УДК 378.02 + 378.03
ББК Ч448.027.8

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ТУРИЗМА В СИСТЕМЕ «ЗАДАЧА – ДИАЛОГ – ИГРА»

Т.Е. Климова, Т.В. Бай

В статье обосновывается актуальность проблемы развития исследовательской компетентности будущих магистров туризма, дается определение понятия «исследовательская компетентность будущего магистра туризма», раскрывается содержание компонентов данной компетентности, обосновывается возможность ее развития в системе «задача – диалог – игра».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, научно-исследовательская деятельность, исследовательская компетентность будущих магистров туризма, компоненты исследовательской компетентности, технологии обучения, задачная технология, диалоговая технология, игровая технология.

В современных публикациях все чаще делается акцент на том, что инновационная экономическая политика, в том числе и в сфере туризма, XXI века направлена на обеспечение работой тех, кто сможет лучше других развить свои высшие интеллектуальные способности – творческие, исследовательские качества. Высокие темпы интеллектуализации на всех уровнях отражают общемировую тенденцию к сближению исследовательской компетентности личности с экономическими императивами. Очевидно, что потребность общества в специалистах с высоким уровнем исследовательской компетентности, в том числе и в сфере туриндустрии, будет возрастать с каждым годом.

На основе анализа работ, посвященных проблемам компетентностного подхода [1; 5; 9 и др.], мы уточнили сущность, структуру и содержание исследовательской компетентности, опираясь на следующие позиции.

Компетенция – это совокупность наперед заданных знаний, умений и способов деятельности, необходимых человеку для продуктивного осуществления соответствующей ей деятельности. Она, проявляясь в поведении и деятельности человека, становится его личностным качеством, т.е. компетентностью. При этом компетентность предполагает не только владение человеком компетенцией, охватывающей когнитивную и деятельностную сферы человека, но и его личностное отношение к ней и предмету деятельности (мотивационная сфера человека).

Научно-исследовательская деятельность – это коллективная или индивидуальная деятельность, осуществляемая на основе методов научного познания, направленная на постановку и решение неординарных проблем

с целью получения нового, точного, объективного и системного знания о мире, человеке и его деятельности, которое обогащает науку, культуру и цивилизацию [4]. Специфика научно-исследовательской деятельности будущих магистров туризма проявляется в том, что она:

а) отражает основные особенности их профессиональной деятельности;

б) является творческим процессом, в ходе которого получается самоценное знание или возникает новое качество уже известного знания, при этом происходит не просто обретение «нового знания», но и своеобразное «педагогическое приращение», связанное с изменением личностных качеств магистранта;

в) предполагает наличие основных этапов, характерных для исследования проблем в сфере туризма.

Исследовательская компетентность будущего магистра туризма рассматривается нами как сложное, динамичное качество личности, характеризующее готовность магистранта к решению профессиональных проблем методами научного познания и синкретически соединяющее в себе мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Мотивационный компонент включает в себя мотивы, познавательные цели и ценности исследовательской деятельности, а также установку на её осуществление. Когнитивный компонент состоит из систематизированных общих и специальных знаний о научном исследовании в области туриндустрии. Деятельностный компонент объединяет в себе личностные качества магистранта, которые проявляются и реализуются в его информационно-аналитических, рефлексивных, организационных, проектировочных, коммуникативных и профессиональных умениях.

Развитие исследовательской компетентности будущего магистра туризма невозможно без адекватных этому процессу образовательных технологий. В опыте работы вузов сегодня используются различные виды современных образовательных технологий: структурно-логические, задачные, игровые, личностно-ориентированные, тренинговые, интеграционные, модульные, интерактивные и другие, анализ которых показывает, что каждая из них представляет собой качественно новый тип организации процесса обучения, имеющий существенные положительные стороны. Однако ни одна из них, взятая в отдельности, в достаточной мере не решает проблемы эффективного развития исследовательской компетентности магистранта, что объясняется, в первую очередь, многоаспектностью и динамичностью самой дидактической системы и входящих в нее компонентов.

Поскольку особенностью современных образовательных технологий является их взаимная комплементарность, дополнительность по отношению друг к другу, постольку наибольшую эффективность они приобретают во взаимодействии. В силу этого мы считаем, что при организации процесса развития исследовательской компетентности будущего магистра туризма необходимо использовать технологии, которые, актуализируя личност-

ные функции магистрантов, наиболее оптимально включали бы их в исследовательскую деятельность, формируя образ «Я как исследователь».

Анализируя существующие образовательные технологии, мы пришли к выводу, что для развития исследовательской компетентности будущих магистрантов туризма наиболее эффективными из них являются задачная, диалоговая и игровая, которые взаимосвязывают и взаимообусловливают основные компоненты педагогической системы – содержание (задачная технология), методы (диалоговая технология) и формы (игровая технология) обучения.

Задачные технологии представляют собой дидактические системы, построенные на основе представления элементов содержания образования в виде различного типа и уровня сложности задач, направленных на формирование опыта заданной деятельности. По мнению ученых, решение задачи создает могучий стимул для становления индивидуальной саморегуляции формируемой комптентности, обеспечивает на каждом новом этапе ее становления высокий уровень интеграции всех ее компонентов.

Выбирая задачную технологию к процессу развития исследовательской компетентности будущих магистрантов туризма, мы опирались на общетеоретические идеи С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Сластенина и других ученых относительно задачной природы любой деятельности, в том числе и исследовательской. По мнению ученых «...для того чтобы обучить творческой деятельности, нет иного пути, кроме практического решения задач» [6, с. 415], поскольку задачи «вскрывают и приводят в движение познавательные ресурсы, формируют исследовательский стиль умственной деятельности» [7, с. 72], более того «решение творческих задач ... создает могучий стимул для становления индивидуальной саморегуляции усваиваемой деятельности, ... обеспечивает на каждом новом этапе становления деятельности высокий уровень мотивации и интеграцию, взаимодействие всех мотивов» [8, с. 112]. Наше обращение к задачной технологии продиктовано и следующими обстоятельствами.

Во-первых, задаче присущи высокие диагностические качества, позволяющие диагностировать не только уровень знаний и исследовательских умений магистрантов, но и их качественные характеристики – креативные способности, исследовательские мотивы, интересы, ценностные ориентации на профессиональное творчество.

Во-вторых, в педагогическом процессе задача характеризует диалектическое единство цели и средства ее достижения, то есть выступает и как способ задания цели обучения, и как полифункциональное дидактическое средство активизации, управления, индивидуализации и дифференциации обучения. Кроме того, задача является и наиболее эффективным средством самоконтроля в условиях самостоятельной исследовательской деятельности.

В-третьих, мы исходили из того, что процесс развития исследовательской компетентности носит поэтапный характер и предусматривает постепенное продвижение магистранта с одного уровня развития на другой. Использование специальным образом сконструированной системы задач и заданий различной степени сложности позволяет сделать этот процесс управляемым.

Использование задачной технологии обучения позволяет, с одной стороны, включать магистрантов в решение разнообразных туристских проблем, с другой стороны – обеспечить технологичность процесса за счет разработки и представления содержания учебного материала в виде системы специально сконструированных задач, то есть как комплекс профессионально – исследовательских знаний, умений и качеств личности, необходимых для их решения. Здесь мы выходим на проблему классификации задач. В настоящее время в научной литературе имеется достаточно большое количество разнообразных классификации задач (Г.Н. Александров, В.И. Андреев, И.П. Калошина, Л.М. Лузина, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, В.А. Сластенин, Н.М. Яковлева и др.).

Система задач разрабатывалось на основе структуры технологии научно-исследовательской деятельности, таксономии целей, атрибутивного кольца В.В. Белича [2] и была представлена в четырех блоках: комплекс задач, обеспечивающий работу магистрантов с различными видами знаний (философско-мировоззренческими, методологическими, теоретическими, прикладными); комплекс задач на различные виды исследования; комплекс задач, выстроенных на основе содержательной структуры технологии научного исследования и направленный на формирование отдельных групп исследовательских умений.

Однако недостатком задачной технологии обучения является то, что она обеспечивает лишь восприимчивость магистранта к ценностям исследовательской культуры, отражая внешнезаданное требование – включение в деятельность по овладению этими ценностями научного исследования. Трансформация же исследовательских ценностей в индивидуальную систему ценностных ориентаций магистранта возможна только через постоянное переосмысление им признаваемых (субъективно-объективных), фактических (объективных) и личностных ценностей.

В философской и психолого-педагогической литературе убедительно доказано, что выработка культурных ценностей личности наиболее эффективно происходит в условиях социального взаимодействия, межличностной коммуникации, реализуемой в форме диалога. Для развития исследовательской компетентности магистрантов особое значение имеют основные положения диалогизации педагогического процесса.

Во-первых, диалог может быть реализован только при наличии диалогических отношений, т.е. несовпадающих смысловых позиций участников взаимодействия по поводу некоторого объекта (в контексте нашего исследования – той или иной педагогической проблемы).

Во-вторых, диалог – это форма субъект-субъектного взаимодействия, при которой смысловые позиции развиваются разными говорящими (внешний диалог) или одним говорящим (внутренний диалог). Развитие исследовательской культуры наиболее эффективно осуществляется при сочетании внешнего и внутреннего диалога.

В-третьих, условие диалога – наличие некоторых объективных суждений о предмете диалога в единстве с оценочным личностным отношением к нему. Встать в диалогическую позицию – это значит высказать не только саму предметную мысль, но и как-то к ней отнестись.

Следует отметить, что развитие научно-исследовательской компетентности магистрантов наиболее эффективно осуществляется при взаимодействии личностно-ориентированных смысловых позиций участников педагогического процесса, который складывается на основе преобразования суперпозиции преподавателя и субординированной позиции магистранта в личностно равноправные позиции, в позиции сотрудничающих людей. Такое преобразование достигается демократическим стилем общения, опытом коллективной мыследеятельности и связано с тем, что преподаватель не столько предъявляет будущему магистру туризма ценности исследовательской культуры в «готовом виде», сколько актуализирует изменение внутриличностной «среды» через сознательно-волевую работу магистра по переосмыслению своего отношения к туристской действительности в процессе намеренного заострения преподавателем существующих в теории и практике туриндустрии противоречий, «сталкивания» различных точек зрения на рассматриваемую проблему, стимулирования выработки у магистра собственной точки зрения и высказывания своей позиции.

Решая задачу перевода общекультурных ценностей научного исследования в личностную систему ценностных ориентаций будущего магистра туризма, необходимо включить его в такую деятельность, которая обеспечивала бы самостоятельное «порождение» этих ценностей. Различные формы вузовского обучения обеспечивают в этом отношении различные возможности – от жесткой регламентации путей усвоения опыта научно-исследовательской деятельности до достаточно свободной процедуры его самостоятельного «порождения». Анализ используемых в высшей школе форм организации деятельности магистрантов показывает, что для развития исследовательской компетентности личности наибольшими возможностями обладают игровые технологии, что обусловлено следующими причинами.

Во-первых, в научно-педагогической литературе доказано, что личность, ее культура, опыт, компетентность формируется и развивается в зависимости от того, что и как она делает, а не потому, что она узнает. Следовательно, при всей важности специальных педагогических воздействий, основой развития исследовательской компетентности будущих магистров туризма являются способы их работы, приближенные к соответствующей

деятельности. Следует отметить, что, несмотря на принципиальную общность всех структур деятельности человека, они предполагают наполнение различным (иным) содержанием каждого из функциональных блоков этой структуры. Поэтому необходима такая организация педагогического процесса, которая обеспечивала бы естественный перевод магистранта с одного типа деятельности (учебно-познавательной) в другой (исследовательскую) с соответствующей трансформацией предмета, мотивов, целей, средств, способов и результатов деятельности. Такой переход, как отмечает А.А. Вербицкий [3], наиболее оптимально обеспечивается в игровых технологиях в силу следующих их особенностей:

а) игра позволяет воссоздать структуру и функциональные звенья научно-исследовательской деятельности;

б) в игре обеспечивается приближение обстановки учебного процесса к реальным условиям формируемой деятельности, что обеспечивает личностную активность магистрантов, переход от познавательной мотивации к исследовательской.

Во-вторых, и в диалоге, и в игре происходит взаимодействие различных смысловых позиций. Однако в игре осуществляется не просто взаимодействие, а ролевое, которое порождает конфликт участников взаимодействия. Совместный характер игровой деятельности позволяет магистрантам переосмысливать свои позиции и перестраивать их на основе принятия ценностей творческой коллективной деятельности.

Выбранные нами заданная и диалоговая технологии отражают два структурных компонента педагогического процесса: задачная – представление содержания исследовательской компетентности в виде системы задач; диалоговая – ведущий метод обучения. Данные компоненты требуют и соответствующей формы организации обучения. Игровые технологии обучения позволяют наиболее эффективно реализовать задачное представление содержания и диалогизацию учебного взаимодействия, поскольку основными психолого-педагогическими принципами игры являются:

– проблематизация содержания (в предметный материал игры закладываются проблемы, выстроенные в виде системы задач, в которых содержится тот или иной тип противоречий, разрешаемых магистрантами в процессе игры);

– диалогического общения и взаимодействия партнеров (игра предполагает общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, которые характеризуются неоднозначностью реагирования партнеров на информацию, что порождает диалог, обсуждение и согласование позиций).

Таким образом, триада «задача – диалог – игра» образует взаимосвязанную технологическую систему, обеспечивающую эффективность развития исследовательской компетентности магистрантов в ходе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.

2. Белич, В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности / В.В. Белич. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1991. – 144 с.

3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

4. Вербицкий, А.А. От парадигмы обучения к парадигме образования / А.А. Вербицкий. – М.: РАЦ НО, 1994. – 129 с.

5. Климова, Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: дис. … д-ра пед. наук / Т.Е. Климова. – Оренбург, 2001. – 328 с.

6. Краевский, В.В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / В.В. Краевский // Обновление российской школы: докл. 4-й Всерос. дистанционной авг. пед. конф. (26 авг. – 10 сент. 2002 г.). – URL: http://www.eidos.ru/conf/.

7. Лернер, И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творче-ских способностей / И.Я. Лернер // Научное творчество. – М.: Наука, 1969. – 148 с.

8. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие / В.А. Сластенин. – М.,1993. – 260 с.

9. Формирование учебной деятельности студентов // под ред. В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1988. – 240 с.

10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апр. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

К содержанию