для активизации творческого потенциала студента имеют и формы контроля и оценки его работы. Наиболее адекватной современному уровню требований является рейтинговая система оценки учебной работы студентов, когда учитываются все виды учебной и научной деятельности студента в многобалльной шкале. Хорошо организованный рейтинг выводит на первые места не тех студентов, которые заучивают программный материал, а лишь тех, кто способен проявить себя в творческой деятельности. У студентов чрезвычайно развит инстинкт состязательности, а сочетание ОИП с рейтинговой оценкой

учебной работы позволяет учитывать интересы и способности каждой личности. Кроме того, повышается объективность выставляемых оценок и доверие к ним студентов, что имеет и воспитательное значение.

Например, в ходе семинарских занятий (с учетом их обучающей функции) можно считать необязательным выставление оценки в баллах по каждому выступлению студентов, так как это нарушит свободную дискуссию, отвлекая внимание и студентов, и преподавателя от обсуждения вопросов. Можно оценивать наиболее обстоятельные выступления, выставя каждому студенту в конце занятия определенную сумму баллов за работу на семинаре. При этом максимальная оценка может быть поставлена за суммарную работу на семинаре или за одно короткое выступление, но демонстрирующее глубокое понимание предмета. Дополнительные баллы начисляются за подготовку докладов. Преподавателем должны фиксироваться и оцениваться соответствующим образом наименее удачные выступления, а также отказ от выступлений. Итоговый контроль усвоения темы осуществляется с помощью тестовой работы, которая может служить своеобразным инструментом диагностики знаний студентов и проводиться как в традиционном, так и в компьютерном варианте.

Главным смыслом исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности обучающегося, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке. Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности, как указывает А.В.Леонтович (2003), – в приобретении обучающимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развития способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося или студента в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых

знаний (т. е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного обучающегося).

В типичной образовательной ситуации, которая, как правило, определяет характер учебного процесса, реализуется стандартная позиционная схема «учитель» – «ученик». Первый транслирует знания, второй их усваивает; все это происходит в рамках отработанной классно-урочной схемы. При развитии исследовательской деятельности эти позиции сталкиваются с реалиями: нет готовых эталонов знания, которые столь привычны для классной доски: явления, увиденные в живой природе чисто механически не вписываются в готовые схемы, а требуют самостоятельного анализа в каждой конкретной ситуации. Это инициирует начало эволюции от объект-субъектной парадигмы образовательной деятельности к ситуации совместного постижения окружающей действительности, выражением которой является позиционная пара «коллега-коллега». Вторая важнейшая позиционная пара – «наставник-младший товарищ» предполагает ситуацию конструктивного сотрудничества учителя и ученика.

Отличие исследовательской деятельности от проектной и конструктивной состоит в том, что главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный, творческий продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде. Необходимо подчеркнуть самоценность достижения истины в исследовании как его главного продукта. Часто в условиях конкурсов и конференций можно встретить требования практической значимости, применимости результатов исследования, характеристику социального эффекта исследования (например, природоохранный эффект). Такая деятельность, хотя часто называется организаторами исследовательской, преследует иные цели (сами по себе не менее значимые) – социализации, наработки социальной практики средствами исследовательской деятельности.

С позиции деятельностного, личностно-творческого подходов сущность понятия «исследовательская деятельность» студентов определяется нами как интегративный компонент личности, характеризующийся единством знаний целостной картины мира, умениями, навыками научного познания, ценностного отношения к его результатам и развитого интеллекта и обеспечивающие ее самоопределение и саморазвитие.

На основе различных типов взаимодействий в диалектических системах «преподаватель - студент» и «познание - учение - исследование» осуществлен теоретический анализ проблемы формирования исследовательских умений и навыков студентов в философии, педагогике, психологии и обоснована необходимость ее дальнейшей разработки. Опираясь на концепции личностно ориентированного образования и познавательно-творческой школы, на проведенный анализ проблемы формирования исследовательских умений и навыков, предлагаем использовать в качестве критерия результативности обучения, наряду с развитием интеллекта, получение студентами личностно-значимого продукта познавательной деятельности.

По результатам анализа философской, психологической и педагогической литературы определены теоретико-методологические предпосылки исследования. С позиции личностно-деятельностного подхода исследовательские умения и навыки студентов рассматриваются нами как системное образование личности студентов, представляющие собой целостную совокупность их образовательных профессиональных ценностей, накапливаемых в процессе обучения в вузе и используемых для расширения знаний в учебных целях; как способ учебной деятельности; как проявление творчества в учебном исследовании; как специфический способ самореализации сущностных сил, самоопределений и социализации.

Содержание процесса формирования исследовательских умений и навыков студентов проявляется как диалектическое единство структурных

компонентов (гносеологического, технологического, творческого, личностного), отражающее ее целостный развивающий характер и определяющее его функциональные компоненты (научно-мировоззренческий, нравственный, коммуникативный, информационно-действенный, обучающий, личностно-развивающий).

В русле рассматриваемой проблемы формирования основ исследовательской деятельности курсантов представляется важным использование и *проблемного подхода в обучении*. Он представляет собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможность творческого участия курсантов и слушателей в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности (П.И.Образцов, В.М.Косухин, 2004). Фундаментальные работы Т.В.Кудрявцева, А.М.Матюшина, М.И.Махмутова и других ученых, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 60-х – начале 70-х годов.

Центральными категориями проблемного обучения являются проблемная ситуация, проблема и проблемная задача.

Проблемная ситуация представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой курсанты и слушатели должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Проблемная ситуация, осознанная и принятая обучающимися к решению, перерастает в проблему. Проблема с указанием параметров и условий решения представляет собой проблемную задачу. Последняя отличается от проблемы тем, что в ней заведомо ограничено поле поиска решения.

Совокупность таких целенаправленно сконструированных задач и призвана обеспечить основные функции проблемного обучения: творческое овладение учебным материалом и усвоение опыта творческой деятельности.

Проблемное обучение предполагает строго продуманную систему проблемных ситуаций, проблем и задач, соответствующих познавательным возможностям курсантов и слушателей.

С этой целью предусматриваются различные уровни проблемности:

– первый уровень характеризуется тем, что преподаватель сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет курсантов и слушателей на самостоятельный поиск путей решения;

– при втором уровне военный педагог вместе с обучающимися анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формулируют проблемную задачу и решают ее;

– третий уровень (самый высокий), это когда до обучающихся доводится проблемная ситуация, а ее анализ, выявление проблемы, формулировка задачи и выбор оптимального решения курсантами и слушателями осуществляются самостоятельно.

Основной целью проблемного обучения в военном вузе является активизация познавательной активности курсантов и слушателей. Создание проблемной ситуации в этом случае выступает в качестве способа достижения названной цели. В результате в ходе познавательной деятельности курсант (слушатель) наталкивается, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное и неизвестное. В таком случае процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации (возникшей трудности), из которого рождается формулирование учебной проблемы (задачи), подлежащей разрешению. Осознание проблемы означает, что удалось предварительно отделить известное от неизвестного. Установление связей, отношений между ними позволяет искать и находить пути решения учебной проблемы.

Важным признаком создания проблемной ситуации в обучении является возникновение трудности, преодолеть которую курсант (слушатель)

может лишь собственной мыслительной деятельностью (активностью). При этом проблемная ситуация должна быть значимой для обучающегося и по возможности связанной с его интересами, предшествующим опытом и будущей военно-профессиональной деятельностью.

Педагогическими условиями успешности проблемного обучения в военном вузе являются создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям курсантов и слушателей; обеспечение их совокупностью знаний по предметному содержанию проблемной ситуации; формирование у обучающихся операционных умений в решении проблемных задач.

Все это составляет основные положения проблемного обучения, главное достоинство которого – развитие творческих потенций курсантов и слушателей, проявляющихся в умениях мыслить логически, научно, диалектически, способствующих переходу знаний в убеждения, формированию интереса к научному знанию, появлению чувства удовлетворения и уверенности в своих силах и способностях.

Таким образом, представленный нами анализ позволяет выделить в качестве наиболее оптимальных научно-педагогических подходов формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза такие, как системный, субъектно-деятельностный, обучающе-исследовательский и проблемный. Их выделение обусловлено, прежде всего, объективными закономерностями и принципами осуществления такого вида деятельности, как исследовательский, а также специфическими особенностями содержания и организации современного образовательного процесса в военном вузе.

1.3. Проектирование формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы

Курсовая работа – важнейшая форма учебного процесса. Цель курсовой работы: закрепить и углубить теоретические знания, овладеть навыками самостоятельной работы, выработать умения формулировать суждения и выводы, доказывать их; подготовиться к выполнению дипломной работы.

Тематика курсовых работ должна отвечать учебным задачам дисциплины, быть увязана с практическими задачами, быть реальной. Темы разрабатывают и утверждают ПЦК и кафедры, ведущие дисциплины, по которым учебными планами предусмотрены курсовые работы. По содержанию работы могут носить реферативный, практический или опытно-экспериментальный характер.

Не менее важные ограничения накладывают на тематику, характер и объем исследований требования возрастной психологии. Для юношеского возраста характерны еще невысокий общий образовательный уровень, несформированность мировоззрения, неразвитость способности к самостоятельному анализу, слабая концентрацией внимания. Чрезмерный объем работы и ее специализация, которые приводят к уходу в узкую предметную область, могут нанести вред общему образованию и развитию, которые являются безусловно главной задачей в этом возрасте. Поэтому далеко не каждая исследовательская задача, привнесенная из науки, пригодна для реализации в образовательных учреждениях. Такие задачи должны удовлетворять определенным требованиям, исходя из которых возможно установить общие принципы проектирования исследовательских задач учащихся в различных областях знания.

Среди требований, предъявляемых к задачам, такие, как ограниченность объема экспериментального материала, математического аппарата обработки данных, ограниченность межпредметного анализа. По степени сложности анализа экспериментальных данных мы разделяем задачи на задачи практикума, собственно исследовательские и научные.

Задачи практикума служат для иллюстрации какого-либо явления. В этом случае изменяется какой-либо параметр и исследуется связанное с этим изменение. Результат стабилен и не требует анализа.

Исследовательские задачи представляют собой класс задач, которые применимы в образовательных учреждениях. В них исследуемая величина зависит от нескольких несложных факторов. Влияние факторов на исследуемую величину представляет собой прекрасный объект для анализа, посильного обучающимся.

В научных задачах присутствуют много факторов, влияние которых на исследуемые величины достаточно сложно. Анализ таких задач требует широкого кругозора и научной интуиции.

Сущность процесса обучения в военном вузе состоит в том, что это целенаправленный, систематический, организованный процесс обеспечения курсантов и слушателей знаниями, навыками и умениями, совершаемый педагогом при их сознательном и активном участии.

Обучение следует понимать не как процесс “передачи” готовых знаний от педагога к обучающемуся, а как широкое взаимодействие между ними с целью развития личности курсанта (слушателя) посредством организации усвоения им научных знаний и способов деятельности.

Необходимость комплексной реализации всех компонентов содержания обучения и направленность дидактического процесса на всестороннее творческое саморазвитие личности обучающегося обуславливают следующие функции обучения: образовательную (вооружение курсантов и слушателей системой специальных знаний,

навыков и умений); воспитательную (формирование качеств личности будущего военного специалиста) и развивающую (развитие интеллектуальных и физических сил обучающихся). Все названные функции взаимосвязаны и взаимообусловлены. Образовательная функция среди них является базовой.

Многоплановая природа учебного процесса и его ярко выраженный социально-педагогический характер определяются действием закономерностей трех уровней: социального, собственно педагогического и индивидуального. Социальный уровень – это наиболее общие законы и закономерности общественного развития, определяющие цели, содержание, организацию и технологию обучения в военном вузе. Педагогические закономерности отражают структуру обучения как двусторонний активный процесс совместной деятельности преподавателя и обучающихся по овладению последними соответствующими знаниями, навыками и умениями, формированию у них профессионально значимых качеств. На индивидуальном уровне проявляются закономерности развития курсанта (слушателя), который предстает как целостный феномен: индивид, личность, субъект учебного труда, индивидуальность.

Наряду с названными закономерностями учебного процесса в военном вузе существуют и противоречия, определяющие сущность взаимодействия военного педагога и обучающихся в условиях его протекания. Следует различать противоречия случайные (субъективные), обусловленные слабой методической подготовленностью преподавателей, плохой организацией учебных занятий, отсутствием материального их обеспечения, и противоречия объективно необходимые, выступающие в качестве движущих сил процесса обучения. Первые противоречия являются, по существу, недостатками и устраняются, как правило, организационными мерами, вторые – совместной педагогической деятельностью педагога и обучающихся.

Объективно необходимые противоречия процесса обучения по своему содержанию и сфере проявления разнообразны. Основными из них являются противоречия между педагогическим воздействием преподавателя и возможностями обучающихся, между требованиями будущей профессиональной деятельности и возможностью ее моделирования на учебных занятиях и др. Кроме основных противоречий существуют и противоречия частного характера: между преподаванием и учением, индивидуальной и коллективной подготовкой, теоретической и практической учебной работой курсантов и слушателей, их знаниями и умениями и т. п. Педагог и обучающийся совместными усилиями разрешают эти противоречия, но затем на другой основе они возникают вновь, снова разрешаются и снова возникают. И так продолжается до тех пор, пока осуществляется процесс обучения.

Процесс обучения в военном вузе имеет свою логику, которая выражается в совместной деятельности преподавателя и обучающихся и проявляется в том, что каждый шаг и акт взаимодействия между ними обуславливаются их предыдущей совместной работой, соответствуют требованиям осуществления логики, осознаются как необходимое звено деятельности, ведущей курсантов и слушателей к вершинам профессионального мастерства. Логика процесса обучения требует от военного педагога и обучающихся постоянного творчества, учета всех факторов и обстоятельств, которые могут оказать и оказывают влияние на процесс овладения курсантами и слушателями знаниями, навыками и умениями.

Знания – преимущественно логическая информация об окружающем и внутреннем мире человека, которая фиксируется в сознании или хранится в материализованной форме. Это продукт познания обучающимися предметов и явлений действительности, законов природы и общества. Навыки – сознательные действия курсантов и слушателей, доведенные до автоматизма

и не требующие постоянного контроля сознания. Умения – уровень освоения действия или деятельности, позволяющий обучающемуся осуществлять их осознанно и с необходимым качеством.

Обучение является одним из основных компонентов целостного педагогического процесса в военном вузе и поэтому может рассматриваться как его самостоятельная подсистема. С этой точки зрения структуру дидактического процесса можно представить как самостоятельную систему, включающую в себя цели обучения, его содержание, субъектов, технологию, результаты педагогической деятельности военного преподавателя и учебно-познавательной деятельности курсантов и слушателей (рис. 2.1). Технология обучения соответствующим образом определяет особенности планирования и диагностирования учебного процесса, совокупность форм, методов и средств обучения, а также форм, видов и методов его контроля, оценки и коррекции. Анализ исследований по проблеме курсовых работ и их места в образовательном процессе (Е.В.Бережнова и В.В.Краевский, 2005; А.В.Леонтович, 2003; Т.П.Сальникова, 2005 и др.) позволяет выделить следующие их типы:

1. Проблемно-реферативные – творческие работы, написанные на основе нескольких литературных источников, предполагающие сопоставление данных разных источников и на основе этого собственную трактовку поставленной проблемы.

2. Экспериментальные – творческие работы, написанные на основе выполнения эксперимента, описанного в науке и имеющего известный результат. Носят скорее иллюстративный характер, предполагают самостоятельную трактовку особенностей результата в зависимости от изменения исходных условий.

3. Натуралистические и описательные – творческие работы, направленные на наблюдение и качественное описание какого-либо явления. Могут иметь элемент научной новизны. Отличительной особенностью

является отсутствие корректной методики исследования. Работы, выполненные в этом жанре, часто грешат отсутствием научного подхода.

4. Исследовательские – творческие работы, выполненные с помощью корректной с научной точки зрения методики, имеющие полученный с помощью этой методики собственный экспериментальный материал, на основании которого делаются анализ и выводы о характере исследуемого явления. Особенностью таких работ является непредопределенность результата, который могут дать исследования.

Исследовательские умения и навыки как базовые компоненты личности выражают ведущие характеристики процесса профессионального ее становления, отражают универсальность ее связей с окружающим миром, инициируют способности к творческой самореализации, определяют эффективность познавательной деятельности, способствуют перенесению знаний, умений и навыков исследовательской деятельности в любую область познавательной и практической деятельности. Поэтому уровень сформированности исследовательских умений и навыков является одним из критериев эффективности познавательно-творческой школы, в которой учебный процесс, ориентированный на профессиональное совершенствование личности, построен по типу исследовательско-творческого.

При организации образовательного процесса на основе исследовательской деятельности на первое место встает задача проектирования исследования. При проектировании исследовательской деятельности обучающихся в качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки за последние несколько столетий. Эта модель характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании независимо от той предметной области, в которой оно развивается. При этом развитие исследовательской деятельности учащихся нормируется

выработанными научным сообществом традициями с учетом специфики учебного исследования – опыт, накопленный в научном сообществе, используется через задание системы норм деятельности.

В процессе выполнения курсовой работы преподавателем проектируется система учебно-исследовательских действий курсанта, направленных на формирование наиболее важных компонентов исследовательской культуры. Этапность данной работы предполагает такую логику обучения, при которой исследовательская культура будет формироваться в следующей последовательности: военно-профессиональные знания – профессиональные навыки и умения – исследовательские навыки и умения – военно-профессиональные компетенции.

При этом военно-профессиональные знания как объективно-необходимые сведения о всех сторонах воинского труда складываются из востребованных практикой общих и военно-профессиональных компонентов. Они составляют основу для формирования профессиональных умений, навыков, специфических психологических качеств, профессиональных позиций при задействовании избранной модели, алгоритма и технологии достижения результатов воинского труда.

Профессиональные навыки и умения представляют собой действия и «техники» военного специалиста, применяемые им для реализации обязанностей и функций в процессе военной службы. Они выступают исходными элементами целостной системы технологии ратного труда. Тем не менее, в педагогике долгое время умение рассматривалось как начальная стадия формирования навыка.

Физиологическую основу навыка составляет динамический стереотип – система условных рефлексов (связей). Динамическая сторона навыка существенно зависит от тех методов обучения, которые применяются в процессе его формирования. В зависимости от преобладания того или иного типа связей в процессе воинской деятельности различают сенсорные, умственные и двигательные навыки. Все виды навыков тесно связаны между

собой и делятся на простые и сложные (сенсорно-двигательные, умственно-сенсорно-двигательные и т. д.).

Под умением следует понимать уровень освоения действия или деятельности, позволяющий курсанту осуществлять ее осознанно и с необходимым качеством (Образцов П.И., Уваров Ю.М., 1999, с. 67).

Навык – это явление операционного уровня, не связанное с целеполаганием, и поэтому операции можно довести до рефлекторного, автоматизированного выполнения. Действие и деятельность возникают только после активного целеполагания, поэтому они всегда выполняются под контролем сознания. Более того, наличие операционных навыков выполнения входящих в действие операций – необходимое условие выполнения действий и деятельности (то есть умений).

В результате автоматизации сознательных действий, помимо навыков образуются и так называемые привычки – осознанная потребность в том или ином действии. Навыки предполагают лишь умения что-либо сделать, привычка же заключается не только в умении, но и в стремлении, в потребности совершать те или иные действия.

Реализация представленного алгоритма в системе проектировочной деятельности преподавателя осуществляется в процессе руководства курсовой работой курсанта военного вуза.

Так, на подготовительном этапе исследования осуществляются выбор и конкретизация темы, обоснование ее актуальность, то есть способности результатов работы быть применимыми для решения значимых задач военной науки и практики, а также ее новизны, т. е. того, что отличает работу и результаты от работ других авторов; перспективности; возможности подведения теоретической базы для её выполнения.

Важное значение на этом этапе имеет определение цели и задач работы. Для этого необходимо найти проблему, подлежащую решению, составить план выполнения работы, определить сроки выполнения отдельных этапов.

Первым и наиболее важным этапом проектирования и разработки модели, от которой зависит результативность всего дальнейшего процесса формирования основ исследовательской деятельности, является *этап целеполагания*. Под результативностью в данном случае следует понимать степень достижения обучающимися социально значимых дидактических целей – формирование исследовательской и в целом профессиональной компетентности военного специалиста.

Целеполагание всегда рассматривалось учеными-педагогами как важнейшая категориальная характеристика образовательного процесса. Исследованию этой проблемы уделяли и уделяют особое внимание такие ученые-педагоги, как Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, И.А.Володарская, Т.А.Ильина, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, В.А.Сластенин, Н.Ф.Талызина, Ю.Г.Татур и др. В рамках военно-педагогических исследований значительный научный потенциал идей по проблемам целей профессионального обучения военных специалистов был заложен в трудах А.А.Андреева, А.В.Барабанщикова, В.И.Вдовюка, В.Н.Герасимова, В.В.Гусева, В.П.Давыдова, Л.Ф.Железняк, О.А.Козлова, В.Г.Михайловского, П.И.Образцова, В.Ф.Перевалова, Н.Ф.Феденко и др. Однако анализ работ названных авторов показывает, что степень научной разработки данной проблемы и ее современное состояние могут быть в общем и целом квалифицированы как сложные и противоречивые. Это, прежде всего, объясняется значительным разнообразием существующих сегодня подходов к ее решению. В наибольшей степени, с точки зрения целей и задач настоящего исследования, нас удовлетворяет деятельностный подход (В.П.Беспалько, А.А.Вербицкий, П.Я.Гальперин, Т.А.Ильина, А.Н.Леонтьев, Н.Ф.Талызина и др.) к определению целей обучения. В качестве его основного преимущества целесообразно выделить возможность формализовать и трансформировать реальную деятельность военного специалиста в модель его подготовки, а это значит – выявить систему исследовательских умений, которыми должны овладеть обучающиеся в вузе, т. е. совокупность психических образований, позволяющих

сформировать у курсантов необходимые для полноценного выполнения функциональных обязанностей по прямому предназначению с высоким уровнем профессиональной компетентности обобщенные знания, умения, навыки исследовательской деятельности.

Постановка цели включает в себя элемент планирования, предвидения способов выполнения действий. По определению В.В.Гусева и Н.Ф.Масловой (1996) «цель – это проект действия, определяющий характер и системную упорядоченность различных актов и операций. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему» (Гусев, Маслова, 1996, с. 131). Исходя из главных целей подготовки военных специалистов, а также подходов, рассмотренных выше, можно сформулировать основные требования, предъявляемые к целям формирования основ исследовательской деятельности в военном вузе. Они должны быть жизненно необходимыми, реально достижимыми, точными, проверяемыми, систематизированными и полными без избыточности, т. е. должны быть диагностичными по всем основным показателям личности будущего офицера.

Исходя из сказанного, могут быть сформулированы следующие предметные цели формирования основ исследовательской деятельности курсантов:

- сформировать систему взглядов в выборе методов и средств научного проектирования;
- оказать помощь и поддержку курсанту в становлении его компетенции в сфере научного прогнозирования, проектирования, моделирования, экспериментирования, научного поиска и обобщения;
- сформировать навыки управления процессом научного исследования (проектирования, моделирования, эксперимента и т.д.);
- выработать у курсантов и слушателей первичные практические навыки и умения использования современных методов научного исследования;

– подготовить курсантов к работе по оформлению результатов научного исследования и др.

Следующим сложным моментом проектирования является определение теоретических и методологических основ исследования: определить объект, предмет, гипотезу, методы исследования.

Собственно проектирование процесса формирования нового научного знания связано при выполнении курсовой работы с изучением и осмыслением терминологического аппарата исследования, что предполагает включение таких действий, как: разъяснить смысл определяемого термина через уже известные смыслы определяющих терминов, представляющих определяющий признак; осмыслить понятия посредством анализа, сравнения, классификации, обобщения и др.; выявить закономерности изучаемого явления.

Расширение знания проектируется и через изучение истории вопроса, для чего важно ознакомиться с ранее составленными программами, материалами исследований; охарактеризовать историю изучаемого вопроса, её основные этапы, направления изучения; проанализировать современное состояние вопроса: круг нерешенных проблем, вклад предшественников, оценить правильность и значимость сделанных ими выводов.

Другими этапами, направленными на подготовку к освоению нового знания являются: изучение методики и техники исследования, приемов чтения научной литературы; мотивирование себя на выполнение исследования, создание необходимого эмоционального настроения.

Особое место в алгоритме занимают сбор и изучение информации, что предполагает следующие поэтапные действия:

1. Ознакомиться со специальной литературой по теме в данной области знаний и на стыке наук.
2. Сформулировать вопросы, на которые собираетесь ответить в результате исследования.

3. Определить источники информации, необходимые контакты (консультантов, собеседников и др.), разработать план бесед, интервью.

4. Составить библиографию:

- определить виды источников (книги, статьи, сборники статей, материалы конгрессов и конференций, Интернет и др.);

- просмотреть библиографические указатели.

5. Изучая источники, делать выписки, переписывать названия и выходные данные источников.

6. Выявить работы единомышленников и работы, с авторами которых Вы не согласны и чьи выводы Вы подвергнете критике.

7. Написать обзорный текст, обобщающий и систематизирующий изученную информацию.

8. Сформулировать выводы по существу проблемы, возможности практического использования полученных результатов.

Успешность студента (курсанта) на всех этапах обучения – от освоения элементарных, функциональных исследовательских процедур до формирования научного мировоззрения – определяется следующими основными условиями организации учебно-исследовательской деятельности (УИД):

1. Формирование у студентов изначальной мотивации к активному участию в исследовательской деятельности, к проявлению поисковой инициативы.

2. Дифференциация подготовки студентов к проведению самостоятельных исследований с учетом опыта УИД в средней школе, запросов студентов и базовых учреждений практики, этапа профессионального обучения.

3. Обеспечение этапности и преемственности в подготовке студентов к УИД ("хочу" - "знаю" - "могу", "умею" - "применяю" - хочу освоить новый уровень" и т.д.).

4. Качественное разнообразие форм участия в УИД.

5. Информационно-методическая поддержка УИД, заключающаяся в создании практических пособий по организации и проведению различных исследований, компьютерных баз данных, содержащих обобщенные результаты исследований различных объектов (развитие личности и ее качества, группа детей, семья, воспитательный процесс, сам студент как субъект саморазвития и другие объекты).

Реализуя на практике данные принципы организации УИД, преподаватель должен учитывать особенности студенческого контингента. Опыт показывает, что сформировать устойчивую мотивацию студента или курсанта к участию в УИД можно только при условии повышения субъективной значимости данного вида учебной деятельности для него. Студент с помощью преподавателя должен получить убедительное подтверждение значения поисковой, экспериментальной работы для его личностного роста, обретения качества «профессиональной идентичности», наконец, для повышения его статуса. Наконец, необходимо учитывать ценностные ориентации современной молодежи, особенности ее менталитета. Поэтому в ознакомлении студентов с работой СНО внимание уделяется не столько истории, научному содержанию, сколько привлекательным организационным формам работы, участвуя в которых (сначала в роли наблюдателя, гостя), студент с помощью преподавателя постепенно определял бы свои научные интересы.

Можно выделить три уровня условий, влияющих на реализацию целей курсовой работы.

В качестве первого уровня рассмотрены условия, вытекающие из расположения работы в учебном плане вуза. Наиболее значимым условием этого уровня является «законченность» образования.

Личность выступает одновременно и как цель, и как условие деятельности. На основе этого методологического положения второй уровень

условий выполнения курсовой работы связан с личностными характеристиками руководителя и студента (курсанта). Личность проявляет и характеризует себя своими отношениями. Поэтому центральными личностными условиями являются отношения студента к исследовательской работе, выдвинутые на основе оценки ее пользы для будущей профессиональной деятельности. Упомянутые отношения обозначены термином «позиция».

Исходя из опыта работы, определены три позиции студента:

- 1) формально-учебная (доминирует рассмотрение курсовой работы как формальности, которую необходимо выполнить);
- 2) учебно-профессиональная (студент оценивает работу как источник знаний, умений и опыта, необходимых в его будущей профессиональной деятельности, для курсантов – в военной сфере);
- 3) профессиональная (данная деятельность имеет для студента не только подготовительный характер, но и некоторое самостоятельное значение).

Исходная позиция студента зависит от удовлетворенности специальностью; наличия опыта исследовательской деятельности, а также связи курсовой работы с преддипломной практикой.

Решающее значение в изменении позиция студента в ходе курсовой работы имеет тип выполненной им учебной задачи.

Третий уровень условий, создаваемый преподавателем для руководства курсовой работой, учитывает характер учебной задачи. При этом учебную задачу не отождествляют с темой работы, а рассматривают в качестве формы организации деятельности студента с определенным учебным материалом.

Исходя из утверждения о том, что любая учебная деятельность всегда управляема, обоснуем и опишем методику проектирования процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов. Основное внимание при этом будет уделено управлению познавательной

деятельностью обучающихся, так как в данном случае речь, по сути, идет о разработке модели управления процессом обучения.

Управление исследовательской деятельностью обучающихся – необходимая и, с нашей точки зрения, наиболее значимая составная часть дидактического процесса по формированию профессиональной компетентности военных специалистов в целом. Значительный вклад в исследование данной проблемы внесен и отечественными военными педагогами, среди которых необходимо выделить работы А.В.Барабанщикова, И.В.Биочинского, В.Н.Герасимова, В.П.Давыдова, М.И.Житницкого, О.А.Козлова, В.М.Косухина, П.А.Корчемного, В.Г.Михайловского и др.

Управление познавательной деятельностью обучающихся абсолютным большинством исследователей трактуется как особая, социально детерминированная деятельность, имеющая системный, целенаправленный характер и содержащая в своей основе единство процессов преподавания и учения. При этом дидактический процесс не рассматривается как механическая сумма двух названных составляющих. Он раскрывается как целостное явление, суть которого отражает единство познания и педагогического взаимодействия обучающихся и преподавателя в разнообразных формах их осуществления. Деятельность преподавателя выступает ведущей в данном тандеме. Она является управляющей и определяет взаимодействие педагога (преподавателя) и обучающегося (студента, курсанта), необходимое для перевода последнего в требуемое состояние обученности. Учение рассматривается как одна из сторон дидактического процесса, которая представляет собой деятельность самого обучающегося по овладению знаниями, навыками и умениями. При этом, познавательная деятельность обучающегося, как способ усвоения знаний и действий, преобразует природные качества человека (обучаемость) в социально и профессионально значимое качество личности (обученность). По своему содержанию познавательная деятельность может быть

умственной, теоретической, практической, манипуляционной, трудовой, игровой.

Взаимная активность преподавателя и обучающегося наиболее полно определяется в рамках педагогического взаимодействия, которое включает в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, собственную активность обучающегося, проявляющиеся в ответных действиях, в самообучении и самообразовании. В этих условиях важно учитывать не только групповой характер обучения, но и возможность индивидуального формирования у обучающихся характеристик исследовательской компетентности.

Анализ взаимосвязей процесса обучения с более широкими социальными процессами, а также связей внутри самого дидактического процесса, позволил сформулировать ряд закономерностей управления процессом формирования основ исследовательской деятельности курсантов в ходе выполнения ими курсовых работ, связанных с тем, что оно:

- обусловлено потребностями государства в подготовке квалифицированных военных кадров, в формировании гармонично развитой личности офицера, способного добросовестно выполнить свой гражданский долг по обеспечению государственной безопасности страны;

- связано с процессами образования, воспитания, развития и психологической подготовкой, входящими в целостный военно-педагогический процесс;

- детерминировано социальным заказом на выпускника ввуза, поставленными дидактическими целями и задачами, реализуется через содержание, методы, формы и средства организации учебного процесса;

- зависит от условий, в котором осуществляется, педагогического руководства преподавателя, а также самообучения и самообразования курсантов и слушателей;

- организуется с учетом индивидуальных характеристик обучающихся (направленности, мотивации, черт характера, способностей и т.п.), но не на основе приспособления к ним, а как проектирование новых уровней их развития (П.И.Образцов, 2000).

Вытекающие из закономерностей принципы управления процессом формирования основ исследовательской деятельности курсантов в ходе выполнения ими курсовых работ выступают в качестве основных руководящих положений, ориентирующих как преподавателя, так и обучающихся в процессе их активного взаимодействия. Среди основных принципов целесообразно выделить следующие: гуманистическая направленность в управлении; социальная обусловленность и научность в управлении; целенаправленность, системность и целостность в управлении; преемственность и последовательность в управлении; объективность и полнота информации в управлении и другие.

Сравнительный анализ названных принципов и признаков разработки и применения конкретных форм и методов данного процесса показывает, что они обладают высокой степенью общности и достаточно полно коррелируют между собой. Данный вывод позволяет утверждать, что процесс управления формированием основ исследовательской деятельности курсантов в ходе выполнения ими курсовых работ целесообразнее всего рассматривать именно с позиции технологического подхода к формированию профессиональной компетентности посредством организации учебного процесса в вузе и такой его составляющей, как научно-исследовательская деятельность.

Анализ показывает, что, несмотря на общность взглядов на решение рассматриваемой проблемы у большинства исследователей, существуют и расхождения в их позициях, которые связаны, в первую очередь, с определением структуры и функций, реализуемых в рамках данного процесса. В результате анализа П.И.Образцовым и А.И.Козачком (2000, 2005) сформулированы и обоснованы следующие этапы управленческой деятельности – формирование целей, информационной основы обучения, прогнозирования, принятия решения, организации исполнения, коммуникации, контроля и оценки результатов, а также их коррекцию. Выделенные этапы детерминируют реализацию в рамках управления процессом формирования основ исследовательской деятельности курсантов в ходе выполнения ими курсовых работ соответствующие им функции – целеполагающую, информационную, прогностическую, проектировочную,

организационную, коммуникативную, контрольно-оценочную и корректировочную.

Таким образом, проведенный нами анализ научно-теоретических и эмпирических материалов позволяет сделать вывод о том, что, во-первых, *проектирование формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы* имеет вполне определенную цель – создание преподавателем специальной профессионально ориентированной обучающей среды, позволяющей ему в рамках руководства выполнением курсовой работы формировать у курсантов комплекс исследовательских знаний, умений, навыков (в более обобщенном виде – исследовательской компетенции), необходимых для полного и качественного выполнения образовательной программы по подготовке военного специалиста.

Во-вторых, с учетом изложенного, а также структуры и функций управления процессом формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в ходе выполнения курсовой работы *логику проектирования* данного процесса и управления им целесообразно представить следующим образом:

1. Диагностическая постановка целей обучения основам исследовательской деятельности, т. е. описание в измеримых параметрах сформированности исследовательской компетентности как составного компонента профессиональной компетентности (степень владения понятиями, способами деятельности, характеристики интеллектуального развития и т. п.). На данном этапе преподавателем реализуется целеполагающая функция управления.

2. Обоснование содержания исследовательской деятельности, на основе которой могут быть актуализированы проектируемые психические новообразования, разработка тех ситуаций взаимодействия с обучающимися, которые могут привести последних к приобретению нужного учебно-познавательного и профессионального опыта. Основными функциями

управления на данном этапе проектирования выступают информационная, прогностическая и проектировочная.

3. Разработка процессуальной стороны обучения основам исследовательской деятельности – представление опыта, подлежащего усвоению в виде системы познавательных и практических задач; поиск специальных дидактических процедур его усвоения (выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности, имитационных моделей изучаемых процессов и т. п.). В рамках указанного этапа проектирования основной функцией управления является организационная.

4. Выявление логики организации педагогического взаимодействия с курсантами на уровне «субъект-субъектных» отношений с целью переноса осваиваемого опыта на новые сферы деятельности (активизация познавательной деятельности обучающихся через непосредственное руководство и консультирование выполнения курсовой работы). Данный этап проектирования связан с реализацией преподавателем в учебном процессе коммуникативной функции управления.

5. Разработка процедур контроля, измерения качества усвоения, способов индивидуальной коррекции учебно-исследовательской деятельности. Основными функциями управления на данном этапе проектирования являются контролирующая, оценочная и корректировочная (подготовка курсовой работы к защите, собственно защита, определение уровня выполнения работы, т.е. оценка и самооценка).

Глава 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ОСНОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

2.1. Организационная модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы

Высокая степень сложности и неоднозначности объекта большинства педагогических исследований обуславливает поиск более простых его аналогов для проникновения в его суть, внутреннюю структуру и динамику. Этот аналог, более простой по структуре и доступный изучению, становится моделью первоначального объекта (оригинала). Это позволяет перенести информацию, полученную при использовании модели, по аналогии на оригинал.

В соответствии с этим в педагогике под моделью понимают некоторую материальную мысленную систему, которая сходна с объектом исследования и способна заменять его в познавательном процессе (Пионтковский, 2004).

Наряду с этим моделирование служит также задачей конструирования нового, несуществующего еще в практике. В этом случае изучение характерных черт реальных процессов и их тенденций, поиск на основе ключевой идеи их новых сочетаний, их мысленная перекомпоновка позволяют смоделировать требующееся состояние изучаемой системы.

Изложенное обусловила наше обращение к моделированию как к методу отражения эмпирической части нашего исследования.

Поскольку построение модели предполагает системное описание существенных сторон предмета исследования, охватывающие факторы,

влияющие на его функцию, то основанием для построения модели являются теоретические положения, выводы ранее проведенных исследований.

Обратимся и мы к теоретическим предпосылкам построения нашей организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы.

Формирования основ исследовательской деятельности курсантов может быть представлена в виде различных моделей образовательного характера.

1. Поточная модель, чья структура представлена в виде предметно-группового обучения в уровневых потоках, в которые входят несколько групп.

2. Селективно-групповая, предполагающая предметное обучение в уровневых подгруппах внутри групп по некоторым предметам и обучение полным составом группы по остальным предметам. При этом состав уровневых подгрупп может варьироваться от предмета к предмету.

3. Модель смешанных способностей, обуславливающая создание подгрупп курсантов в ходе обучения по когнитивным признакам. Состав официальных групп постоянен, но внутри создаются временные подгруппы.

4. Инновационная, стимулирующая формирование подгрупп смешанных способностей на основе учета нескольких критериев. Внутри официальной группы функционирует несколько малых подгрупп, состав которых постоянен.

5. Интегративная, при которой организуется единая группа (совпадающая с официальной) с множеством возможностей для индивидуальной работы.

Именно в контексте последней модели строилась наша организационная модель формирования основ исследовательской

деятельности курсантов военного вуза посредством выполнения ими курсовой работы.

Кроме того, нами были учтены 2 направления возможных изменений педагогической науки, выделенные В.В. Краевским:

1) возрастание роли междисциплинарных исследований в образовании и повышение интегративной функции педагогической науки;

2) повышение теоретического уровня и определение статуса педагогики как единственной науки, специально изучающей образование (В.В.Краевский, 2001).

Реализация педагогией своей интегративной функции, связанной с использованием знаний, заимствованных у других научных дисциплин, выступает одним из методологических условий моделирования в образовании, что также было нами учтено при построении модели.

В целом, деятельность по созданию и по строению организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов военных вузов в процессе выполнения курсовой работы, положенной в основу нашей опытно-экспериментальной работы, включала в себя ряд следующих этапов:

1. Выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования.

2. Постановка задач моделирования.

3. Конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения .

4. Исследование валидности модели в решении поставленных задач.

5. Применение модели в опытно экспериментальной части нашего исследования.

6. Содержательная интерпретация результатов моделирования.

Кроме того, в разработке нашей модели мы руководствовались такими технологическими требованиями, предъявляемыми к ней, как:

- концептуальность, предполагающая опору на определенную научную концепцию;

- системность, означающая наличие в модели основных признаков системы, т.е. логики, взаимосвязи всех ее частей целостности;

- управляемость, связанная с возможностью диагностического целеобразования, одним из аспектов которого является развитие личности в целом, планированием и предварительным проектированием исследовательского процесса, его алгоритмируемостью;

- корректируемость, указывающая на возможность постоянной обратной связи, ориентированной на четко определенные цели, варьирование средств и методов с целью коррекции результатов;

- эффективность;

- оптимальность затрат;

- воспроизводимость.

Мы также учитывали то, что модель должна выполнять ряд функций, в частности: функцию аналитического описания действующих систем и объяснения причин их недостаточной эффективности; прогнозирования новых требований и трудностей, предполагаемых последствий модернизации, изменения сложившейся ситуации и предостережения от ошибок, нормативного описания новой системы и др.

Таким образом, модель как аналог реальной системы может и должна модифицироваться в зависимости от многообразия возникающих ситуаций. Такая трактовка отвечает требованиям современного динамичного российского общества и, в частности, сферы образования, что позволяет расширить область применения предлагаемой нами модели, в основу которой положены принципы универсального характера.

Универсальный характер разработанной нами модели определяется также исходными методологическими подходами, такими как: системный, оптимизационный, коммуникационно-диалогический, личностно ориентированный.

Системный подход позволил нам рассматривать объекты исследования как системы, предопределяя изучение целостной природы объекта, выявление многообразных типов связи в нем и объединение их в единую теоретическую совокупность.

Нами были соблюдены следующие основные требования данного подхода:

- 1) выявление зависимости каждого элемента от его места и функций в системе с учетом того, что свойства целого не сводимы к сумме свойств его элементов;
- 2) анализ того, насколько поведение системы обусловлено особенностями элементов и структуры в целом;
- 3) исследование механизма взаимозависимости, взаимодействия системы и внешней среды;
- 4) изучение внутренней структуры, иерархии, присущей данной системе;
- 5) рассмотрение динамизма системы и др. (Лазарев, 2002; Уемов, 1978 и др.).

В соответствии с вышеописанным мы рассматриваем исследовательскую деятельность курсантов как систему, реализующую свои функции через деятельность, предполагающую активность всех ее субъектов и подсистем. Поскольку подсистема – это часть системы, сохраняющая ее основное качество, она сама является системой. Поэтому достижение оптимального результата возможно при условии планомерной деятельности на уровне взаимодействия всех элементов системы.

С этой точки зрения для нашей модели принципиально важное значение имеют ее структурирование и управление.

Приоритетность данного подхода обусловлена также тем, что используемый нами метод моделирования является важнейшей составляющей системного подхода.

Оптимизационный подход связан с распространенной в современном менеджменте теорией оптимального управления, согласно которой управленческая деятельность должна ориентироваться на достижение наилучшего результата при наименьших затратах временных, трудовых, материальных и других ресурсов.

К требованиям этого подхода относятся:

- 1) механизм управления должен соответствовать возможностям субъекта и сложности объекта;
- 2) наличие хорошо отработанной обратной связи;
- 3) наличие резервов;
- 4) правильный выбор критериев оценки эффективности;
- 5) учет индивидуальных особенностей курсантов.

Применительно к нашей модели оптимизационный подход обеспечивает реализацию трех взаимообусловленных принципов: системности, конкретности и меры.

Коммуникационно-диалогический подход определяется специфическим характером нашей модели, который выражается в ее направленности на установление взаимодействия всех субъектов и объектов исследовательской деятельности и управления этим взаимодействием. И самостоятельное функционирование, и взаимодействие субъектов-объектов, и управление данным взаимодействием должны осуществляться на принципах коммуникаций, диалогового общения. Основу такого общения составляют понимание и принятие общих целей, задач и содержательных функций совместной и самостоятельной исследовательской деятельности.

Личностно ориентированный подход, означающий учет природосообразных особенностей каждой личности курсанта или преподавателя в исследовательской деятельности. Данный подход использовался нами при определении основных принципов, применяемых в модели:

- во взаимодействии научного руководителя и курсанта на педагогическом уровне управления исследовательской деятельностью;
- во взаимодействии организационных условий исследовательской деятельности;
- при реализации логики исследовательской деятельности.

Нами учитывались также принципы личностно ориентированного образования, сформулированные Е.В. Бондаревской:

- гуманное отношение к обучаемому (в нашем случае - к курсанту);
- поддержка его индивидуальности;
- удовлетворение его образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов;
- свобода выбора содержания и путей получения образования;
- способы самореализации личности в культурно-образовательном пространстве.

На основе вышесказанного, а также с учетом полученных в ходе экспериментальной деятельности результатов практического характера и проведенный в соответствии с ними корректировке первоначального варианта нами была разработана организационная модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы (рис. 2).

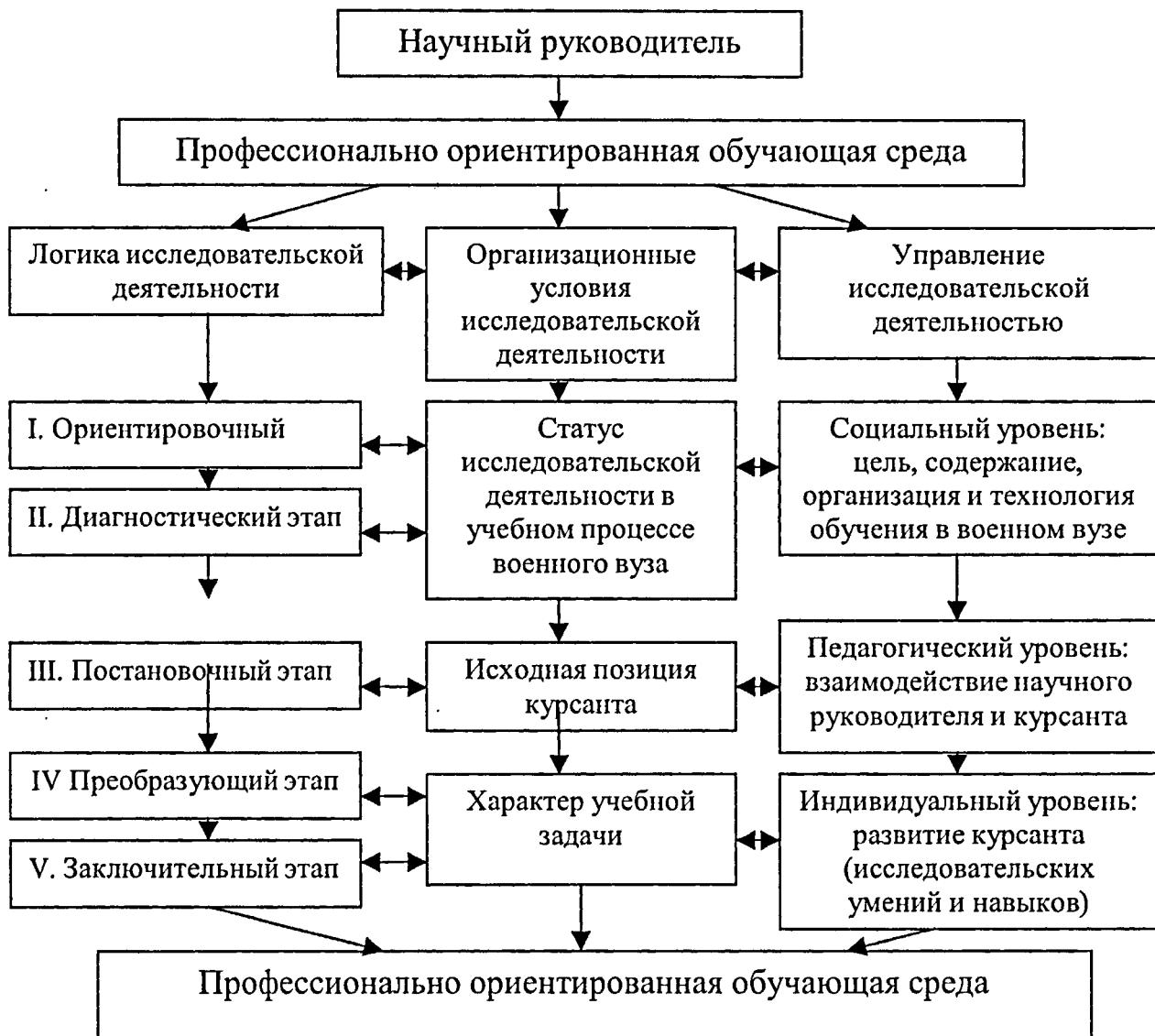


Рис. 2. Организационная модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы.

Из приведенной схемы видно, что речь идет о формировании основ, прежде всего, индивидуальной исследовательской деятельности каждого отдельного курсанта военного вуза. В связи с этим организация процесса формирования, фактически, представляла собой самоорганизацию деятельности.

Для этого, как явствует из схемы, по нашему мнению, необходимых создание специальной профессиональной ориентированной обучающей среды позволяющей преподавателю вуза в ходе руководства выполнением

курсовой работы формировать у курсанта исследовательскую компетентность, выражающуюся в комплексе исследовательских знаний, умений, навыков, необходимой для полноценной и эффективной подготовки военного специалиста. Взаимодействие курсанта и преподавателя в контексте созданной среды, позволит развить у первого умение решать актуальные профессиональные и коммуникативные проблемы, самостоятельно ориентироваться в специальной и общенаучной литературе, а также умение адаптировать полученные теоретические знания по основным разделам учебного плана к разрешению конкретных практических задач.

Среди основных исследовательских умений, как показала наша опытно-экспериментальная работа, ведущими, равно как и наиболее проблемными, являются:

- умение пользоваться библиографическими указателями;
- умение проанализировать определенный минимум литературы по избранной теме и зафиксировать нужную информацию;
- умение грамотно изложить состояние изучаемого вопроса в современной литературе на основе ее анализа;
- умение собрать, проанализировать и обобщить существующий опыт решения выбранной проблемы;
- умение выполнить фрагмент опытно-экспериментальной работы, обработать полученный материал эмпирического характера, проанализировать, систематизировать, интерпретировать его и сделать выводы.

В целом, создаваемая специальная профессионально ориентированная обучающая среда через формирование основ исследовательской деятельности обеспечивает непрерывное самообразование и саморазвитие курсанта и, в дальнейшем, военного специалиста.

Профессионально ориентированная обучающая среда определяет выделение 3-х компонентов представленной на схеме 1 модели: логики

исследовательской деятельности, организационных условий и управление исследовательской деятельностью.

Эффективность исследовательской деятельности во многом определяется последовательностью шагов, которые должны привести к истинным результатам. Другими словами, эффективность поиска определяется логикой исследования, имеющей в своей основе стратегию поиска. Разработка логики исследования должна осуществляться не только в начале, но и в течение всего процесса исследования, поскольку характер и последовательность шагов (этапов) значительно обуславливаются полученными текущими (промежуточными) результатами и возникшими трудностями.

Тем не менее основополагающая разработка логики исследовательской деятельности должна быть выполнена в начале работы с использованием метода прогнозирования конечного результата и технологии его достижения.

Поэтому описание организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов начнем именно с ее формой логической структуры.

Логика исследовательской деятельности включает в себя ряд этапов, которые, при реализации их в определенной последовательности, составляют алгоритм исследовательской деятельности универсального характера и, одновременно, вооружают курсантов методикой исследовательской работы.

Поэтому в структуру первого компонента мы включили следующие этапы деятельности в процессе выполнения курсовой работы:

- ориентировочный;
- диагностический;
- постановочный;
- преобразующий;
- заключительный;

Первый этап – ориентировочный – включает в себя объективный анализ и оценку ситуации в стране, регионе, городе (районе) или микрорайоне, изучение заказа государства и общества, запросов военной отрасли, поиск возможных «белых пятен», оценку успехов, достижений и проблем, стоящих перед военными (офицерами и солдатами), военными вузами, их коллективами преподавателей, органами управления и др.

Этот этап осуществляет преподаватель – научный руководитель курсанта, выполняющего курсовую работу.

Одним из главных содержательных моментов этого этапа является выбор темы курсовой работы, т.е., фактически, определение проблемы и области исследовательской деятельности.

В ходе нашей опытно-экспериментальной деятельности выделились несколько различных способов определения темы курсовой работы, зарекомендовавшие себя как наиболее эффективные в условиях военного вуза.

1. Определение темы преподавателем путем конкретизации проблемы собственной исследовательской деятельности.

2. Выбор темы обусловлен затруднениями, возникшими у курсанта в ходе обучения или практической деятельности. Выполнение курсовой работы способствует предопределению трудностей или их ослаблению.

3. Самостоятельный выбор темы курсантом вследствие:

- выполненных ранее исследование близкой проблематики;
- консультации с преподавателями вуза с целью выявления малоизученных проблем и вопросов, имеющих актуальное значение;
- изучение аналитических обзоров достижений науки (в различных областях), указывающих на нерешенные проблемы и др.

Второй этап – диагностический – предлагает два основных варианта его осуществления. В соответствии с первым, изучается уровень развития рассматриваемых процессов и явлений, исторический и современный опыт

решения подобных (или похожих) проблем посредством стандартных апробированных методик. Если же требуемая диагностика уже проведена, то упорядочиваются и актуализируются ее результаты.

Третий этап – постановочный – направлен на определение исходных теоретических позиций, целей и задач исследования, проектирование модели (в том числе, идеальной) предполагаемого преобразованного состояния рассматриваемого процесса или явления. На этом этапе формулируется гипотеза исследования, способы её реализации и отслеживания эффективности.

На этом этапе совместная деятельность научного руководителя и курсанта постепенно уступает позиции индивидуальной исследовательской деятельности последнего. Основным новообразованием курсанта на этом этапе становятся формирования умения составлять концепцию и программу (исследовательский проект) курсовой работы.

Основной задачей научной руководителя является создание и стимулирование познавательной мотивации курсанта, а так же управленческое, психологическое и педагогическое обеспечение процесса выполнения курсовой работы. На этом же этапе необходима оптимизация условий для самостоятельной исследовательской деятельности курсантов.

Четвертый этап – преобразующий – является основным по времени и объему работы. На этом этапе осуществляется экспериментальная деятельность создание и реализация авторских программ и проектов, апробация предлагаемых технологий и моделей и т.д. Особое значение приобретает научное и научно-методическое сопровождение преподавателем (научным руководителем) преобразовательной деятельности курсанта.

Пятый этап – заключительный – включает итоговую диагностику, обобщение, интерпретацию и оценку результатов, представление курсантом итогового аналитического отчета о проделанной работе, по возможности – публикации по теме курсовой работы. В этой ситуации помощь научного

руководителя заключается в содействии обобщению и представлению результатов проведенного исследования.

В целом, все вышеперечисленные этапы логики исследовательской деятельности можно объединить в три больших блока.

Первый блок – постановочный – включает в себя деятельность от выбора темы до определения задач и разработки гипотезы. Он преимущественно реализуется по общей для всех исследований логической схеме: проблема – тема – объект – предмет – научные факты – исходная концепция – ведущая идея и замысел – гипотеза – задачи и исследования. А логика этой части исследовательской деятельности в значительной степени определена, хотя и не строго однозначна.

Второй блок – собственно исследовательский – представляет собой цепочку: отбор методов – проверка гипотезы – конструирование предварительных выводов – их апробирование и уточнение – построение заключительного вывода. Логика этого этапа может быть определена только в самом общем виде, поскольку она отличается вариативным и неоднозначным характером.

Третий блок – оформительско-внедренческий включает в себя апробацию (обсуждение выводов их представление общественности), оформление курсовой работы (классическое оформление работы дополняется отчетами, докладами, проектами и т.д.) и внедрение результатов в практику (если это возможно).

Все три блока как заранее продуманная логика исследования отражаются, фиксируются курсантами в основных документах, определяющих содержание, направленность и методику поиска, концепции, в исследовательском проекте и д.р.

Исследовательская концепция содержит обоснование проблемы и развернутое изложение исходных положений, основных идей, прогностических материалов.

Исследовательский проект раскрывает содержание звеньев (этапов) будущего исследования; отражает вопросы организационного, материального и кадрового обеспечения поиска; факторы риска и способы компенсации возможных ошибок; форму представления результатов; содержание и способы управления опытно - экспериментальной работой.

Проект может быть заменен исследовательской программой, в которой содержание работы изложено не по основным логическим блокам, а по направлениям работы с выделением этапов и мероприятий по их осуществлению.

Практика нашей исследовательской деятельности (результаты ее эмпирического этапа) показали, что наилучшим образом себя зарекомендовала такая форма документа, как исследовательский проект. Он позволял адекватнее всего отобразить и специфику военного вуза в целом, и потребности и склонности каждого отдельно взятого курсанта. Кроме того, использование этой формы позволяло курсанту продемонстрировать полученные и сформированные знания, умения и навыки исследовательской деятельности.

Каждая исследовательская деятельность имеет свою последовательность поисковых шагов, оптимальный вариант которой определяется характером проблемы, предметом и задачами исследования, уровнем оснащения работы, возможностями курсанта и другими факторами. Это позволяет определить логику и характер изложения результатов с учетом подготовленности и интересов адресатов в частности, научного руководителя. Это объясняет специфичность и своеобразность логики в каждой исследовательской деятельности. Поэтому в предлагаемой модели мы отразили лишь общие подходы, которые позволяли выявлять инвариантные элементы любой курсовой работой, а так же продемонстрировать функциональную взаимосвязь и взаимообусловленность логики исследования и других компонентов модели.

Так, компоненты логики тесно взаимосвязаны и взаимообуславливают **организационные условия исследовательской деятельности**. Основными организационными условиями, как показала наша опытно – экспериментальная работа, являются:

- 1) статус исследовательской деятельности в учебном процессе военного вуза;
- 2) исходная позиция курсанта;
- 3) характер учебной задачи.

Неслучайно в разработанной нами организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы вторым компонентом названы именно условия деятельности, поскольку успех поиска в значительной степени определяют внешние и внутренние обстоятельства, в которых поиск совершается. Поэтому приоритетной задачей общего характера, которую решает данный компонент в контексте модели является вооружение курсанта умениями и навыками, необходимыми для достижения цели в различных обстоятельствах.

Курсант учится перед началом опытно-поисковой работы анализировать условия и, по возможности, их оптимизировать, корректировать, усиливать позитивное и снижать негативное влияние условий на процесс и результаты работы. Если их совокупность явно неблагоприятна или отсутствуют определяющие (обязательные) условия, курсанты учатся воздерживаться от развертывания опытно поисковой работы и работать над созданием благоприятных или хотя бы приемлемых условий.

В качестве первого условия мы выделили условия, вытекающие из расположения курсовой работы (как вида исследовательской деятельности) в учебном плане вуза. В первую очередь мы имеем ввиду так называемую «законченность» образования.

Вместе с тем современные условия труда обязывают вузы (в том числе военные) вносить значительные коррективы в подготовку специалистов военных вузов, что предполагает постепенный переход от передачи курсантам знаний в готовом виде к управлению их самостоятельной учебно-познавательной деятельностью, к формированию у них опыта творчества.

Такой переход требует учета психологической, теоретической и практической готовности курсантов к обучению в вузе; соответствующего отбора учебного материала; планирования его объема с учетом сложности и трудоемкости; использования передовых технологий, обучения проверки, оценки приобретаемых курсантами знаний, умений и навыков, уровня сформированности опыта, самостоятельной деятельности, на различных этапах становления их как специалистов.

Поэтому для преподавателя самостоятельная исследовательская работа курсанта выступает как средство организации, педагогического руководства, управления учебно – познавательной работы курсанта. Организация в данном случае выступает как частная функция управления деятельностью обучаемого.

В этом контексте цель учебной исследовательской, творческой деятельности курсанта – это «предвосхищаемый результат; предметная проекция будущего; субъективный образ желаемого, опережающий отражение событий в его сознании» (Пидкасистый, 2005).

Кроме того, курсант должен иметь соответствующие программы, организующие его деятельность по овладению исследовательскими знаниями и умениями, предоставляющие ему необходимую информацию о содержании учебной деятельности. Необходим определенный мотивационный настрой, интерес и убежденность в значимости и необходимости исследовательских знаний и умений, которые побуждали бы его к активной работе.

Заинтересованность, самостоятельность, сознательность и активность курсантов военных вузов в значительной степени зависят от характера и

организованности их деятельности, от форм и методов контроля и самоконтроля, взаимоконтроля, от их отношения к своим результатам.

В целом, положение исследовательской деятельности курсантов в учебном процессе военного вуза должно детерминироваться, как подтвердила наша опытно-экспериментальная работа, и такими характеристиками образовательного процесса, как:

- современность - стремление к совершенствованию дидактического процесса с учетом уменьшения разрыва между новейшими достижениями в научной мысли, производстве и их отражением в учебных дисциплинах и методиках обучения;

- интегративность - синтез знаний, получаемых из фундаментальных, гуманитарных и прикладных наук;

- оптимальность - попытка достичь учебно-воспитательных целей при наименьших затратах силы, времени и средств;

- научность – отказ от формального или интуитивного определения содержания, методов и форм обучения и переход к глубокому научно-обоснованному анализу образовательного процесса.

Выполнение курсовой работы предусмотрено учебным планом и обязательно для каждого курсанта. Цель курсовой работы – лишь первоначальное приобщение курсантов к исследовательской деятельности, поэтому последние должны показать степень овладения лишь основными умениями вести исследовательскую деятельность. К сожалению, учебный план военного вуза не выделяет достаточного объема специального времени на подготовку и оформление выпускных работ, поэтому значительная часть работы выполняется за счет личного времени курсантов. В связи с этим одним из способов коррекции негативного влияния условий, связанных с местом курсовой работы в учебном плане военного вуза мы считаем составлении временного (календарного) плана работы.

За основу нами был взят календарный план подготовки выпускной работы, предложенный В.В. Краевским (Краевский, 2003). Этот план, как показала наша практика, позволяет грамотно распределить время на каждый этап исследовательской деятельности, что, в конечном счете, улучшает ее качественные характеристики.

Психолого-педагогические условия организации исследовательской деятельности курсантов зависят от того, какую позицию он занимает в конкретной ситуации. Как правило, это позиции:

- 1) пассивного восприятия и освоения предлагаемой информации (формально-учебная);
- 2) активного поиска, обнаружения, преобразования и воспроизведения переработанной информации (учебно-профессиональная);
- 3) организованного извне избирательного поиска, нахождения нужной информации, ее преобразования и использования наилучшим образом с целью повышения своего профессионализма (профессиональная).

Первая позиция требует от педагога (научного руководителя) технологии с ориентацией на процесс или технологии управления путем постоянных проверок и указаний. Вторая – технологий, стимулирующих учебно-познавательную и исследовательскую деятельность курсанта. Третья – технологии, ориентированных на постановку проблем и задач, обсуждения, дискуссий, совместного планирования т.д.

Поэтому в качестве второго организационного условия исследовательской деятельности курсантов мы выделили исходную позицию каждого обучаемого.

В своем исследовании под термином «позиция» мы понимали отношение курсанта к выполняемой исследовательской деятельности, обусловленные ее значимостью для будущей профессиональной деятельности.

В ходе своей опытно-экспериментальной работы мы также выявили три основные исходные позиции курсантов:

1) формально-учебная, при которой доминирует восприятие курсовой работы, как формальности, которую необходимо выполнить (78 курсантов, т.е. 63,4%);

2) учебно-профессиональная, обеспечивающая оценку курсовой работы как источника знаний, умений и опыта, необходимых в будущей профессиональной деятельности курсантов – в военной сфере (33 респондента, т.е. 26,8%);

3) профессиональная, при которой исследовательская деятельность имеет для курсанта не только подготовительный характер, но и самостоятельное значение (12 опрошенных, т.е. 9,8%).

Из приведенных цифровых данных видно, что подавляющее большинство курсантов (78 из 123) относятся к исследовательской деятельности как к неизбежному «затруднению», которое необходимо разрешить для продолжения успешного обучения в вузе. Соответственно, целью проводимой работы становится не проверка истинности первоначальных положений, не добывание новых знаний, умений и навыков, а механическое изложение тематического материала. Выявленная проблема обуславливает невысокий уровень удовлетворительности специальности курсантов, лишает их опыта эффективной исследовательской деятельности, нарушает связь курсовой работы с преддипломной практикой.

В соответствии с этим основное внимание на начальном этапе эксперимента мы уделяли именно исходной позиции курсанта: формированию ее позитивной направленности, коррекции негативных и нигилистических установок, помощи в осознании значимости исследовательской деятельности для успешности дальнейшей профессиональной карьеры.

В частности, необходимо, чтобы у курсанта возникло чувство неудовлетворенности имеющимися представлениями, он должен прийти к ощущению их ограниченности. А новые представления (понятия), в свою очередь, должны быть такими, чтобы курсанты ясно представляли их содержание и допускали сосуществование с имеющимися представлениями о мире. При этом новые идеи должны быть явно полезнее старых. Новые представления будут восприняты как более плодотворные, если они помогают решить нерешенную проблему, ведут к новым идеям, обладают более широкими возможностями для объяснения или предсказания.

На третье место мы вынесли условия, создаваемые научным руководителем для руководства курсовой работой, т.е. связанные с характером учебной задачи. В своем исследовании мы не отождествляли учебную задачу с темой работы, а рассматривали ее в качестве формы организации деятельности курсанта с определенным учебным материалом.

Эта форма организации деятельности должна иметь в своей основе исследовательский подход к обучению курсантов в военном вузе. Этот подход в нашем исследовании подразумевал следующее.

Во-первых, обучение (в том числе и выполнение курсовой работы) должно строиться таким образом, что курсант самостоятельно постигает ведущие понятия и идеи, а не получает их в готовом виде от преподавателя (научного руководителя).

Во-вторых, в ходе обучения (написание курсовой работы) необходимо создавать такие ситуации, которые предоставляют курсантам возможность ознакомиться с представлениями, понятиями и в то же время требуют от них самостоятельно устанавливать, обнаруживать эти понятия на предлагаемых примерах.

В-третьих, знакомство с представлениями должно включать альтернативные точки зрения, недостатки имеющихся объяснений, сомнения в достоверности выводов.

В-четвертых, курсантам должна принадлежать ведущая роль в принятии решений о выборе способа работы с изучаемым материалом.

В-пятых, семинарские занятия, а также консультации по выполнению выпускных работ должны строиться таким образом, чтобы побуждать курсантов выдвигать идеи, альтернативные темы, которые они изучают.

В-шестых, в ходе выполнения учебной задачи курсанты должны сталкиваться с новыми явлениями, представлениями, идеями семинарских и практических занятий, курсовых работ, прежде чем они будут изложены и изучены совместно с преподавателям.

В-седьмых, в ходе выполнения курсовых работ курсантам предоставляется возможность самостоятельно планировать свое исследование, определять его аспекты, предполагать возможные результаты.

В-восьмых, каждый курсант имеет возможность самостоятельно изучать, описывать и интерпретировать те сведения и наблюдения, которые он получает в ходе исследовательской деятельности.

В-девятых, для изучения правила (закона) курсантов необходимо познакомить с примерами, из которых это правило (закон) можно вывести самостоятельно, без его изложения преподавателем (научным руководителем).

В-десятых, необходимо выработать практику процесса обучения, при которой курсанты будут подвергать сомнению принятые представления, идеи, правила, включать в поиск альтернативные интерпретации, которые они самостоятельно смогут формулировать, обосновывать и выражать в ясной форме.

Обозначенные организационные условия исследовательской деятельности, мы также разделили на две большие группы: обязательные, отсутствие которых делает невозможным осуществление эффективной исследовательской деятельности и желательные, отсутствие которых лишь снижает ее эффективность.

Согласно результатам нашей опытно-экспериментальной деятельности к обязательным условиям могут быть отнесены:

- наличие преподавателя (научного руководителя), выполняющего роль генератора идей, стремящегося к преобразованиям;
- анализ и адекватная оценка современной ситуации, сложившейся в военной сфере, выявление противоречий и перспектив их разрешений, соотнесение собственных возможностей и реальных проблем;
- владение научным руководителем основами исследовательской деятельности, методикой ее осуществления и руководство, т.е. профессионально-исследовательской компетентностью;
- высокий уровень общей культуры научного руководителя, лежащий в основе качественных и количественных характеристик его творческой деятельности, и соответственно, и творческой деятельности курсанта.

Желательные условия исследовательской деятельности в военном вузе включают в себя:

- высокий рейтинг военного вуза, определяющий в значительной степени его конкурентоспособность на современном рынке образовательных услуг;
- благоприятный психологический климат в педагогическом коллективе курсантов, в сфере отношений между преподавателями и курсантами;
- наличие возможности создания «сборных» творческих групп курсантов для разработки совместных проектов и творческой деятельности;
- наличие материальных условий (необходимого помещения, оборудования, литературы и т.д.), наличие средств (финансирование), составляющих основу практического воплощения исследовательского проекта, обеспечивающих саму возможность проведения поиска в соответствии с требованиями и методологической основой исследовательской деятельности;

- наличие достаточного количества времени, отводимого специально на исследовательскую деятельность курсантов, учитываемого при составлении учебного плана вуза;

- налаживание контактов с научно-исследовательскими коллективами различного уровня: кафедрами других военных и гражданских вузов, подразделениями НИИ, научно-исследовательскими лабораториями и т.д.

Третий компонент разработанной нами модели отражает специфику **управления исследовательской деятельностью курсантов.**

Как подтвердили результаты апробации предлагаемой нами модели, управление исследовательской деятельностью курсантов в ходе выполнения ими курсовой работы целесообразно осуществлять на трех уровнях:

- социальный уровень, на котором управление происходит в рамках цели, содержания, организации и технологии обучения в военном вузе;

- педагогический уровень, на котором управление осуществляется путем непосредственного взаимодействия научного руководителя и курсанта;

- индивидуальный уровень, реализующий управление развитием курсанта, в частности, развитием его исследовательских умений и навыков.

Первый уровень – социальный - определяется общими законами и закономерностями общественного развития. Именно они определяют и регламентируют в целом образовательную деятельность вузов, в том числе военных. Такими закономерностями общественного развития на современном этапе, как нам удалось выяснить, являются:

1) насыщение образовательного рынка и стагнация традиционных образовательных технологий на фоне набирающей темпы дифференциации – желаний потребителей;

2) возрастающее давление конкурентов;

3) возрастание потенциала конкурентов в области образовательного маркетинга и технологий, а также потенциала потребителей образовательных услуг;

4) сокращение периода «полураспада» специалистов, а соответственно, их жизненного цикла на рынке;

5) рост затрат на проведение научных исследований и разработок;

6) наличие альтернативных путей развития, новых возможностей в деятельности современного образовательного учреждения, в том числе военного вуза.

В целом, для таких условий характерны упущенные возможности (обычно нельзя вернуться к исходной ситуации и поступить по-другому, более разумно, рационально) и ограниченное время, отпущенное на принятие стратегических решений.

В этой связи огромное значение приобретает именно исследовательская деятельность, как руководителей высших учебных заведений, так и педагогического коллектива, и коллектива студентов (курсантов). Поскольку любое исследование направлено на разрешение проблемной ситуации, исследовательские технологии, применяемые в рамках поисковой деятельности, мы рассматривали как процессы выработки способов решения проблем организации (военного вуза). Поэтому, по нашему мнению, управление этими процессами, берущее свое начало на уровне администрации вуза, является наиболее эффективным. Это подтвердили и результаты, полученные нами по окончании опытно-экспериментальной работы.

Второй уровень – педагогический отражает структуру обучения в военном вузе как двусторонний активный процесс совместной деятельности преподавателей и курсантов по овладению последними соответствующими (исследовательскими) знаниями, умениями, навыками, по формированию у них профессионально значимых качеств. В рамках непосредственного

взаимодействия научного руководителя и курсанта, согласно разработанной нами модели, были выделены следующие направления:

- помощь курсанту в определении круга вопросов по изучению избранной темы и методов исследования;
- помощь в составлении плана подготовки и плана оформления курсовой работы;
- консультации курсанта в ходе выполнения им курсовой работы;
- осуществление систематического контроля;
- проведение аттестаций (два раза в семестр), информирование о ее результатах членов кафедры;
- проверка и рецензирование курсовой работы.

Основное внимание во всех перечисленных направлениях, как показала наша опытно-экспериментальная работа, должно уделяться увеличению степени самостоятельности курсанта в ходе проведения им исследования.

Как показала наша практика научными руководителями выпускных работ целесообразно назначать преподавателей, не просто имеющих педагогический стаж и опыт работы, но и занимающихся научным исследованием или имевших подобный опыт в прошлом. Полученные нами результаты позволяют сделать вывод о том, что преподаватель, владеющий практическими навыками научной организации исследовательской деятельности, осуществляет более грамотное руководство выполнением выпускной работы и, в целом, способствует более качественному их выполнению.

На третьем уровне - индивидуальном - проявляются закономерности развития курсанта, который предстает как целостный феномен: индивид, личность, субъект учебного труда, индивидуальность.

Формирование основ исследовательской деятельности посредством выполнения курсовой работы в контексте нашей модели означает развитие, прежде всего, исследовательских качеств личности курсанта: внимания,

памяти, восприятия, способности оценки сложившейся ситуации на основе анализа и обобщения текущей информации. Эти показатели характеризуют степень развития такого важного компонента структуры умственной деятельности курсанта, как целенаправленное слежение, позволяющее вести наблюдение, правильно оценивать ситуацию, предвидеть ход событий, быть готовым к осуществлению действий, непосредственно связанных с решением познавательных задач.

Большое внимание нами было уделено так же развитию уровня представления временной и пространственной последовательности всех действий, приемов и операций, обеспечивающих решение поставленной познавательной задачи. Этот показатель характеризует уровень операционального мышления, которое может использоваться курсантом для разработки конкретных «стратегий» и оперативного плана действий.

Важное значение мы предавали так же развитию уровня самоконтроля и самооценки правильности выполнения учебных упражнений и заданий, количеству упражнений, потребовавшихся курсантам для достижения заданного уровня исследовательской деятельности. Этот показатель связан, с одной стороны, с качеством сформированных исследовательских знаний, учений и навыков, а, с другой стороны, с уровнем общего интеллектуального развития каждого конкретного курсанта.

Взаимодействие рассмотренных выше компонентов (логика исследовательской деятельности, организационные условия и управление исследовательской деятельностью). Обеспечивает целостность и эффективность предложенной организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы.

Фактически, предложенная модель обеспечивает овладение курсантами навыками проектирования, некоторые положения которого подобны

моделированию, однако, в целом, имеет по каждому мнению, более глубокую специфику:

1. Анализ развития ситуации и формулировка проблемы;
2. Выдвижение идей в рамках определенной системы ценностей и подходов, которые могут способствовать разрешению противоречий и проблем;
3. Построение модели желаемого объекта в соответствии с ведущими идеями и ценностями;
4. Формулировка предположения о способах достижения целей, а также варианты поэтапной исследовательской деятельности;
5. Установление критериев оценки ожидаемых результатов;
6. Выбор оптимального варианта конструированного объекта в общей модели исследовательской деятельности;
7. Конкретизация задач, которые необходимо решить для реализации замысла;
8. Этап реализации проекта при непрерывной диагностике, анализе и корректировке проектной деятельности;
9. Заключительный этап: обобщение результатов, выводы, представление опыта исследовательской деятельности общественности.

Таким образом, проанализировав современное состояние проблем формирования основ исследовательской деятельности курсантов военных вузов в научной литературе и практике ее решения посредством выполнения курсовых работ, мы пришли к выводу о том, что эффективность процесса формирования в значительной степени зависит от создания специальной профессионально ориентированной обучающей среды военного вуза, обеспечивающий оптимальные организационные условия реализации логики исследовательской деятельности в контексте профессионального роста преподавателей осуществляющих управление научно-исследовательской, инновационной деятельностью.

В качестве организационной основы обеспечения создания профессионально ориентированной обучающей среды может быть использована предложенная нами модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов военных вузов в ходе выполнения ими курсовой работы.

Необходимость модельного представления данного процесса связана с тем, что современный процесс формирования основ исследовательской деятельности студентов (курсантов) все более усложняется и по структуре, и по содержанию, и по технологиям; усиливаются внимание и требовательность к личности курсанта-исследователя со стороны преподавателей, научных руководителей, сокурсников, объектов исследования.

Изучив организационные условия успешности исследовательской деятельности, мы определили, что способом их обеспечения является взаимодействие логического и управленческого компонентов исследовательской деятельности в контексте специально созданной профессионально ориентированной обучающей среды. Это позволило нам сделать вывод о возможности модельного представления процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов.

Изучив и проанализировав имеющийся научно-теоретический материал и практический опыт организации исследовательской деятельности, нами были определены научно-методологические подходы к модельному представлению процесса формирования основ исследовательской деятельности. Мы отнесли к ним системный, оптимизационный, коммуникационно-диалогический, личностно ориентированный подходы.

Сама модель строится на основе логического, организационного и кадрового компонентов, каждый из которых имеет конкретное наполнение, представленное в данной работе.

2.2. Педагогические средства повышения эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы

Педагогический процесс – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и обучающихся, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Процесс формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза, будучи педагогическим по своей природе, обладают теми же характеристиками. Преподаватель вуза и курсанты как деятели, субъекты являются главными компонентами этого процесса. Их взаимодействие (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение курсантами опыта, накопленного человечеством, во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально организованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства.

Взаимодействие преподавателей и курсантов на организационно-содержательной основе с использованием разнообразных педагогических средств является существенной характеристикой процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы.

В связи с этим в технологическом обеспечении процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза посредством выполнения ими курсовой работы мы выделили педагогические средства повышения эффективности указанного процесса:

- использование педагогических подходов в формировании основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в качестве основы и средства данной работы;

- полимотивированный характер процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов;

- педагогизация исследовательской задачи курсовой работы;

- совместная работа преподавателя (научного руководителя) и курсанта по созданию профессионально ориентированной обучающей среды в процессе выполнения последним курсовой работы.

На них мы и остановимся подробнее.

Использование педагогических подходов в формировании основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в качестве основы и средства данной работы не случайно вынесено нами на первое место в ряду педагогических средств процесса формирования основ исследовательской деятельности.

Процесс обучения в военном вузе как специфический процесс познания необходимо рассматривать его в противоречивости - как процесс постоянного движения и развития. В связи с этим преподаватель должен исходить из того, что процесс познания курсанта нельзя сводить к заучиванию готовых знаний, что в нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механического движения на пути к истине.

Поэтому в нашей опытно-экспериментальной работе основным педагогическим подходом в формировании основ исследовательской деятельности курсантов стал профессионально-деятельностный подход, предполагающий насыщение процесса обучения элементами профессиональной деятельности (работа «на должности» специалиста в деловой игре, научно-исследовательская работа, в частности, выполнение курсовых работ, производственной практики и т.д.).

По нашему мнению (это подтверждают и текущие и конечные результаты опытно-экспериментальной работы) движущей силой процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов является противоречие между выдвигаемыми процессом формирования и обучения

познавательными и практическими задачи и наличным уровнем знаний и умений и навыков курсантов их умственного развития и отношений. Условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения (и формирования) является соразмерность его с познавательным потенциалом курсантов. Не менее важной является и подготовленность самим ходом учебного процесса в военном вузе, его логикой, чтобы курсанты могли самостоятельно найти способ решения.

При этом особое внимание в ходе эксперимента нами было уделено созданию таких педагогических условий, при которых выдвинутая однажды и принятая курсантами познавательная задача превращается в цепь внутренне связанных задач, которые вызывают собственное стремление курсантов к познанию нового, неизвестного и к применению этого познанного в жизни. Эту способность видеть познавательную задачу и стремление найти ее решение мы и рассматривали как и одну из наиважнейших составляющих основ формирования исследовательской деятельности курсантов.

Значение педагогических подходов в формировании основ исследовательской деятельности целесообразно, по нашему мнению, раскрывать через их функции. В нашей опытно-экспериментальной работе педагогические подходы:

- обеспечивали овладение методами научного познания, формирование творческого характера, познавательной деятельности;
- являлись условиями формирования интереса, потребности в такого рода деятельности.
- позволяли дать полноценные, хорошо осознанные, оперативно и четко используемые знания курсантам.

Таким образом, педагогические подходы к формированию основ исследовательской деятельности курсантов, выделенные в качестве средства повышения эффективности данной работы в контексте нашего эксперимента

можно определить как способы организации поисковой (исследовательской) творческой деятельности учащихся (курсантов) по решению новых для них проблем. Подобная организация обуславливала предъявление преподавателями (научным руководителем) той или иной проблемы для самостоятельного исследования курсантам. При этом преподавателю были известны ее результат, ход решения и те черты творческой, исследовательской деятельности, которые требуется проявить в ходе решения проблемы курсовой работы. Тем самым построение системы таких проблем позволяло предусматривать деятельность курсантов, постепенно приводящую к формированию необходимых черт творческой деятельности (исследовательской).

С этой позиции мы классифицировали проблемные ситуации (предлагаемые курсантам в виде тем курсовых работ) по следующим критериям:

1) по направленности на приобретение нового:

- знания;
- способы действия;
- возможности применения знаний и умений в новых условиях;
- изменение отношений;

2) по степени трудности и остроте, что обуславливалось подготовленностью курсантов;

3) по характеру противоречий между житейским и научным знанием.

Как показали результаты нашей опытно-экспериментальной деятельности, формирование необходимых черт исследовательской деятельности курсанта путем постановки проблемных ситуаций, способствовало развитию умственных способностей, самостоятельности и творческого мышления курсантов, обеспечивало прочность и действенность знаний, поскольку отличалось эмоциональностью по своей природе, вызывало чувство удовлетворения от познания. В тоже время нам пришлось

ограничивать использование данного педагогического подхода в образовательном процессе военного вуза, в частности, в ходе выполнения и подготовки курсантами курсовых работ, поскольку оно неэкономично по временным характеристикам. Тем не менее элементы этого подхода мы использовали на всех этапах иллюстративно-объяснительного обучения в рамках преподаваемых нами курсов.

В контексте использования педагогических подходов в формировании основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в качестве основы и средства и данной работы нами в опытно-экспериментальной деятельности были применены такие виды самостоятельного добывания знаний, как: 1) программированное обучение, 2) алгоритмизация обучения.

В рамках программированного обучения мы предлагали курсантам свободный выбор своего индивидуального пути исследования проблемы, лежащей в основе курсовой работы в зависимости от уровня собственной подготовленности. При этом управление исследовательской деятельностью курсантов осуществлялось нами на основе прямой и обратной связи между управляющим центром (научным руководителем) и управляемым объектом (курсантом). В обратной связи нами были выделены внутренняя и внешняя стороны, первая из которых обеспечивала получение информации самим курсантом (в форме оценки выполнения этапов написания курсовой работы или конечного результата – курсовой работы целиком), а вторая – получение преподавателем (научным руководителем) информации о ходе формирования основ исследовательской деятельности (или ее элементов) у курсантов.

При использовании программированного обучения как вида самостоятельного добывания знаний в ходе выполнения курсовой работы прямую и обратную связь между управляющим центром (преподавателем) и управляемым объектом (курсантом) мы осуществляли путем применения специальных средств, т.е. программированных пособий: учебников,

сборников упражнений и задач, контрольных заданий тестового типа, программированных дополнений к обычному учебнику.

В целом, проведенный нами эксперимент показал, что положительный эффект от использования программированного обучения в процессе формирования основ исследовательской деятельности заключается в том, что оно позволяет на основе установления прочной внешней и внутренней обратной связи получать информацию о результатах формирования и развития исследовательских умений и навыков курсантов, развивать самостоятельность в добывании знаний, открывает возможность каждому курсанту работать в присущем ему ритме и темпе.

Вместе с тем, программированное обучение не стимулирует развитие творческой составляющей исследовательской деятельности курсантов. Кроме того, его использование затруднено из-за недостаточного материального обеспечения военных вузов, в частности, техническими средствами.

Второй вид самостоятельного добывания знаний курсантами – алгоритмизация процесса обучения в условиях военного вуза – реализовывался нами путем выявления и составления алгоритмов деятельности преподавателя в области руководства выпускными работами и исследовательской деятельности курсантов по выполнению этих работ.

При этом под алгоритмом мы понимали некое «предписание» о выполнении определенной последовательности элементарных операций для решения любой из задач, принадлежащих к одному классу, например: как сформулировать научный аппарат изучаемой проблемы (по теме курсовой работы), как определить логику (этапы) исследования, как оформить результаты, полученные в ходе выполнения курсовой работы и т.д.

В нашей опытно-экспериментальной работе преподаватель (научный руководитель) обеспечивал алгоритмизацию как своей деятельности, так и деятельности курсантов, выделяя в ней совокупность взаимосвязанных

элементов. При этом сама алгоритмизация обеспечивалась выполнением следующей последовательности операций:

1) выделение условий, необходимых для формирования исследовательских качеств, умений и навыков курсантов (в конечном итоге – основ исследовательской деятельности);

2) выделение самих формирующих действий;

3) определение способа связи формирующих и обучающих действий.

В целом, применение алгоритмизации обучения в ходе формирования основ исследовательской деятельности позволило нам увеличить долю самостоятельной исследовательской работы курсантов и улучшить ее качественные характеристики, способствовало совершенствованию управления этим процессом, помогало вооружать курсантов средствами управления своими мыслительными и практическими действиями.

Использование различных педагогических подходов в формировании основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы в рамках нашей опытно-экспериментальной деятельности имело под собой общую основу – компетентностный подход, в рамках которого мы обращали пристальное внимание на демонстрацию курсантам необходимости овладения основами исследовательской деятельности для успешного формирования и развития:

- специальной компетентности, т.е. владения профессиональной деятельностью;

- социальной компетентности, т.е. владения групповой деятельностью;

- личностной компетентности, т.е. владения приемами личностного самовыражения и саморазвития;

- индивидуальной компетентности, т.е. готовности к профессиональному росту.

В соответствии с этим учетом разграничений компетентности по сферам жизнедеятельности личности основное внимание нами уделялось формированию и применению исследовательской деятельности в области:

1) компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе вневузовских;

2) компетентности в сфере социально-трудовой деятельности, основанной на умении анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные возможности, ориентироваться в соотношении «спрос – предложение»; а также на развитии навыков самоорганизации.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что в совокупности педагогических подходов к формированию основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в качестве основы и средства данной работы невозможно выделить главный, превалирующий, преобладающий подход. Как подтверждают результаты эмпирической части нашего диссертационного исследования, только путем применения системы рассмотренных нами педагогических подходов, объединения и координации их формирующих потенциалов возможно вооружение курсантов эффективными знаниями, умениями и навыками совершения исследовательских операций, достигающих поставленной цели.

В соответствии с этим использование педагогических подходов в формировании основ исследовательской деятельности курсантов в процессе выполнения ими курсовой работы в системе нашей экспериментальной работы реализовывалось через систему следующих педагогических мер:

- побуждение курсантов формулировать имеющиеся у них идеи и представления, высказывать их в явном виде;

- ознакомление курсантов с явлениями, которые входят в противоречие с существующими представлениями;

- побуждение к выдвижению предположений, догадок, альтернативных объяснений;

- предоставление курсантам возможности исследовать свои предположения в свободной и ненапряженной обстановке, в частности, путем обсуждения в малых группах с последующим изложением в курсовой работе;

- предоставление курсантам возможности применять новые представления к широкому кругу явлений, ситуаций для того, чтобы они могли оценить их прикладное значение.

На второе место в перечне педагогических средств повышения эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы мы вынесли **полимотивированный характер процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов.**

Формирование основ исследовательской деятельности как специфического вида учебной деятельности имеет свои закономерности развития и функционирования, которые обусловлены способностью каждого конкретного курсанта реализовать свои действия в соответствии с поставленной целью.

Важнейшим компонентом указанной регуляции являются мотивы, т.е. те побуждения, которыми курсант руководствуется, осуществляя те или иные исследовательские действия либо исследовательскую деятельность в целом. И чтобы процесс формирования основ исследовательской деятельности курсантов был эффективным, обучающая ситуация (или ситуация формирующего характера) должна включать мотивы, движущие курсанта к гностической цели – к овладению определенными знаниями и умениями. К овладению исследовательскими навыками курсантов побуждает целый ряд мотивов различного свойства, каждый из которых выступает не изолированно, а во взаимодействии с другими. Поэтому

полимотивированный характер формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы мы поставили на второе место по значимости место в ряду всех остальных средств.

Среди многообразия мотивов овладения основами исследовательской деятельности (в том числе, курсантами военных вузов) основное внимание в нашей работе уделялось их трем взаимосвязанным группам.

1. Непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях: яркость, новизна, занимательность, внешние привлекательные атрибуты; интересное преподавание, привлекательность личности научного руководителя; желание получить похвалу, награду (непосредственно по мере выполнения задания), боязнь получить отрицательную отметку, наказание, страх перед преподавателем, нежелание быть объектом обсуждения в группе и т.д.

2. Перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания вообще и исследовательских знаний, умений, навыков в частности: осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения исследовательской деятельности, тех или иных конкретных ее компонентов; связывание владения основами исследовательской деятельности с будущей самостоятельной профессиональной реализацией; ожидание в перспективе получения награды, развитое чувство долга, ответственности.

3. Интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовольствия, удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление повысить свой культурный уровень, овладеть определенными (исследовательскими) умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения исследовательских задач и т.п.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы в соответствии с преобладанием мотивов овладения основами исследовательской деятельности курсанты разделились также на 3 категории.

У курсантов первой группы (58 респондентов, что составило 47,2% от общего числа участников эксперимента) преобладали непосредственно-побуждающие мотивы, причем, основанные на отрицательных эмоциях. Так, 32 курсанта этой группы (26%) совершали исследовательские действия только из-за нежелания получить отрицательную оценку и стать предметом обсуждения (в том числе, осуждения) в группе товарищей. Лишь 14 обучающихся (11,4%) в качестве причины активного формирования исследовательских качеств назвали интересное преподавание; 12 человек (9,8%) - привлекательность личности научного руководителя.

На второе место вышли курсанты с преобладанием перспективно-побуждающих мотивов освоения основ осуществления исследовательской деятельности (51 опрошенный, т.е. 41,4% от общего числа). При этом подавляющее большинство курсантов (29 человек, т.е. 23,5%) связывали владение основами исследовательской деятельности с будущей профессиональной самореализацией. 16 курсантов (13%) ожидали в ближайшей или отдаленной перспективе получения награды за произведенные действия. И лишь 6 респондентов (4,9%) этой группы признавали значимость исследовательской деятельности и ее компонентов в различных сферах жизнедеятельности для достижения успеха, положительных результатов и социальное признание.

Третью, наиболее малочисленную категорию составили курсанты с преобладанием интеллектуально-побуждающих мотивов (14 респондентов, т.е. 11,4% от общего числа опрошенных). Увлеченность самим процессом решения задач отметили у себя 8 человек этой категории (6,5%), интерес к знаниям – 6 человек (4,9%).

Вместе с тем весьма положительным, на наш взгляд, является тот факт, что ни один (!) курсант не отметил в качестве причины осуществления исследовательской деятельности стремление повысить свой культурный уровень; развитое чувство долга, ответственности; внешние привлекательные атрибуты исследовательской деятельности.

Из приведенных цифровых данных видно, что одной из главных задач преподавателя (научного руководителя) должно стать, прежде всего, создание позитивной личностной мотивации каждого курсанта на совершение исследовательской деятельности. Необходимо создать и обеспечивать жизнеспособность тенденции увеличения числа курсантов от первой категории к третьей в соответствии с переходом мотивации исследовательских действий на более высокий уровень.

Вопрос полимотивированного характера процесса формирования основ исследовательской деятельности тесно связан с вопросом исходной позиции курсантов при ее осуществлении, рассмотренном нами подробно в параграфе 2.1 предлагаемой диссертации. Между выделенными группами мотивов и видами исходной позиции курсантов прослеживаются достаточно четкие связи взаимообусловленности в парах: «непосредственно-побуждающие мотивы – формально - учебная позиция», «перспективно-побуждающие мотивы – учебно-профессиональная позиция», «интеллектуально-побуждающие мотивы – профессиональная позиция». Подобно рода связи взаимообусловленности позволяли нам в ходе опытно-экспериментальной работы осуществлять комплексное (непосредственное или опосредованное) влияние сразу на два компонента процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов: непосредственно влияя на приоритетность и главенствующую позицию той или иной группы мотивов, производя необходимую коррекцию и развивающее воздействие, мы опосредованно корректировали исходную позицию курсанта или ее отдельные характеристики. И наоборот, изменения, происходящие в

исходной позиции, вызывали изменения в области мотивации курсантов. Это служит еще одним доказательством целостного характера предлагаемой нами организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы.

Среди третьей группы интеллектуально-побуждающих мотивов большое внимание нами было уделено познавательным интересам и потребностям курсантов. Объективной основой их развития является высокий уровень обучения с его подлинно научным содержанием и педагогически целесообразной организацией активного и самостоятельного познания, исследовательской деятельности.

В соответствии с этим возникает объективная необходимость различать уровни познавательного интереса и соответственно им определять пути и создавать условия его формирования. В своем исследовании мы воспользовались градацией уровней познавательного интереса, предложенной Г.И. Щукиной (Щукина, 1979).

1. Низший элементарный уровень познавательного интереса курсантов выражался во внимании к конкретным фактам, знаниям – описаниям, действия по образцу (67 курсантов, что составило 54,4% от общего числа респондентов).

2. Средний уровень характеризовался интересом к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению (44 курсанта, т.е. 35,8%).

3. Высший уровень выражался в интересе к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний (12 курсантов, т.е. 9,8%).

Приведенное количественное значение доли курсантов с высшим уровнем сформированности познавательного интереса позволило нам говорить о недостаточном наличии познавательной потребности в общей

массе курсантов, что обусловило привлечение нашего внимания к этой проблеме.

В своей опытно-экспериментальной работе мы формировали познавательный интерес через предметно-исследовательское содержание образовательной деятельности, а также через складывание определенных отношений между участниками исследовательского процесса (научным руководителем и курсантом). Этому во многом способствовало широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении курсантов, привлечение данных о современных достижениях науки и техники, показ общественной и личностной значимости исследовательских знаний, умений, навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, организация взаимообучения и взаимоконтроля курсантов.

С мотивацией исследовательской деятельности курсантов теснейшим образом связано ее стимулирование. В целях подкрепления и усиления воздействия на личность курсанта тех или иных факторов в своем исследовании мы применяли различные методы стимулирования, среди которых наилучшим образом себя зарекомендовали соревнование и познавательная игра.

Соревнование в нашем эксперименте строилось с учетом того социально-психологического факта, что юношам в высшей степени свойственно стремление к соперничеству, приоритету, первенству, самоутверждению. Вовлечение курсантов в борьбу за достижение наилучших результатов в учебе, профессиональном становлении и саморазвитии, общественном признании позволило нам стимулировать развитие творческой активности, инициативы, исследовательских устремлений, ответственности и коллективизма.

Организация и проведение соревнования строилось нами на соблюдении ряда принципов: 1) гласности, 2) конкретности показателей, 3)

сравнимости результатов, 4) возможности практического использования предлагаемых теоретических и практических разработок.

В нашей опытно-экспериментальной деятельности хорошо проявили себя как коллективные, так и индивидуальные соревнования, как длительные так и эпизодические.

Повышению эффективности проводимых соревнований существенно способствовало создание в учебной и исследовательской деятельности курсантов ситуаций переживания успеха. Наилучшим образом данные ситуации проявили себя по отношению к курсантам, испытывающим определенные затруднения в обучении и формировании основ исследовательской деятельности. В соответствии с этим в образовательном процессе нами использовались так называемые сдвоенные задания, в которых первое подготавливало курсанта к выполнению второго более сложного. Условиями эффективности его использования, как показала практика, являются, во-первых, дифференцированное определение содержания деятельности и характера помощи курсанту, а во-вторых, создание благоприятной общей морально-психологической атмосферы выполнения тех или иных заданий.

Познавательные игры и учебные дискуссии также выступали в нашем эксперименте как один из эффективных методов стимулирования исследовательской деятельности курсантов. Они примыкают к ситуациям переживания успеха, поскольку тоже направлены на создание ситуаций, но игровых, вызывающих, как и предыдущие, яркие эмоциональные переживания.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы эффективное стимулирующее воздействие оказывали проводимые познавательные игры «Исследовательские ступеньки», «Угадай предмет», «Кто быстрее», «Поставь оценку (проекту)», «Рецепты научного поиска» и др.

Наибольший положительный отклик со стороны курсантов вызвала познавательная игра «Рецепты научного поиска», в ходе которой они выделяли возможные варианты осуществления исследовательской деятельности и представляли их в виде готовых «рецептов». Работа осуществлялась методом малых групп, каждая из которых представляла собой «рецепт», например:

«Рецепт 1». Собрав множество факторов, найти между ними нечто общее и на основании этого сделать теоретический вывод. Так в основном работают геологи, археологи, социологи.

«Рецепт 2». Исходя из теоретических предпосылок, построить систему, которая позволит объяснить встречающиеся факты. Так чаще всего работают математики и физики.

«Рецепт 3». Сравнивая уже известные теоретические положения и факты, сопоставляя их, обнаружить между ними неожиданные, многообещающие связи. По этому пути идут физики, химики, медики.

«Рецепт 4». И т.д.

Педагогизация исследовательской задачи как средство повышения эффективности процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы имеет сложный и неоднозначный характер. С одной стороны, она является инструментом исследовательской деятельности, а с другой – инструментом педагогического управления этой деятельностью.

Педагогизация исследовательской задачи понимается нами как осмысленная педагогическая ситуация образовательного процесса с привнесённой в нее исследовательской целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности (Сластенин, Исаев, Мищенко, Шиянов, 2000). Она является результатом осознания курсантом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации

взаимодействия «научный руководитель - курсант», а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению.

Педагогизация исследовательской задачи обуславливала выделение в последней таких обязательных компонентов, как:

- 1) исходное состояние предмета задачи;
- 2) модель требуемого состояния (требования задачи).

В контексте нашей экспериментальной работы педагогическая деятельность по управлению исследовательскими действиями курсантов может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения множества задач различного уровня сложности, в которую включены и курсанты, взаимодействующие с педагогами в ходе выполнения курсовой работы. В этой связи педагогизация исследовательской задачи представляет собой некую воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаимодействием научного руководителя и курсанта с определенной исследовательской целью.

Фактически, педагогизация исследовательской задачи существенно облегчала нам решение задач социального управления процессом формирования основ исследовательской деятельности курсантов военных вузов (см. рис.2 на с. 91).

Педагогизация исследовательской задачи, выполняющая роль инструмента педагогического управления исследовательской деятельностью курсантов, в ходе нашего эксперимента ярко проявила свою специфику выразившуюся в:

- 1) решении исследовательской задачи на этапе взаимодействия субъектов образовательного процесса (преподавателя и курсанта) обоими этими субъектами, один из которых является управляющей подструктурой, другой – управляемой;
- 2) окончательном решении исследовательской задачи не только переводением ее предмета в требуемое состояние, но и обязательной

рефлексией процесса решения, во всяком случае, со стороны преподавателя (научного руководителя);

3) учете диалектической связи исследовательской задачи с задачами учебными, поскольку успешное решение первой, по существу, определяется успешностью решения второй.

Практика также показала, что специфика педагогизации исследовательской задачи как инструмента управления исследовательской деятельностью курсантов заключается также и в том, что при ее анализе необходимо учитывать характеристики субъектов (преподавателя и курсанта), занятых ее решением, а также предпочитаемые ими средства решения (внутренние, свойственные субъектам, или внешние, не характерные для субъектов, но используемые ими).

В соответствии с вышесказанным в нашей опытно-экспериментальной работе были выделены следующие группы задач, педагогизация которых позволяет повысить эффективность управления исследовательской деятельностью курсантов.

1. Стратегические задачи, вытекающие из общей цели образования в военном вузе формирующиеся в виде некоторых представлений об исследовательской культуре курсантов. Эти задачи определялись извне, отражая объективные потребности общественного развития. Они определяли исходные цели и конечные результаты работы преподавателя по формированию основ исследовательской деятельности курсантов.

2. Тактические задачи, также направленные на итоговый результат формирующей деятельности, но отражавшие различные этапы практического решения стратегических задач.

3. Оперативные задачи (текущие, ближайшие), требовавшие решения в каждый отдельно взятой момент управления преподавателем (научным руководителем) исследовательской деятельностью курсантов.

4. Дидактические задачи, связанные непосредственно с управлением исследовательской деятельностью курсантов. Педагогизация и решение данных задач способствовало формированию у курсантов 2 групп исследовательских действий (умений).

К первой группе мы отнесли действия и задачи, на решение которых были направлены (или могут быть направлены) эти действия. Во вторую группу мы включили исследовательские действия, которые курсант должен научиться осуществлять и задачи, которые он должен научиться решать.

5. Воспитательные задачи, заключающие в себе особого рода ценностные проблемные ситуации или ситуации нравственного выбора. Противоречие в них определялось не только разрывом между требованиями исследовательской задачи и наличным уровнем исследовательских знаний, умений и навыков, но различием ценностей, на которые курсант опирается при их решении. В ряде случаев курсантам были заданы ситуации, правильное решение которых требовало от них опоры на усвоенные исследовательские знания и понятия, но и на сформированную готовность осуществлять достоверную исследовательскую деятельность несмотря на воздействие различных факторов: ошибочных групповых мнений и действий, житейского отношения к объектам исследования и т.п.

Применительно к теме нашей опытно-экспериментальной работы стратегической задачей является вооружение курсантов исследовательскими знаниями, умениями, навыками, необходимыми для грамотно договорного и эффективного осуществления деятельности подобного рода как в процессе учебы в военном вузе, так и в их дальнейшей профессиональной самореализации. В свете этого тактической задачей является создание организационно-методических, а также содержательных условий для формирования основ исследовательской деятельности курсантов посредством выполнения последними курсовой работы, как одного из видов самостоятельного (творческого) поиска. Оперативной задачей в данном

контексте можно считать обеспечение социального, педагогического и индивидуального уровней управления и непосредственно исследовательской деятельностью курсантов и процессом формирования ее основных категорий и составляющих (компонентов).

Дидактическая задача в данном случае будет отражать собственно познавательную сторону процесса формирования: относительно первой группы умений – это, например формирование умения приближенного определенного интеграла, относительно второй группы умений – овладение методами трапеций и Симпсона для нахождения приближенного значения определенного интеграла. Приведенный пример наглядно иллюстрирует, что дидактическая задача, как правило, определяется в контексте конкретной темы каждой отдельно взятой курсовой работы и изменяется вместе с изменением темы.

Что же касается воспитательных задач то они, как правило, являются задачами общего характера, не зависящего от избранной области исследования и конкретной темы. Так, воспитательной задачей в контексте нашего исследования является воспитание и развитие независимости суждений; самостоятельности в совершении исследовательских действий; внутренней ответственности за совершаемые действия; познавательной, профессиональной и, в целом, социальной активности курсантов и т.д.

Вместе с тем, несмотря на класс, тип и уровень сложности педагогизация рассмотренных исследовательских задач в нашей опытно-экспериментальной работе имела вид процедуры, состоящей из решения частичных познавательных и практических исследовательских задач, фактически, представляющую собой этапы педагогизации:

- постановка задачи (цели) педагогизации на основе анализа исследовательской ситуации и конкретных условий;
- непосредственно процесс педагогизации;
- конструирование способа педагогизации;

- анализ результатов педагогизации.

В рамках нашей работы анализ исходной исследовательской ситуации и конкретных условий в процессе формирования основ исследовательской деятельности курсантов был направлен на определение состояния его основных компонентов: преподавателей (научных руководителей), курсантов и характера сложившихся между ними отношений; содержания управления формированием основ исследовательской деятельности, наличных средств и условий, в которых данный процесс осуществляется.

Анализ исследовательской ситуации в совокупности с анализом образовательного процесса военного вуза и его отдельных компонентов позволял нам производить постановку педагогического диагноза, т.е. оценку общего состояния процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов как части образовательного процесса военного вуза, а также отдельных компонентов формирующей деятельности в различные моменты его реализации на основе всестороннего, целостного обследования.

Нами применялась как оперативная, так и долговременная диагностика, составляющие основу постановки педагогического диагноза. Первая осуществлялась посредством анализа устных и письменных ответов курсантов, психического состояния курсанта, его группы и научного руководителя. Вторая была направлена на недостатки и отклонения в процессе формирования основ исследовательской деятельности учащихся, а также отдельные черты индивидуального характера личности курсанта, группы в целом.

Осуществление рассмотренных выше операций позволило перейти к конструированию способа педагогизации исследовательской задачи. Как показала наша практика, каждый преподаватель (научный руководитель), независимо от уровня профессионализма, владеет несколькими способами педагогизации исследовательской задачи, которые обусловлены его личной «Я-концепцией». Поэтому непосредственно данный процесс рассматривался

нами как реализация уже готового, имеющегося способа, осуществляемая преподавателем (научным руководителем) при решении курсантом исследовательской задачи или с целью обеспечения ее успешного решения. При этом на первый план выступали функции регулирования и коррегирования, благодаря которым происходила перестройка процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов вследствие непрерывно поступающей текущей информации.

Рассмотрим другую сторону педагогизации исследовательской задачи, характеризующую ее как инструмент исследовательской деятельности курсанта.

Основу организации исследовательской деятельности курсантов в нашей опытно-экспериментальной работе составляла постановка исследовательской задачи, ее педагогизация на базе создания благоприятных условий для ее выполнения. В области осуществления подобной работы с курсантами с наилучшей стороны себя зарекомендовали такие педагогические приемы, как инструктаж, распределение исследовательских функций, составление алгоритма исследования и т.д.

Педагогизация исследовательской задачи как инструмент исследовательской деятельности курсантов так же, как и педагогизация, являющаяся инструментом педагогического управления этой деятельностью, характеризуется рядом особенностей:

- 1) исследовательская задача должна вытекать из предметного содержания, чтобы сохранялась система знаний и логика науки, в области которой выбрана тема курсовой работы;
- 2) необходимо учитывать актуальный уровень развития курсантов и их подготовки, чтобы создавались реальные условия для решения задачи;
- 3) задача должна содержать в себе информацию, необходимую для развития ума, воображения, творческих процессов;

4) к осуществлению предметной деятельности курсантов необходимо подготовить путем создания положительной мотивации;

5) необходимо научить курсантов решению исследовательской задачи, вооружить их необходимыми способами, сначала под руководством преподавателя, затем в коллективной (групповой) работе, постепенно переводя в план самостоятельных индивидуальных исследовательских действий (Данилов, 1960).

Педагогизация исследовательских задач в работе с курсантами осуществлялась нами на основе непрерывного текущего контроля, реализуемого в форме наблюдения, устных и письменных опросов, проверки учебных самостоятельных работ (выполненных как во время занятий, так и во время самоподготовки). Полученные результаты обуславливали замедление или ускорение темпов формирования основ исследовательской деятельности, уменьшение или увеличение объема предлагаемых видов исследовательских заданий, внесение изменений в порядок изложения материала, использование наводящих вопросов и дополнительных разъяснений, предупреждение затруднений в осуществлении исследовательской деятельности т.д. Особое внимание нами уделялось стимулированию активности и самостоятельности курсантов, что тесным образом было связано с полимотивированным характером процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в ходе выполнения курсовой работы, рассмотренном нами выше.

Завершающим этапом педагогизации исследовательской задачи, выступающей и как инструмент исследовательской деятельности, и как инструмент педагогического управления этой деятельностью, мы обозначили анализ результатов совершаемой педагогизации. В основу анализа нами была положена позиция достижения в единстве образовательных, воспитательных и развивающих целей исследовательской деятельности, а также способов и условий их достижения. При этом мы исходили из требований

принципиальности, не допускающего достижения требуемого результата за счет перегрузки курсантов и преподавателей (научного руководителя). Анализ помогал нам выявить принцип недостатков формирования основ исследовательской деятельности курсантов посредством выполнения курсовой работы, наметить пути дальнейшего эффективного педагогического взаимодействия преподавателя (научного руководителя) и курсанта в рамках процесса формирования.

На основе всего вышеизложенного в ходе опытно-экспериментальной работы нами были разработаны и апробированы критерии выбора исследовательских проблем (задач), обуславливающих тему курсовой работы и ее педагогизацию, включавшие в себя перечень следующих пунктов.

1. Исследовательская проблема соответствует познавательным потребностям (интересам) курсанта или группы курсантов.

2. Курсанты принимают участие в отборе исследовательских проблем, в разработке плана действий и способов их решения в рамках курсовой работы.

3. Наличие необходимых ресурсов для решения исследовательской проблемы (задачи).

4. Выбранная проблема (задача) предусматривает выбор способов ее решения, активизируя тем самым механизмы принятия решений.

5. Учет предшествующей предметной и, в целом, профессиональной подготовки и опыта курсантов.

6. Оправданность исследовательских усилий курсантов, что обуславливается достаточной обычностью и повторяемостью выбранной проблемы исследования.

7. Гарантированная заинтересованность не только отдельного курсанта, но и всей группы в решении избранной проблемы в рамках выполнения курсовой работы, что обуславливается серьезностью и значимостью проблемы (задачи).

8. Соответствие исследовательской проблемы возрастным особенностям курсантов, т.е. способность их действительно решить данную проблему (этот критерий оказался особенно важным при формулировке проблемы и темы курсовой работы, а также отборе материалов для ее решения).

Как показала наша опытно-экспериментальная работа, проблемы исследовательского характера, привлекающие внимание курсантов и отвечающие их познавательным интересам и потребностям, в своей основной массе выходят за рамки одного предмета. В решении подобной интересной исследовательской задачи курсанту необходимо применять умения, понятия и знания явлений, относящихся к целому ряду образовательных дисциплин. Вследствие этого организация процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза объективно потребовала усиления интегративного характера и междисциплинарных связей предметов учебного плана подготовки специалистов военного профиля.

Возвращаясь к педагогическим средствам повышения эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы, нельзя не упомянуть одно из наиболее важных и обязательных – совместную работу преподавателя (научного руководителя) и курсанта по созданию профессионально ориентированной обучающей среды в процессе выполнения курсовой работы.

Среду, в которой происходит формирования основ исследовательской деятельности курсантов мы рассматривали как динамичную систему с элементами неопределенности, когда свои действия курсанты совершали при условии недостаточной обеспеченности информацией. Это обуславливало занятие курсантом позиции активно действующего субъекта образовательного процесса, взаимодействующего с другими субъектами (как

курсантами, так и преподавателями). В результате, посредством производимых исследовательских действий курсант объединяет образовательную и реальную действительность в единую профессионально ориентированную обучающую среду, в которой происходят его самовыражение и саморазвитие. Взаимодействие преподавателя (научного руководителя) и курсанта в ходе процесса формирования умений и навыков исследовательской деятельности является инструментом, обеспечивающим трансляцию знаний, позиций, взаимообмен в распространении и осмыслении информации, что, в конечном итоге, предопределяет включение курсанта в единую профессионально ориентированную обучающую среду военного вуза в целом в качестве равноправного компонента.

Созданная таким образом среда позволяет формировать основы исследовательской деятельности курсанта на различных уровнях: от макроуровня – «единое образовательное пространство вуза» до микроуровня – «индивидуальное образовательное пространство».

В зависимости от меры участия преподавателя (научного руководителя) в самостоятельном поиске курсанта мы различали несколько уровней совместной их работы. Для первого уровня характерно участие преподавателя в формулировке проблемы курсовой работы, анализе условий с последующим выделением неизвестного, выдвижении гипотез и выборе алгоритма решения избранной проблемы (либо на основе известных способов, либо путем поиска новых подходов). Для второго – участие преподавателя в формулировке проблемы и частично в анализе исходных ситуаций (условий). На третьем уровне, схожем с деятельностью ученых, преподаватель участвует в исследовательской деятельности курсанта лишь путем направления поиска.

В своей опытно-экспериментальной работе мы направляли значительные усилия на то, чтобы создать устойчивую тенденцию возрастания количества курсантов, осуществляющих исследовательскую

деятельность от первого уровня взаимодействия к третьему. Для этого нами были использованы такие методики формирования самостоятельности курсантов в исследовательской деятельности, как: методика «клиники», методика «лабиринта», методика – эстафеты, дискуссия – соревнование. Названные методики, представляющие собой адаптированный вариант методик, предложенных Г.К. Селевко, в наибольшей мере способствовали увеличению доли самостоятельного поиска курсантов.

Обратимся к деятельности преподавателя (научного руководителя) по созданию профессионально ориентированной обучающей среды, способствующей эффективному формированию основ исследовательской деятельности курсантов, как представляющей наибольший интерес для нашей работы.

Участие преподавателя в совместной работе по созданию рассматриваемой среды в ходе нашей опытно-экспериментальной деятельности выразалось в следующем:

- нахождение (обдумывание) способа создания проблемной ситуации, мысленный анализ возможных вариантов ее решения курсантом;
- руководство «столкновением» курсанта с проблемой;
- уточнение формулировки проблемы (задачи исследовательского характера);
- оказание помощи курсантам в анализе исходных условий поставленной задачи;
- помощь в составлении плана решения задачи;
- консультирование в процессе непосредственного решения;
- помощь в нахождении способов самоконтроля совершаемой исследовательской деятельности в целом и ее текущих (промежуточных) и конечных результатов, в частности:

- совместный анализ (курсантом и научным руководителем) индивидуальных ошибок или общее (групповое) обсуждение решения проблемы.

В соответствии с вышесказанным нами были сформулированы требования к деятельности преподавателя, осуществляющего руководство курсовыми работами как средством формирования основ исследовательской деятельности курсантов в условиях военного вуза.

Преподаватель, осуществляющий научное руководство, должен:

1. Уметь ставить перед курсантом (группой курсантов) реальные исследовательские задачи в понятной для них форме. Эти задачи должны органично вытекать из совокупности проблемных ситуаций, возникающих у курсанта в процессе его обучения в вузе или могущих возникнуть в его будущей профессиональной деятельности.

2. Координировать исследовательскую деятельность курсантов, в том числе, создание ими временных партнерских объединений по анализу смежных проблем; осуществлять координацию на основе реализации профессионально – деятельностного подхода к формированию основ исследовательской деятельности курсантов.

3. Увлекать, заинтересовывать курсантов выбранной исследовательской задачей (проблемой), возможностями и перспективами ее глубокого изучения и решения.

4. Стимулировать, мотивировать творческий подход к выполнению курсовой работы как одной из форм исследовательской деятельности путем использования метода (наводящих вопросов).

5. Проявлять терпимость к ошибкам курсантов, предлагать свою помощь или адресовать к нужным источникам информации.

6. Организовывать и проводить занятия, способствующие более эффективному сбору данных, необходимых курсантам для выполнения курсовой работы.

7. При необходимости организовывать консультации специалистов в области исследуемой проблемы.

8. Налаживать систему регулярных отчетов курсантов, рабочих групп о проделанной работе (по работе в целом или каждому этапу в отдельности), а также систему обмена мнениями (между курсантами, между курсантами и преподавателем) в ходе обсуждений совершаемых исследовательских действий.

9. Поощрять и развивать критическое мышление курсантов.

10. Завершать осуществляемую исследовательскую деятельность раньше, чем курсанты потеряют интерес к ее проблеме.

11. Обеспечивать непрерывность, системность, разнообразность научно исследовательской деятельности курсантов.

Одним из показателей успешной деятельности преподавателя в области научного руководства выполнением курсовой работы является грамотное составление временного (календарного) плана работы, рассмотренного нами более подробно в параграфе 2.1 нашей диссертации. Составление этого плана способствует адекватному распределению времени по каждому этапу развертывания исследовательской деятельности, что, в свою очередь, обуславливает качественное улучшение ее организационно–содержательных характеристик. Приведем пример разработанного календарного плана выполнения курсовой работы на тему: «Приближенное вычисление определенного интеграла»:

1. Изучение методических указаний – 5%.

2. Изучение литературы – 5%.

3. Оформление введения – 15%.

4. Методы приближенного вычисления определенного интеграла:

- изучение метода трапеций – 5%,

- изучение метода Симпсона – 5%.

5. Выполнение расчетов для задачи № 1 – 15 %.

6. Оформление выполнения первого задания – 30%.
7. Выбор шага интегрирования:
 - выбор шага по оценке погрешности вычисления – 5%,
 - выбор шага методом двойного пересчета – 5%.
8. Решение задачи № 2 – 10%.
9. Оформление выполнения второго задания – 25%.
10. Получение табличного задания функции – 5%.
11. Выполнение расчетов для решения задачи № 3 – 10%.
12. Оформление выполнения третьего задания – 20%.
13. Анализ полученных результатов – 5%.
14. Оформление курсовой работы и защита – 100%.

Описанный набор педагогических средств повышения эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы не является исчерпывающим. Однако, исходя из критериев целесообразности и востребованности, мы остановились именно на приведенных выше, показав на их примере возможность педагогизации процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов военных вузов и ее эффективность в системе работы над курсовой работой.

В целом, градация практической части нашего эксперимента по формированию основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в соответствии с используемыми средствами (в частности педагогическими) условна. Ведь только комплекс взаимосвязанных между собой мер и средств формирования основ исследовательской деятельности с учетом педагогического подхода, представляющего собой систему, способен предопределить положительный результат всей деятельности.

Таким образом, комплекс средств педагогического сопровождения разработанной нами организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе

выполнения курсовой работы является реально действующей, адекватной современным условиям и требованиям общества и науки, динамичной системой.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы предполагает, прежде всего, определение ее эффективности. При этом под эффективностью понимается действенность, результативность деятельности, отношение результата к намеченной цели, соотношение между достигнутыми результатами (эффектами) и затратами, связанными с их обеспечением, «фактически достигнутые и необходимые результаты» (Овчарова, 2001).

Применительно к разработанной нами организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы (см. параграф 2.1 предлагаемой диссертации) система критериев ее успешности предполагала учет следующего комплекса показателей.

1. Критерий функциональности. Поскольку функциональное назначение модели связано с обеспечением с ее помощью оптимального взаимодействия субъектов исследовательской деятельности (курсанта и преподавателя, т.е. научного руководителя) как в области управления исследовательской деятельностью, так и в области создания специальной профессионально ориентированной обучающей среды, то необходимо проверить (оценить), насколько улучшилось такое взаимодействие.

2. Критерий технологичности. Эффективность предлагаемой модели организации процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов посредством выполнения курсовой работы

проявляется также и в том, что ее использование должно способствовать расширению форм и методов создания оптимальных организационных условий исследовательской деятельности, обеспечения логики этой деятельности, осуществления успешного руководства (управления) ею.

3. Критерий результативности. Целевое назначение модели, в первую очередь, связано с обеспечением более высокого качества формирования основ исследовательской деятельности курсантов. Таким образом, первые два критерия должны логически обусловить более высокие промежуточные и конечные результаты работы по рассматриваемой в данной диссертации проблеме.

Наше исследование проводилось на базе Ставропольского военного института связи ракетных войск. Респондентами выступали 123 курсанта названного вуза, обучающиеся по специальностям: «Сети связи и системы коммуникации», «Многоканальные телекоммуникационные системы», «Радиосвязь, радиовещание и телевидение».

Подводя итоги проделанной работы, остановимся на некоторых результатах, оцененных как значимые.

Первая показательная область процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов неразрывно связана с логикой исследовательской деятельности, ее этапами.

Одним из показателей успешности проводимой нами работы в этой области является степень самостоятельности в определении темы курсовой работы.

В частности, в начале проводимого нами эксперимента степень самостоятельности проявлялась следующим образом. 84 курсанта (68,3% от общего числа респондентов) довольствовались определением темы преподавателем, которое происходило, как правило, либо путем конкретизации проблем его собственной исследовательской деятельности, либо посредством осознания необходимости приобретения дополнительных

знаний, умений, навыков в уже изученной области науки. У 25 курсантов, что составило 20,3%, выбор темы курсовой работы был обусловлен трудностями, возникшими в процессе обучения или практической деятельности. Эта категория курсантов рассчитывала, что выполнение курсовой работы будет способствовать преодолению трудностей или хотя бы их ослаблению. Лишь 14 респондентов осуществили выбор темы самостоятельно (11,4% от общего числа).

По окончании эксперимента ситуация изменилась.

На 15,4% увеличилось число курсантов, самостоятельно выбирающих тему курсовой работы, и составило 33 человека. На первое место по численности вышла группа курсантов, связывающая тему с имеющимися у них трудностями – 47 человек, увеличение составило 17,9%. Второе по значимости место, что, на наш взгляд, достаточно показательно, занимают курсанты, тему курсовой работы которых продолжают определять преподаватели (научные руководители). Эту позицию занимают 43 человека, первоначальное количество уменьшилось на 33,3%.

Таким образом, самостоятельный выбор темы курсантами продолжает занимать третье, последнее место. Однако налицо явная тенденция к устойчивому росту численности этой категории обучающихся, что подтверждается произошедшими позитивными изменениями, являющимися, на наш взгляд, достаточно весомыми.

Сохранение позиции, близкой к лидирующей, выбор темы в соответствии с мнением научного руководителя объясняется, на наш взгляд, преобладанием традиционного способа обучения курсантов военных вузов, гораздо меньшей степенью свободы в сравнении со студентами гражданских вузов, а также спецификой учебных дисциплин и их содержанием.

Тем не менее, достигнутые нами результаты убедительно доказывают возможность внесения позитивных корректив в различные организационно-содержательные характеристики образовательного процесса военного вуза.

Так, к моменту нашей опытно-экспериментальной деятельности значительно увеличилось число курсовых работ, сопровождающихся разработкой исследовательского проекта (с 17; 13,8% до 38; 30,8%) или исследовательской программы (с 22; 17,9% до 49; 39,8%). Причем, значительная часть из них (38,2%) отличалась практикоориентированным характером, предполагающим, что полученные в итоге результаты могут быть в дальнейшем использованы курсантами в процессе обучения либо в профессиональной деятельности по окончании вуза. Нельзя не отметить также улучшение качественных характеристик составляемых проектов и программ исследовательской деятельности.

Значимым, на наш взгляд, является и такой показатель, как степень использования исследовательских методов в процессе выполнения курсовой работы. Результаты эффективности организации и осуществления управления научным руководителем поисковой деятельностью курсантов на индивидуальном уровне в области использования ими исследовательских методов приведены в табл. 1.

Таблица 1.

Результаты эффективности освоения курсантами исследовательских методов

Этапы эксперимента	Степень использования исследовательских методов, %		
	«Не владею и не использую»	«Теоретически владею, но затрудняюсь применить на практике»	«Владею и использую в учебе и практической деятельности»
В начале эксперимента	38,4	46,3	15,3
В конце эксперимента	26,5	37,4	36,1

Таким образом, данные табл. 1 наглядно демонстрируют, что до начала эксперимента лидирующую позицию занимал низкий уровень освоения курсантами исследовательских методов, выразившийся в незнании либо неумении применять даже изученные методы в своей деятельности.

Проведенная работа позволила изменить ситуацию в сторону улучшения, увеличить показатели среднего и высокого уровня овладения исследовательскими методами в ущерб низкому.

Некоторое превышение показателя по среднему уровню в сравнении с высоким объясняется тем, что часть курсантов на момент повторной (итоговой) диагностики находилась в промежуточном положении, в «пути» между низким и высоким уровнями владения методами исследования. Тем не менее мы можем рассматривать их как перспективные эффективные результаты проделанной работы.

Наибольшие трудности в этой области процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов мы испытывали в вопросе определения курсантами доступного, максимально оптимального и адекватного метода осуществления исследовательской деятельности в целом и на отдельных ее этапах. Это было обусловлено тем, что использование тех или иных методов познания действительности определяется мировоззренческой позицией исследователя (в нашем случае - курсанта), т.е. его взглядами на сущность предмета исследования, ориентацией на определенные формы научного знания. Кроме того, в ряде случаев трудности возникали из-за неумения курсантов соотносить используемые исследовательские методы со своей теоретической позицией исследователя.

Нельзя обойти вниманием и такую характеристику сформированности основ исследовательской деятельности курсантов, как количество публикаций по теме курсовой работы, фактически, выполняющих роль итоговых аналитических отчетов о проделанной работе.

На начало нашей опытно-экспериментальной деятельности количество материалов, опубликованных курсантами, не представляло сколько-нибудь значительной цифры: из 123 респондентов только 4 (3,3%) представляли полученные результаты и сделанные выводы в виде статей и тезисов. Такое положение дел обусловило обращение нашего пристального внимания на

заключительный этап исследовательской деятельности курсанта, предполагающей формирование умений и навыков обобщения полученных данных и оформления их в соответствии с требованиями. Опрос, проведенный по окончании осуществленного нами эксперимента, показал изменение ситуации в сторону улучшения: уже 28 респондентов (22,7%) подготовили итоговые материалы по результатам выполнения курсовых работ к печати. Таким образом, прирост составил 19,4%, что является, на наш взгляд, показателем позитивной динамики характеристик исследовательской деятельности курсантов военного вуза, обладающего ярко выраженной спецификой образовательного процесса.

Динамика такого показателя, как участие в научно-исследовательских и научно-практических конференциях различного ранга, также позволяет говорить об эффективности проделанной работы. Согласно полученным данным, на первом месте опытно-экспериментальной работы доля курсантов, принимавших участие в конференциях на уровне собственного вуза, составляла 8,6%, всероссийских конференциях – 2,8%, международных – 0%. Доля курсантов, не участвовавших в подобных мероприятиях, составляла 88,6%. На завершающем этапе эксперимента эти показатели приобрели значение соответственно 29,4; 17,7; 13,3%. Доля курсантов, не принимающих участие в конференциях, сократилась на 49% и составила 39,6% (рис. 3).



Рис. 3. Динамика участия курсантов в конференциях различного ранга.

Необходимо также отметить, что участие курсантов военного вуза в конференциях активизировалось не только за счет публикаций по итогам выполнения курсовой работы. На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы публикации в ряде случаев отражали и характеризовали объекты познавательной деятельности курсантов, не связанные с темой курсовых работ.

В своем эксперименте мы рассматривали и такой показатель эффективности проделанной нами работы, как качество выполнения курсовых работ респондентами. При оценивании этого показателя мы не ограничивались традиционным мнением научного руководителя, а привлекали к анализу достоинств и недостатков самих курсантов посредством двух форм: 1) самоанализа и 2) взаимоанализа. Это позволяло нам не только совершенствовать исследовательские умения и навыки курсантов по осуществлению исследовательской деятельности и оформлению ее результатов, не только улучшать организационно-содержательные характеристики курсовой работы и устранять ее недостатки, но и повышать уровень овладения методами познания, в частности, аналитико-синтетическим методом.

Для обеспечения системного и адекватного требованиям, предъявляемым к научно-исследовательским работам, самоанализа и взаимоанализа курсовых работ респондентами нами был разработан перечень вопросов, ответы на которые позволяют оценить правильность формулировки основных характеристик исследования:

- 1) при анализе проблемы исследования: что необходимо изменить из того, что ранее не было изучено?
- 2) при анализе темы: отражена ли проблема исследования в его названии?
- 3) при анализе актуальности: почему эту проблему необходимо изучать и решать именно сегодня?

- 4) при анализе объекта исследования: что будет изучаться?
- 5) при анализе предмета исследования: какие новые отношения, свойства, аспекты, стороны, функции и т.п. объекта подлежат исследованию и ли углубленному изучению?
- 6) при анализе цели исследования: какой результат намеревались получить?
- 7) при анализе задач: что нужно было сделать, чтобы цель была достигнута? Позволяет ли последовательное решение этих задач достичь поставленной цели?
- 8) при анализе использованной литературы: соответствует ли литература избранной теме? Полно ли раскрыта тема? Современны ли используемые источники?
- 9) при анализе основной части: содержит ли исследование определенную долю новизны и оригинальности, собственные мысли и суждения?
- 10) при анализе выводов: отличается ли изложение итогов краткостью, четкостью, обобщенным характером?

Подобная совокупность вопросов, фактически, выполняла для курсантов роль совокупности критериев качества совершаемых исследовательских действий. По результатам анализа, проведенного по окончании эксперимента, мы можем утверждать, что использованные нами формы само- и взаимоанализа выполняемых курсовых работ существенно повышают их качественные характеристики и способствуют более эффективному формированию основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза.

Однако опытно-экспериментальная работа показала, что нельзя вести речь об эффективном формировании основ исследовательской деятельности курсантов без обращения внимания на мотивацию курсантов к занятию данного рода деятельностью.

Изучение респондентов показало, что побуждением к организации и осуществлению исследовательской деятельности являются, преимущественно, гностические мотивы курсантов, имеющие несколько разновидностей. Вместе с тем на начальном этапе эксперимента у основной массы курсантов преобладали непосредственно-побуждающие мотивы (см. параграф 2.2 настоящей диссертации) (47,2%, т.е. практически половина от общего числа участников эксперимента). Другими словами, причины совершения действий познавательного, поискового характера отличались эмоциональным характером и базировались либо на желании получить похвалу, либо на нежелании получения наказания, страха перед ним.

В результате проведенной работы по созданию и закреплению позитивной личностной мотивации познавательного характера у курсантов на совершение исследовательской деятельности мы получили следующие результаты.

Преобладание непосредственно-побуждающих мотивов по окончании эксперимента наблюдалось у 28 курсантов, что составило 22,8% от их общего числа. При этом поменялся характер (направленность) эмоциональных проявлений личности курсанта: на первое место в этой группе вышли такие мотивы, как:

- интересное преподавание (9 опрошенных, т.е. 32,1%);
- привлекательность личности научного руководителя (8 курсантов, т.е. 28,6%);
- яркость, занимательность, внешние привлекательные атрибуты исследовательской деятельности (6 человек, т.е. 21,4%).

Потеряли свою главенствующую позицию мотивы, основанные на отрицательных эмоциях: лишь 3 респондента (10,7% от общего числа курсантов первой группы) совершали исследовательские действия из-за нежелания получить отрицательную оценку и стать предметом обсуждения

(т.е. осуждения) в группе товарищей. И только 2 человека (7,2%) в качестве основной причины назвали страх перед преподавателем.

Перспективно-побуждающие мотивы освоения основ исследовательской деятельности превалировали у 76 опрошенных (61,8%), сохранив, таким образом, лидирующую позицию. Вместе с тем внутри самой этой группы произошли значительные изменения. На первое место вышли такие мотивы, как:

- связывание владения основами исследовательской деятельности с будущей профессиональной самореализацией (41 опрошенный из числа респондентов этой группы, что составило 54%);

- осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения исследовательской деятельности в целом и ее отдельных компонентов (20 опрошенных, т.е. 26,3%);

- ожидание в перспективе получения награды за совершенные действия (15 респондентов, т.е. 19,7%).

Интеллектуально-побуждающими мотивами руководствовались в своей исследовательской деятельности 19 курсантов (15,4% от общего числа респондентов). Внутри этой группы мотивы распределились следующим образом:

- увлеченность самим процессом решения исследовательских задач (8 опрошенных, 42,1% от общего числа респондентов этой группы);

- интерес к знаниям, любознательность (7 опрошенных, т.е. 36,8%);

- стремление овладеть определенными исследовательскими умениями и навыками (4 курсанта, т.е. 21,1%).

Анализируя полученные результаты, мы пришли к следующим выводам. Произошедшая рокировка выдвинула на первое место группу перспективно-побуждающих мотивов, что свидетельствует о переоценке курсантами наполнения понятия «профессиональная компетентность», перевод его из «специалиста с устоявшимися широкими знаниями» в

«специалиста непрерывно развивающегося и совершенствующегося», что косвенным образом отразилось и на статусе исследовательской деятельности в учебном процессе военного вуза. Количественное увеличение этой группы курсантов (на 20,4%) позволяет нам считать сделанное умозаключение достоверным. Кроме того, произошла качественная рокировка и внутри самой этой группы курсантов: осознание значимости исследовательской деятельности и ее компонентов в различных сферах жизнедеятельности для достижения успеха стало преобладать над ожиданием получения награды за совершенные действия. Другими словами, мы можем говорить об изменении характера и направленности контроля и оценки производимых действий с внешнего на внутренний. Внешние стимулы осуществления исследовательской деятельности (значимость для преподавателя, одобрение и награда с его стороны) уступают место внутренним стимулам (самозначимости и самооценке). Это является своего рода свидетельством перестройки сознания курсантов, формирования в нем исследовательской направленности не только применительно к процессу получения образования, но и по отношению к дальнейшему профессиональному становлению, совершенствованию и развитию, т.е. свидетельством формирования профессиональной компетентности курсантов на более высоком уровне.

Вследствие произошедшей рокировки на второе по значимости место отошли непосредственно-побуждающие мотивы, чье количественное соотношение значительно уменьшилось (на 24,4%) по сравнению с исходным. Наряду с этим произошли позитивные качественные изменения внутри этой группы, обусловившие выдвижение вперед мотивов, основанных на положительных эмоциях. Так, первое место заняли мотивы, связанные с интересным преподаванием предмета и привлекательностью личности научного руководителя курсовой работы. Появился и новый мотив, не наблюдавшийся на начальном этапе опытно-экспериментальной

деятельности: яркость, занимательность, внешние привлекательные атрибуты исследовательской деятельности, сразу занявший третье место по значимости место в рейтинге мотивов этой группы.

Мотивы же, связанные с отрицательными эмоциями, откатились на последнее место и, фактически, потеряли силу влияния: в общей сложности они составили 17,9% от числа респондентов этой группы и 4,1% от числа всех участников эксперимента.

Таким образом, качественные изменения в этой группе мотивов обусловили создание благоприятной социально-психологической установки курсантов на занятие исследовательской деятельностью, усилили степень привлекательности данного вида образовательной деятельности и, в целом, обеспечили более благоприятные исходные условия осуществление поиска. Кроме того, позитивный эмоциональный настрой курсантов способствовал существенному повышению эффективности взаимодействия преподавателя (научного руководителя) и курсанта в ходе управления первым исследовательской деятельностью последнего.

Последняя по численности, но не последняя по значимости, группа мотивов – интеллектуально-побуждающие – сохраняла свое 3-е, последнее место в рейтинге мотивов. Вместе с тем в ней произошли как качественные, так и количественные изменения. Число курсантов, составляющих эту группу, выросло на 4%. Кроме того, на заключительном этапе проведенная диагностика показала наличие нового мотива, отсутствовавшего ранее: стремление овладеть определенными исследовательскими умениями и навыками, доля которого в этой группе составила 21,1%, что является, на наш взгляд, достаточно значимым показателем.

Проведенная работа не позволила нам вывести на первое место интеллектуально-побуждающие мотивы вследствие недостаточности формирования этих мотивов исключительно средствами выполнения курсовой работы как разновидности исследовательской деятельности

курсантов. В данном процессе необходимо использовать формирующий и развивающий потенциал всех без исключения учебных предметов образовательного процесса военного вуза.

Кроме того, нам не удалось сформировать сколько-нибудь значимо у курсантов такие мотивы организации исследовательской деятельности, как стремление расширить свой культурный, образовательный, профессиональный уровень, а также развитие чувства долга, ответственности.

Тем не менее, результаты, полученные нами в рассматриваемой области, позволяют оценить проведенную в ней опытно-экспериментальную работу как эффективную, поскольку наши данные привели к возникновению и обеспечению устойчивости позитивной тенденции увеличения числа курсантов в группах мотивов высокого уровня (перспективно- и интеллектуально-побуждающих) и уменьшение числа курсантов в группе низкой мотивации (непосредственно-побуждающей). Другими словами, мы можем говорить о получении не только быстрых, непосредственных результатов, но и отдаленных во времени, перспективных последствиях нашего эксперимента.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы в рамках воздействия на мотивационную сферу курсантов, возникла объективная потребность выделения уровня познавательного интереса курсантов, который во многом определял направленность и организационно-содержательные характеристики нашей работы.

Как показала диагностика, проведенная на начальном этапе нашего эксперимента, у курсантов преобладал низший (элементарный) уровень, обусловленный вниманием курсантов к конкретным фактам, знаниям описательного характера, действиям, представляющим собой копирование по образцу (см. параграф 2.2 предлагаемой диссертации).

Диагностика, проведенная на заключительном этапе эксперимента, показала значительное изменение исходной позиции. На первое место вышел средний уровень познавательного интереса опрашиваемых (73 человека, 59,4% от общего числа респондентов). Второе место занял низший уровень познавательного интереса (27 респондентов, 21,6%), третье – высокий уровень (23 респондента, 19%). Таким образом, динамика по первому уровню составила 23,6%, по второму – 32,8%, по третьему – 9,2%.

Проведя качественный анализ произошедших изменений, мы обнаружили следующее. Несмотря на то, что у большинства курсантов значительное усилился интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению, достаточно прочную позицию сохранил интерес к конкретным фактам, знаниям описательного характера, воспроизведению действий по образцу. Однако он лишь ненамного опередил интерес более глубокого свойства к серьезным теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний, умений и навыков. Практически равенство по количественному показателю этих групп позволяет сделать благоприятный прогноз, согласно которому низший (элементарный) уровень познавательного интереса курсантов уступит второе место высшему уровню развития и сформированности познавательного интереса.

Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила, что между изученными нами группами мотивов, уровнями познавательного интереса и видами исходной позиции курсантов по отношению к осуществлению исследовательской деятельности прослеживается достаточно четкая взаимосвязь. Так, непосредственно-побуждающие мотивы определяют формально-учебную позицию курсантов, перспективно-побуждающие – учебно-профессиональную, интеллектуально-побуждающие – профессиональную позицию.

В качестве критериев определения исходной позиции мы избрали следующие:

- 1) пассивность или активность поиска, восприятия и освоения информации инновационного характера;
- 2) степень активности курсантов в преобразовании и воспроизведении переработанной информации;
- 3) цель нахождения, преобразования и использования информации нового характера (см. параграф 2.2 представленной диссертации).

Динамику исходных позиций курсантов к осуществлению исследовательской деятельности можно проследить по диаграмме 2 (рис 2).

Из приведенной диаграммы наглядно видно, что по показателю 1 (формально-учебная исходная позиция) численность курсантов уменьшилась с 63,4% до 24,4% и составила 30 человек; по показателю 2 (учебно-профессиональная позиция) численность увеличилась с 26,8% до 50,4% и составила 62 человека; по показателю 3 (профессиональная позиция) с 9,8% до 25,2% и составила 31 человек.

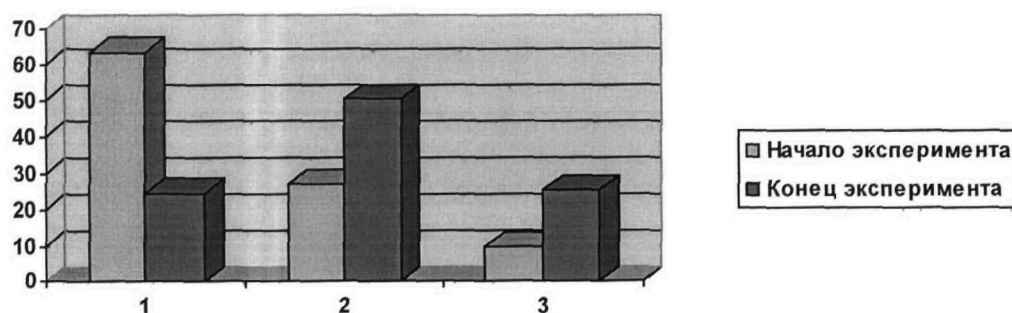


Рис. 4. Динамика исходных позиций курсантов в области исследовательской деятельности.

Обозначения позиций: 1 – формально-учебная, 2 – учебно-профессиональная, 3 – профессиональная.

Таким образом, в отличие от начального этапа эксперимента, на заключительном лидирующую позицию стала занимать учебно-

профессиональная позиция. За ней расположились: профессиональная и формально-учебная. Соотнеся полученные числа все данные критерии определения исходной позиции мы получили следующую картину.

Подавляющее большинство курсантов стали осуществлять исследовательскую деятельность посредством выполнения курсовой работы путем активного поиска, обнаружения, преобразования и воспроизведения переработанной информации (50,4% всех респондентов). Путь организованного извне избирательного поиска, нахождения нужной информации, ее преобразования и использования наилучшим образом с целью повышения своей профессиональной компетенции выбрали 25,2% курсантов. И наконец, третью категорию составили курсанты, пассивно воспринимающие и осваивающие предлагаемую им готовую информации (24,4% всех опрошенных).

Эти данные позволяют нам сделать вывод о том, что в ходе опытно-экспериментальной работы произошла смена установок, прежде всего, в восприятии самой исследовательской деятельности у участников нашего эксперимента. Из неизбежной трудности, проблемы, которую необходимо решить для продолжения успешного обучения в вузе исследовательская деятельность, осуществляемая посредством выполнения курсовой работы, превращается в средство саморазвития (личностного и профессионального), успешного построения дальнейшей профессиональной карьеры, развития творческого мышления.

Мы считаем необходимым еще раз подчеркнуть тесную взаимосвязь и даже взаимообусловленность исходной позиции курсантов и мотивов, определяющих их вступление в поисковую деятельность. Фактически, влияя на один из этих показателей, мы оказывали влияние на другой. Другими словами, коррекция исходной позиции вызвала позитивные изменения в мотивационной сфере курсантов, и наоборот, повышение уровня позитивной

познавательной мотивации обуславливало качественные изменения характеристик исходной позиции наших респондентов.

Наряду с этим и исходная позиция, и преобладающие мотивы исследовательской деятельности курсантов существенным и, можно сказать, определяющим образом влияли на процесс управления самой исследовательской деятельностью (как в целом, так и на отдельных ее этапах).

Низкий уровень мотивации в сочетании с формально-учебной позицией обуславливал использование преподавателем (научным руководителем) технологии непосредственного и постоянного управления процессом исследовательской деятельности курсанта (процессом выполнения курсовой работы) либо технологии управления путем постоянных и систематических проверок и указаний.

Сочетание среднего уровня мотивации и учебно-профессиональной позиции предопределяло использование преподавателем (научным руководителем) управленческих технологий, лишь стимулирующих учебно-познавательную и исследовательскую деятельность курсантов.

Совокупность высокого уровня мотивации и профессиональной исходной позиции требовала от научного руководителя управленческих технологий, ориентированных на постановку проблем и задач, обсуждение, дискуссии, совместное планирование и т.д., т.е., фактически, третий вид управления приобретал форму и характер сотрудничества, партнерства научного руководителя (преподавателя) и курсанта с целью решения определенной исследовательской проблемы.

В ходе нашей опытно – экспериментальной работы большое внимание нами уделялось увеличению степени использования управленческих технологий третьего вида и уменьшению степени использования технологий первого вида. Одним из показателей эффективности данной работы может служить, на наш взгляд, степень самостоятельности курсантов в выполнении

курсовой работы как вида исследовательской деятельности. Этот показатель мы отслеживали через снижение потребности курсантов в частых и непосредственных контактах с научным руководителем, получаемый путем ответа преподавателей на вопрос о том, как часто они вступают в такие контакты. Полученные нами результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2.

Оценка контактов преподавателей (научных руководителей с курсантами в ходе выполнения последними курсовых работ)

Субъекты контактов	Основной ответ в начале эксперимента	Основной ответ в конце эксперимента
1. Курсант	Постоянно	По необходимости
2. Преподаватель (научный руководитель)	Систематически	Эпизодически

Приведенные в таблице результаты свидетельствуют о том, что потребность в контактах собственно управляющего характера и у курсантов, и у научных руководителей сохранило целенаправленный плановый характер, но значительно снизилась по показателю частоты, что свидетельствует, хотя и косвенно, об увеличении степени самостоятельности курсантов в выполнении исследовательской деятельности, в частности курсовой работы.

Ведя речь об управлении исследовательской деятельностью курсантов, нельзя не осветить такой вопрос, как профессиональной способности преподавателя (научного руководителя), которые повышали или понижали эффективность процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов.

В научной литературе существуют различные варианты перечней профессиональных способностей преподавателей образовательных учреждений. В своей работе мы взяли за основу перечень, предложенный П.И. Образцовым (Образцов, 2004) и включающие в себя способности:

- интеллектуальные (развитость научно-исследовательского мышления), определяющие умение анализировать и объяснять изучаемое, проводить эксперименты, осуществлять научный поиск в последовательности «факт – модель – гипотеза – следствия – проверка», строить на основе опытных данных теоретическую модель, находить связи между количественными и качественными сторонами изучаемого явления, формулировать правомерные выводы, рассматривать процессы и явления во взаимосвязи, вскрывать их сущность и противоречия, анализировать и обобщать исследовательский материал;

- перцептивные, лежащие в основе умения проникать во внутренний мир обучаемого (курсанта);

- коммуникативные, позволяющие устанавливать адекватные взаимоотношения с участниками процесса и следования;

- конструктивные, дающие возможность предвидеть ход, развитие и результаты исследовательского процесса;

- суггестивные, нацеленные на получение нужного результата путем эмоционально – волевого влияния, внушения силой слова, авторитета;

- эмоционально-волевые, позволяющие управлять своим внутренним состоянием, чувствами, поведением;

- дидактические, проявляющиеся в умении излагать материал, толковать исследовательские задачи доступно, интересно, четко, ясно, аргументировано;

- организаторские, позволяющие организовать исследовательскую деятельность курсантов, а также свою собственную работу педагога – исследователя;

- научно-познавательные, дающие возможность оперативно овладевать новой информацией;

- творческие (креативные), позволяющие творчески решать исследовательские задачи: уклонение от шаблона, оригинальность,

инициативность, удовлетворение не столько от достижения цели исследования, сколько от самого его процесса, непреодолимое стремление к творческой деятельности.

Приведенный перечень профессиональных способностей преподавателя, осуществляющего руководство (управление) исследовательской деятельностью курсантов, мы предлагали как курсантам, так и преподавателям (научным руководителям) для ранжирования по степени значимости для повышения эффективности проводимого исследования. Для более наглядной демонстрации результатов воспользуемся таблицей (табл. 3).

Таблица 3.

**Профессиональные способности преподавателя
(научного руководителя)**

Курсанты		Преподаватели	
1.	Коммуникативные.	1.	Интеллектуальные.
2.	Перцептивные.	2.	Дидактические.
3.	Дидактические.	3.	Организаторские.
4.	Интеллектуальные.	4.	Суггестивные.
5.	Организаторские.	5.	Коммуникативные.
6.	Конструктивные.	6.	Конструктивные.
7.	Эмоционально-волевые.	7.	Эмоционально-волевые.
8.	Творческие.	8.	Перцептивные.
9.	Суггестивные.	9.	Творческие.
10.	Научно-познавательные.	10.	Научно-познавательные.

Как видно из предлагаемой таблицы, по 7 из 10 предложенных позиций налицо значительное расхождение во мнениях управляющего и управляемого звена относительно основных характеристик руководства исследовательской деятельностью. Это поставило перед нами в качестве основной задачу максимально возможного сближения представлений курсантов и представлений преподавателей о профессиональных способностях и их вместе в рейтинге наиболее важных для осуществления эффективного управления исследовательской деятельностью.

Также, наряду с ранжированием, мы просили курсантов оценить сформированности либо несформированности способностей из приведенного перечня у их реальных научных руководителей. Вот какие данные мы получили.

Наилучшим образом сформированы такие профессиональные способности преподавателей, как:

- конструктивные (их развитость отметили 93 курсанта, что составило 75,6% от общего числа респондентов);
- интеллектуальные (57 курсантов, 46,3%);
- дидактические (47 опрошенных, 38,2%);
- суггестивные (35 опрошенных, 28,5%);
- коммуникативные (22 респондента, 17,9%).

Наименее развиты по мнению курсантов, такие профессиональные способности, как:

- перцептивные (78 респондентов, что составило 63,4 % от общего числа);
- организаторские (43 респондента, 34,9%);
- творческие (25 опрошенных, 20,3%);
- дидактические (19 курсантов, 15,4%);
- коммуникативные (8 курсантов, 6,5%).

Подобный расклад цифровых данных был вызван тем, что курсантам предоставлялась возможность выбрать одновременно несколько вариантов ответов.

В соответствии с полученными результатами современный научный руководитель, управляющий процессом выполнения курсовых работ, отличается хорошей прогностичностью, развитостью научно – исследовательского мышления, владеет умением эмоционально – волевого воздействия на курсанта и, вместе с тем, не умеет проникать во внутренний мир обучаемого, организовывать его исследовательскую деятельность,

творчески решать исследовательские задачи. Весьма интересно и показательно, на наш взгляд, совпадение способностей, т.е. упоминание их в обеих группах.

Так, курсанты считают, что, с одной стороны, преподаватели умеют излагать необходимый материал доступно, интересно, четко, но, с другой стороны, затрудняются в толковании исследовательских задач, не могут их аргументировать. Кроме того, с одной стороны, они умеют организовывать собственную работу как исследователя, но не способны грамотно и эффективно организовывать исследовательскую деятельность курсанта.

Таким образом, подавляющее большинство курсантов весьма высоко оценивают преподавательское и собственное исследовательское мастерство своих научных руководителей, но весьма низко оценивают их управленческие способности и умения в области руководства исследовательской деятельностью курсанта.

Полученные результаты, в том числе цифровые данные, предопределили направления работы по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава военного вуза в области организации и управления поисковой деятельностью курсантов.

С этой целью при кафедре высшей математики Ставропольского военного института связи ракетных войск был создан и функционировал методологический семинар «Методология и методы научного исследования». На ежемесячных заседаниях семинара рассматривались и обсуждались такие вопросы, связанные с организацией и руководством исследовательской деятельностью курсантов, как:

- 1) «Современная стратегия обновления и развития высшего профессионального образования России в свете Болонского соглашения»;
- 2) «Теоретические основы и проблематика современных научных исследований в военной сфере»;
- 3) «Источники условия исследовательского поиска»;

4) «Организация опытно-поисковой исследовательской работы курсантов»;

5) «Логическая структура исследования»;

6) «Курсовая работа как форма исследовательской деятельности курсантов» и д.р.

Вопросы исследовательской деятельности курсантов и ее руководства рассматривались также и на заседаниях кафедры, организовывались семинары по обмену опытом в области организации и управления поисковыми действиями обучающихся, была проведена конференция «Научно-исследовательская деятельность курсантов: опыт, проблемы, перспективы». Другими словами, создавались благоприятные условия для профессионального роста преподавателей, который, в свою очередь, способствовал более эффективному формированию основ исследовательской деятельности курсантов военного вузов процессе выполнения курсовой работы.

Вместе с тем перечисленных организационных форм повышения профессиональной компетентности преподавателей в рассматриваемой области явно не достаточно для обеспечения полного и глубокого совершенствования, развития и обогащения профессионального мастерства преподавателей военного вуза. Проведенная опытно – экспериментальная работа убедительно доказала, что необходимо создание целостной, динамичной, адекватной современным изменяющимся условиям и требованиям, предъявляемым к высшему профессиональному образованию, в том числе в военной сфере, системы повышения квалификации и уровня профессиональной компетентности преподавателей военных вузов в области работы с курсантами, в частности, в области организации и руководства их исследовательской деятельностью. Объективная необходимость создания такой системы на региональном и вузовском уровнях обуславливается так же

необходимостью выпуска специалиста, нацеленного на постоянное саморазвитие и самосовершенствование.

Главным и обязательным условием формирования такого специалиста, как доказала наша опытно-экспериментальная работа, является специально создаваемая профессионально ориентированная обучающая среда, которая, в то же время, создает все необходимые условия для совершенствования и профессионального мастерства преподавателей.

Все рассмотренные выше показатели эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы являются одновременно индикаторами (проявлениями, критериями) эффективности функционирования данной обучающей среды. На основании этого мы можем утверждать, что разработанная нами организационная модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов посредством реализации всех своих компонентов действительно способствует созданию реально функционирующей профессионально ориентированной обучающей среды. В свою очередь профессионально ориентированная обучающая среда, находясь как под влиянием факторов внешней образовательной среды российского образовательного пространства, так и под влиянием динамики своих собственных внутренних характеристик, оказывает преобразующее влияние на все компоненты (логический, управленческий, создающий организационные условия) создающей ее модели, видоизменяя и реформируя их.

Такой циклический характер разработанной нами модели обеспечивает ее жизнеспособность в постоянно развивающемся и совершенствующемся образовательном пространстве России, возможность применения в любых военных вузах независимо от их специфики, а также относительную стабильность и устойчивость достигаемых ею результатов.

Другими словами, циклический и наряду с этим, открытый характер разработанный нами модели обуславливает ее универсальность, что подтвердили результаты заключительного этапа нашего эксперимента.

Обобщая предложенный выше анализ показателей эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы мы пришли к следующим выводам.

Рассмотренные результаты нашей опытно-экспериментальной работы наглядно демонстрируют положительную динамику показателей, избранных нами в качестве индикаторов эффективности. Эти изменения представлены в качественном, количественном и процентном варианте. Позитивные изменения связаны, на наш взгляд, с тем, что опытно-экспериментальная деятельность осуществлялась на основе разработанной организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы. Как уже указывалось выше, основой модели стало применение педагогических средств повышения эффективности названного процесса формирования, используемых в контексте реализации всех трех компонентов моделей: логики исследовательской деятельности, ее организационных условий и управления исследовательской деятельностью курсантов.

Реализация такой модели на практике в образовательном процессе военного вуза является одним из важнейших условий повышения эффективности процесса формирования основ в исследовательской деятельности курсантов в ходе выполнения ими курсовой работы.

По результатам внедрения указанной организационной модели в образовательный процесс Ставропольского военного института связи ракетных войск (г. Ставрополь) была определена система критериев ее успешности, предлагавшая: критерий функциональности, критерий технологичности, критерий результативности.

С помощью подобранных на основе проведенного анализа научной литературы методик нами был изучен комплекс критериев оценки эффективности формирования основ исследовательской деятельности курсантов военных вузов, включающий в себя несколько критериев со своими показателями (индикаторами):

1. образовательный критерий:

- количество курсантов, вовлеченных в творческую и исследовательскую деятельность;
- количество разработанных ими исследовательских проектов;
- количество публикаций по теме курсовой работы;
- уровень знания и овладения методами проведения исследования;
- частота контактов курсантов и преподавателей (научных руководителей);

2. социологический критерий:

- возможности выбора научного руководителя и темы курсовой работы;
- адаптация курсантов к специально созданной профессионально ориентированной обучающей среде;
- формирование профессиональной компетентности;
- овладения методами и способами профессионального саморазвития и самореализации;

- взаимонализ качества курсовых работ;

3. критерий индивидуально-личностного развития:

- развитие исследовательской культуры;
- исходная позиция курсанта;
- преобладание группы мотивов исследовательской деятельности;
- уровень сформированности познавательного интереса;
- самоанализ качества курсовой работы
- выраженность индивидуального стиля исследовательской деятельности;

- развитость творческих способностей.

Практически по всем показателям были получены положительные результаты, что доказывает эффективность предложенной организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы, оптимально обеспечивающей реализацию педагогических подходов к данной деятельности.

Другими словами, гипотеза о значимых изменениях позитивной направленности, произошедших в области исследовательской деятельности курсантов в результате внедрения в образовательный процесс военного вуза разработанной нами модели подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Военно-профессиональная компетентность современного офицера позволяет ему успешно участвовать в воинском труде и выполнять различные виды военно-профессиональной деятельности, в каждой из которых синтезируются знания и подготовленность к выполнению практического действия.

Феномен профессиональной компетентности выпускника военного вуза обусловлен действием общих, особенных и единичных закономерностей военной службы, а его сущность выражается в сформированности комплекса качеств, отвечающих требованиям воинского труда. Содержание профессиональной компетентности определяется целями, задачами и характером этого труда.

В ходе проведенного исследования нами определены педагогические средства формирования научно-творческих способностей курсантов в процессе исследовательской работы; разработаны критерии эффективности формирования основ исследовательской деятельности в системе научно-исследовательской работы курсантов военного вуза; разработана и экспериментально проверена организационная модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов в процессе выполнения курсовой работы.

Нами установлено, что проектирование формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе выполнения курсовой работы имеет вполне определенную цель – создание преподавателем специальной профессионально ориентированной обучающей среды, позволяющей ему в рамках руководства выполнением курсовой работы формировать у курсантов комплекс исследовательских знаний, умений, навыков (в более обобщенном виде – исследовательской компетенции), необходимых для полного и качественного выполнения образовательной программы по подготовке военного специалиста.

Кроме того, нами определена логика проектирования данного процесса и управления им, включающая следующие этапы:

1. Диагностическая постановка целей обучения основам исследовательской деятельности, т. е. описание в измеримых параметрах сформированности исследовательской компетентности как составного компонента профессиональной компетентности (степень владения понятиями, способами деятельности, характеристики интеллектуального развития и т. п.). На данном этапе преподавателем реализуется целеполагающая функция управления.

2. Обоснование содержания исследовательской деятельности, на основе которой могут быть актуализированы проектируемые психические новообразования, разработка тех ситуаций взаимодействия с обучающимися, которые могут привести последних к приобретению нужного учебно-познавательного и профессионального опыта. Основными функциями управления на данном этапе проектирования выступают информационная, прогностическая и проектировочная.

3. Разработка процессуальной стороны обучения основам исследовательской деятельности – представление опыта, подлежащего усвоению в виде системы познавательных и практических задач; поиск специальных дидактических процедур его усвоения (выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности, имитационных моделей изучаемых процессов и т. п.). В рамках указанного этапа проектирования основной функцией управления является организационная.

4. Выявление логики организации педагогического взаимодействия с курсантами на уровне «субъект-субъектных» отношений с целью переноса осваиваемого опыта на новые сферы деятельности (активизация познавательной деятельности обучающихся через непосредственное руководство и консультирование выполнения курсовой работы). Данный этап проектирования связан с реализацией преподавателем в учебном процессе коммуникативной функции управления.

5. Разработка процедур контроля, измерения качества усвоения, способов индивидуальной коррекции учебно-исследовательской деятельности. Основными функциями управления на данном этапе проектирования являются контролирующая, оценочная и корректировочная (подготовка курсовой работы к защите, собственно защита, определение уровня выполнения работы, т.е. оценка и самооценка).

Проведенная опытно-экспериментальная работа, в которой участвовали 123 курсанта Ставропольского военного института связи ракетных войск, подтвердила эффективность предложенных средств формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза и сделать следующие выводы обобщающего характера:

1. Научно-исследовательская деятельность курсантов военного вуза через их привлечение к научной, инновационной, проектной, конструкторской и другим видам деятельности является эффективным средством формирования и реализации исследовательских умений и навыков курсантов в учебной и внеучебной работе, что в целом способствует развитию военно-профессиональной компетентности современного военного специалиста.

2. Наиболее оптимальными научно-педагогическими подходами формирования основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза являются системный, субъектно-деятельностный, обучающе-исследовательский и проблемный, выделение которых обусловлено объективными закономерностями, принципами, а также специфическими особенностями содержания и организации современного образовательного процесса в военном вузе.

3. Важнейшим средством повышения эффективности деятельности военного вуза по формированию основ исследовательской деятельности курсантов является разработанная нами организационная модель формирования основ исследовательской деятельности курсантов в процессе выполнения курсовой работы.

4. Педагогическими средствами эффективного использования курсовой работы как средства формирования основа исследовательской деятельности курсантов военного вуза являются:

- использование педагогических подходов в формировании основ исследовательской деятельности курсантов военного вуза в качестве основы и средства данной работы;

- полимотивированный характер процесса формирования основ исследовательской деятельности курсантов;

- педагогизация исследовательской задачи курсовой работы;

- совместная работа преподавателя (научного руководителя) и курсанта по созданию профессионально ориентированной обучающей среды в процессе выполнения последним курсовой работы.

5. Использование образовательного, социологического критериев и критерия индивидуально-личностного развития подтверждают эффективность организационной модели формирования основ исследовательской деятельности курсантов в процессе выполнения курсовой работы.

Программа исследования в пределах поставленных задач завершена полностью. Объем работы, ее цели и задачи обусловили необходимость сознательного ограничения автором круга анализируемых проблем. Вместе с тем оно ставит и ряд новых проблем подготовки самого преподавателя военного вуза к эффективному управлению формированием основ исследовательской деятельности у курсантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.А., Барабанщиков А.В. и др. Основы применения информационных технологий в учебном процессе военных вузов: научно-метод. сборник. – М.: ВУ, 1996. – 103 с.
2. Андреев Г.П. Компьютеризация процесса обучения в вузе: проблемы, тенденции, перспективы. – М.: ВПА, 1990. – 48 с.
3. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Асхаков С.И. Методика и техника социологического исследования. – Карачаевск, 2000.
5. Афанасьев В.В., Пидкасистый П.И. Управленческая проблема как объект педагогических исследований // Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 12-17.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
7. Баженова Е.В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. – 1996. - № 4.
8. Барабанщиков А.В., Давыдов В.П., Конюхов А.И., Феденко Н.Ф. Методика исследования проблем военной педагогики. – М.: ВПА, 1987. – 135с.
9. Баркер А. Как еще лучше ... управлять людьми / Пер. с англ. В. Кашникова. – М., 2002. – 272 с.
10. Басова Н.В. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 416 с.
11. Безрукова В.С. Директору об исследовательской деятельности школы. – М., 2002. – 160 с.
12. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М.: Академия, 2005. – 128 с.

13. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

14. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.

15. Бетяев С.К. Научный прогноз: сущность и возможности // Вестник Московского ун-та. Сер.7. Философия. – 1999. - № 2.

16. Биочинский И.В. Организационно-педагогические основы подготовки офицерских кадров в высших училищах Сухопутных войск: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1993. – 40 с.

17. Благодаров А.И. Методологические основы организации системы образования офицерских кадров ВС РФ. Монография. – М., 1997. – 124 с.

18. Бойделл Т. Как улучшить управление организацией: Пособие для руководителя: Пер. с англ. – М., 1995. – 202 с.

19. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1. – 863 с.; Т. 2. – 768 с.

20. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Диагностика управленческих способностей // Вопросы психологии. – 1997. - № 2. – С. 112-122.

21. Бочкарев В. О концепции государственно-общественного управления школой // Народное образование. – 2000. - № 7. – С. 99-102.

22. Братенникова А.Н., Василевская Е.И., Лахвич Ф.Ф. Обучающе-исследовательский принцип как средство реализации преемственности при формировании адаптивных компетенций специалиста / Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема: Матер. межд. конф. - Барановичи: БГВПК, 2001. - Ч. 2. - С. 29-33.

23. Ванцова Т. Менеджер образования: особенности управленческо-педагогической деятельности // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. - № 1. – С. 24-26.

24. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. – 1997. - № 5. – С. 28-44.
25. Введение в научное исследование по педагогике. – М., 1988.
26. Вдовюк В.И. Военно-педагогические качества офицера и пути их формирования. – М.: ВПА, 1971. – 214 с.
27. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
28. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
29. Вернадский В.И. О науке. Т. 1. Научное знание. Научное творчество. – Дубна: Феникс, 1997.
30. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 275 с.
31. Внедрение достижений в практику школы /Под ред. Б.Е.Гурмана. – М., 1981.
32. Вненаучное знание и современный кризис научного мировоззрения //Вопросы философии. – 1994. - №12.
33. Военная психология и педагогика / Под ред. А.М. Герасимова, А.А. Деркача, П.П. Крамаренко, Л.Г. Лаптева и др. – М.: ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1996. – 314 с.
34. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под общ. ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. – М.: Совершенство, 1998. – 384 с.
35. Вознюк М.А. Теоретические основы квалиметрии высшей военной школы. – СПб.: ВАС, 1997. – 142 с.

36. Воротилкина И.М., Герасименко Д.И. Как вы руководите? // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2002. – № 2. – С. 7-12.
37. Выдра К.С. Научно-исследовательская деятельность студента в условиях университетского образования / Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению. Матер. 2-й республиканской научно-практ. конф. / БГУ, ЦПРО. – Мн.: Пропилеи, 2002. – С. 157-161.
38. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., 2002. – 512 с.
39. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
40. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995.
41. Гончаров С.С. и др. Введение в логику и методологию науки / С.С.Гончаров, Ю.Л.Ершов: Программа «Обновление гуманитарного образования в России». – М., 1994.
42. Грузков В.Н. Методологические и технологические основы научной деятельности в образовании. – Ставрополь: СКИПКРО, 1998. – 64 с.
43. Гусев В.В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования. Монография. – Орел: ВИПС, 1997. – 238 с.
44. Гусев В.В., Маслова Н.Ф. Рабочая книга педагогического самообразования офицеров: основы педагогики высшей военной школы. – Орел: ВИПС, 1996. – 144 с.
45. Гусев В.В., Маслова Н.Ф., Образцов П.И., Петров В.А., Щекотихин В.М. и др. Научно-методические и организационно-технологические основы управления качеством подготовки специалиста в Военном институте правительственной связи. – Орел: ВИПС, 1998. – 405 с.

46. Гусев В.В., Образцов П.И., Петров В.А., Щекотихин В. М. и др. Разработка комплексной системы оценки пригодности кандидатов на обучение в ВИПС и прогнозирования успешности их дальнейшей профессиональной деятельности по предназначению. – Орел: ВИПС, 1999. – 267 с.

47. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика проведения психолого-педагогического эксперимента. – М.: Логос, 1998. – 198 с.

48. Давыдов В.П., Пустозеров А. И. Педагогическая психология в высшей военной школе: Учебно-метод. пособие. – М.: ВВИА, 1993. – 110 с.

49. Давыдов В.П., Рахимов О.Х.-А. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста // Инновации в образовании. – 2002. - № 2. - С. 62–83.

50. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе.- М., 1960.

51. Добуш М.Г. Педагогическая технология: сущность и содержание // Военная мысль. – 2003. - № 3. – С. 56–58.

52. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. – М.: Высшая школа, 1990. – 278 с.

53. Дочкин С.А. Применение новых информационных технологий для активизации самостоятельной работы курсантов высшего военного учебного заведения. Монография. – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПКРО», 2004. – 160 с.

54. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – М., 1997.

55. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М., 1980.

56. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. – 1997. - №2.

57. Зайцев В. Диагностико-технологическое управление процессом обучения // Народное образование. – 2000. - № 7. – С. 70-77.

58. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.

59. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 128 с.

60. Иванников Б.Д. Технология интеллектуальной деятельности. – Ставрополь, 1995.

61. Иванов Ю.В. Деловая соционика. – М., 2001. – 184 с.

62. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. – М.: Наука, 1997.

63. Ильин Г.Л. Философия и история образования (психолого-педагогический аспект). – М., 1999. – 156 с.

64. Ильина Т.А. Вопросы теории и методики педагогического эксперимента. – М., 1985.

65. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1984. – 230 с.

66. Калинина Н., Лукьянова М. Результативность образовательного процесса: психолого-педагогические показатели и диагностика // Народное образование. – 2000. - № 9. – С. 191-197.

67. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. – М., 1997.

68. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.

69. Каратаева Т.П., Василевская Е.И. Обучающе-исследовательский подход как способ активизации познавательной деятельности студентов / Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению. Матер. 2-й республиканской научно-практ. конф. / БГУ, ЦПРО. – Мн.: Пропилеи, 2002. – С. 147-157.

70. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М., 2000. – 584 с.

71. Карпов В.В., Катханов М.Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. – М. – СПб: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 143 с.
72. Карташов П.И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: организационно-управленческий аспект. – М., 1984.
73. Карякин Ю.В. Автоматизированное управление познавательной деятельностью студентов: Автореф. дис. ... канд. техн. наук. – Томск: ТПИ, 1991. – 26 с.
74. Квалиметрия в образовании: методология и практика. Книга 3,4 / Под ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. – М., 2002.
75. Кедров Б.М. Проблемы логики и методологии науки. Избранные труды.
76. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М.: 1995. – 47 с.
77. Кнорринг В.И. Теория, практика и искусство управления. – М., 2001. – 528 с.
78. Козачок А.И. Профессионально-ориентированная технология обучения как средство формирования компетентности у будущих военных специалистов в вузе (на материале изучения специальных дисциплин): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск: КГУ, 2004. – 18 с.
79. Козлов О.А. Развитие методической системы обучения информатике курсантов военно-учебных заведений МО РФ: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1999. – 39 с.
80. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений. Монография. – М.: МО РФ, 1999. – 328 с.

81. Козлова Л.П. Исследовательская работа как средство формирования творческих способностей студентов профессионально-педагогического колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2000. – 21 с.

82. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / М., 1999. – 224 с.

83. Корзун М.М., Михайловский В.Г. Теоретические основы профессионализации офицерских кадров. – М.: МО РФ, 1995. – 91 с.

84. Коритчук В.В. Гуманизация военного образования и компьютерная технология обучения // Военная мысль. – 1994. - № 9. – С. 69–70.

85. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. – М., 1986.

86. Корсак К. О качестве систем педагогических измерений // Народное образование. – 2002. - № 2. – С. 126-128.

87. Кохановский В.П. Философия и методология науки. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.

88. Краевский В.В. Воспитание или образование? // Педагогика. - 2001. - № 3. – С.3-10.

89. Краевский В.В. Методологическая рефлексия // Советская педагогика. – 1989. - № 2.

90. Краевский В.В. Общие основы педагогики. - М., 2003. – 256 с.

91. Краевский В.В. Пробелы...// Гуманизация образования. – 2000. - № 1. – С. 52-62.

92. Кривцов Л.Ю. Педагогические основы профессиональной компетентности курсантов военно-инженерных училищ. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1997. – 24 с.

93. Кузнецов В.С., Кузнецова В.А. О соотношении фундаментальной и профессиональной составляющих в университетском образовании // Высшее образование в России. – 1994. - № 4. – С. 36–40.

94. Кукушин В.С. Дидактика (теория обучения). – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2003. – 368 с.

95. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России. 2002. – 304 с.

96. Лайпанова О.Н. Самостоятельная работа как средство формирования творческой активности личности будущего психолога (на материалах изучения дисциплин общегуманитарного цикла): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2002. – 24 с.

97. Лаптев Л.Г. Оптимизация управленческой деятельности военных кадров: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1995. – 35 с.

98. Лаптев Л.Г., Маркитан Р.В., Саркисян А.Е. Воинский труд: наука, искусство, признание. Монография. – М.: ИТАР-ТАСС, 1998. – 397 с.

99. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – 86 с.

100. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся. Сб. статей. – М.: МГДД(Ю)Т, 2003.

101. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – 345 с.

102. Лесникович А.И., Тихонов Л.Н., Дынич В.И. и др. Концепция реализации обучающе-исследовательского подхода в системе многоуровневого университетского образования / Научно-исследовательский принцип в организации университетского образования. Сб. науч. работ. – Мн.: Мастаца, 1998. - С. 148-162.

103. Магистерская диссертация: Методика написания, правила оформления и порядок защиты. – М., 1997.

104. Мардахаев Л.В. Основы самостоятельной работы студентов. – М., 1998.

105. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.

106. Матрос Д., Полев Д., Мельникова Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 75-85.

107. Мачулин В.В., Михайловский В.Г., Рюмин В.П. Основы деятельностного подхода к подготовке кадров. – М.: ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1995. – 56 с.

108. Михайловский В.Г. Акмеологические основы профессионального становления офицерских кадров. Монография. – М.: РАГС, 1995. – 260 с.

109. Михайловский В.Г. Организационно-педагогические основы профессионального становления офицерских кадров: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1995. – 40 с.

110. Михеев В.И. Методика получения и обработки экспериментальных данных в психолого-педагогических исследованиях. – М., 1986.

111. Моисеев А. Развивая...// Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 1. – С. 31-36.

112. Морозова А.Н. Как проанализировать реализацию годового плана работы дошкольного образовательного учреждения // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2002. – № 6. – С. 16-25.

113. Мочалова Н. Управление качеством образования на диагностической основе // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 62-69.

114. Назарова Т.Г. Критерии оценки качества деятельности региональной (муниципальной) системы дошкольного образования // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 5. – С. 25-29.

115. Найн А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент // Педагогика. – 1996. - № 5.

116. Немова Н. Модель и условия демократического управления школой // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 84-96.

117. Никифоров А.Л. Философия науки: история и методология науки. – М., 1998.

118. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск, 1999.

119. Новикова С.С. Методика исследований в социальной работе. – М., 1998.

120. О совершенствовании системы образовательной статистики и мониторинга системы образования (приказ от 01.02.2000 № 302) // Вестник образования. – 2000. – № 5. – С. 36-38.

121. Образцов П.И., Козачок А.И. Формирование компетентности у военных специалистов в вузе средствами профессионально-ориентированной технологии обучения. – Орел: Академия ФСО России, 2005. – 164 с.

122. Образцов П.И., Косухин В.М. Дидактика высшей военной школы: Учебное пособие. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.

123. Образцов П.И., Родных И.В., Нешков А.К., Уваров Ю.М. Основы военной педагогики. Курс лекций: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. П.И. Образцова. – Орел.: ВИПС, 1999. – 224 с.

124. Образцов П.И., Уваров Ю.М. Краткий словарь основных категорий и понятий по военной педагогике. – Орел: ВИПС, 1999. – 75 с.

125. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. – М.: Русск. яз., 1995. – 928 с.

126. Околелов О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития // Высшее образование в России. – 1994. - № 2. – С. 45–49.

127. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

128. Петров А., Мануйлов В., Приходько В., Федоров И. Методология и организация элитной подготовки специалистов // Высшее образование в России. – 2003. - № 4. – С. 56–64.

129. Петухова Н.В. Исследование, разработка и применение программно-методических комплексов в высшем образовании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, НГУ, 1995. – 21 с.

130. Пионтковский В.В. Моделирование педагогических процессов и явлений // Менеджмент в образовании. – 2004.- №2(7) – С.60-66.

131. Плахова Л.М. Как сделать хорошую школу?! – М., 2000. – 160 с.

132. Полонский В.М. Методы исследования проблем образования // Педагогика. – 1994. - № 2.

133. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М., 1987.

134. Порохин С. Профессиональные качества воина – основа победоносности войск // Ориентир. – 2001. - № 9. – С. 30–32.

135. Поташник М.М., Моисеев. Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования. – М., 1998.

136. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера: Учебник. – М.: ВУ, 1998. - В 2 частях. – Ч 1. – 283 с.; Ч 2. – 259 с.

137. Ражев Ю.Д. Разработка содержания подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования ФАПСИ. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 24 с.

138. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / Под редакцией П.И. Третьякова. – М., 2001. – 880 с.

139. Руденко Ю.С. Актуальные проблемы и направления совершенствования обучения слушателей и курсантов в высшей военной школе // Инновации в образовании. – 2002. - № 2. - С. 108–123.

140. Руденский Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера. – М.; Новосибирск, 1997. – 180 с.

141. Рузавин Г.И. Методология научного исследования. – М., 1999.

142. Сальникова Т.П. Исследовательская деятельность студентов. Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.

143. Сафонова О.А. Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении (теоретический аспект) // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2002. – № 6. – С. 8-12.

144. Сафонова О.А. Системный подход в управлении дошкольным образовательным учреждением // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. - № 1. – С. 4-15.

145. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

146. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. 0 М., 1998. – 292 с.

147. Сериков В.В. Осознать себя исследователем // Педагогика. – 1996. - №1.

148. Сиденко А. Эксперимент в школе: теория, практика. Технология // Народное образование. – 2000. - № 7. – С. 97-101.

149. Сиденко А.С. Нужен ли эксперимент практику? // Школьные технологии. – 1997. - №1.

150. Сиденко А.С., Чернушевич В.А. Вы начали эксперимент // Народное образование. – 1997. - № 7-8.

151. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 1999. – 430 с.

152. Скалкова Я. и др. Методология и методы педагогического исследования. – М., 1989.

153. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 188 с.

154. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогического исследования. – М., 1986.

155. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.И. Педагогика. - 3-изд.- М., 2000.-512с.

156. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

157. Смирнов С.И. Технологии в образовании // Высшее образование в России. –1999. –№ 1. – С.109–112.

158. Современные технологии обучения: Тез. докл. междунар. конф. В 2-х томах. – СПб.: ЛЭТИ, 2003. – 631 с.

159. Соколова И.Ю. Управление образовательными системами.- Ставрополь, 2002. – 122 с.

160. Сорокин Н.А. Дипломные работы в педагогических ВУЗах. – М., 1986.

161. Сочивко Д.В., Якунин В.А. Математические модели в психолого-педагогических исследованиях. – Л., 1988.

162. Спейди Р.Дж., Белл С. Просвещенное руководство: новая теория управления // Педагогика. – 1998. - № 4. – С. 46-54.

163. Справочник менеджера образования. В 2-х т. – М., 1995.

164. Талызина Н.Ф. Психолого-педагогические основы автоматизации учебного процесса // Сб. научн. тр. – М.: Изд-во АПН СССР, 1985. – С. 15–26.

165. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 141 с.

166. Теория и методика систем интенсивного обучения: Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Золотарева. – М.: МИГА, 1993. – Ч.1. – 66 с.; Ч.2. – 57 с.

167. Тимофеева И. В. Гуманитарная педагогическая экспертиза // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 5. – С. 8-15.

168. Трошкина А.В. Программно-целевой подход в управлении дошкольным образовательным учреждением // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 5. – С. 15-19.

169. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 271 с.

170. Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы. Монография. – Орел.: ОГУ, 1997. – 208 с.

171. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению. Матер. 2-й республиканской научно-практ. конф. / БГУ, ЦПРО. – Мн.: ПроPILEI, 2002. – 288 с.

172. Управление образовательными системами: Учеб. пособие / Под ред. В.С. Кукушкина. – М., 2003. – 464 с.

173. Управление организацией: Учебник / под ред. А.Г.Поршнева, З.П. Румянцевой. Н.А. Саломатина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1999. – 669 с.

174. Ушаков К.М. Подготовка управленческих кадров. – М., 1997. – 176 с.

175. Федоренко С.А. Психолого-акмеологические резервы повышения эффективности профессионального становления офицерских кадров: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: РАГС, 1998. – 26 с.

176. Философия и методология науки. Ч.1: Пособие /С.В.Девятова и др.. «Программа обновления гуманитарного образования в России». – М., 1994.

177. Фишман Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М.: МГПУ, 1995. – 43 с.
178. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
179. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
180. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. / Под ред. Д.В. Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996. - 288 с.
181. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Логос, 1996. – 305 с.
182. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М., 1982.
183. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М., 2001 – 384 с.
184. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой. – М., 2002. – 320 с.
185. Швырев В.С. Научное познание как деятельность. – М.: Наука, 1984.
186. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Философские основания современной педагогики. – Ростов нД., 1998.
187. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М., 1979.
188. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Добросвет, 2001. – 596 с.
189. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М., 2000.
190. Carl E. Vuono. Professionalism and the Army of the 1990-s. // Military Review. – 1990. - № 4. – 297 p.

191. Educational Technology – its Creation, Development and cross-cultural Transfer. – Oxford, 1987. – P. 1.

192. Percival F., Ellington H. A Handbook of Educational Technology. – London, N.Y., 1984.

193. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984. – 63 p.

194. Raven J. Quality of Life, the Development of Competence, and Higer Education. Higer Education, 13, 3193-404, 1984.

195. Sam S. Sarkesian. Changin dimensions of military professionalism. // Military Review. – 1979. -№ 3. – 59 p.

196. Samuel P. Huntington. The Soldier and State. – Cambridge: The Harvard University Press, 1957. – 321 p.