

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА»

На правах рукописи



СТЕПАНЕНКОВ ДМИТРИЙ ВАЛЕРЬЕВИЧ

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОГО
МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент Кошелева Алла Олеговна

Орёл – 2016

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы применения технологии проблемного обучения в подготовке будущих военных специалистов, обучающихся в высшей школе	17
1.1 Теоретический анализ применения технологии проблемного обучения в условиях подготовки специалистов в современной высшей военной школе	17
1.2 Педагогическое проектирование модели эффективного применения технологии проблемного обучения в курсе философии в военном вузе	30
1.3 Критерии и показатели эффективного применения технологии проблемного обучения в процессе преподавания философии в военном вузе	58
Выводы по первой главе	67
Глава 2 Экспериментальная работа по применению технологии проблемного обучения для будущих специалистов, изучающих философию в военном вузе (на примере внедрения интерактивных методик)	71
2.1 Анализ эмпирических материалов констатирующего этапа исследования по применению технологии проблемного обучения в подготовке будущих специалистов в курсе изучения философии	71
2.2 Анализ эмпирических материалов формирующего этапа исследования по эффективности внедрения интерактивных методик в преподавание дисциплины "Философия"	85
2.3 Педагогические условия применения технологии проблемного обучения в подготовке будущих военных специалистов в процессе изучения философии в вузе	100

Выводы по второй главе	111
Заключение	113
Список литературы	117
Приложения	138

Введение

Актуальность исследования.

Отечественный педагогический опыт высших образовательных заведений страны predetermined стратегическое направление в решении сложных задач современности, одной из которых является обновление методического обеспечения образовательного процесса на основе переосмысления применяемых в преподавании дисциплин педагогических технологий с опорой на современные возможности и широкий культурный контекст информационного общества.

Существующая между становлением информационного общества и кардинальными изменениями в образовании причинно-следственная связь отражает основополагающие изменения в сфере производства и потребления информации и знаний. Суть изменений сводится к тому, что информация и знания являются главной преобразующей силой современного общества. Новизна, быстротечность, ускорение – наиболее характерные черты жизнедеятельности современного человека. Цикл обновления как производственных, так и социальных технологий составляет несколько лет, заметно опережая темпы смены поколений. Судьба каждого человека зависит от способности своевременно находить, получать, адекватно воспринимать и продуктивно использовать новую информацию. Такое положение вещей находит отражение в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года.

В связи с тем, что в настоящее время есть все основания говорить о социальном заказе общества, заключающемся в подготовке конкурентоспособных специалистов, на первое место среди задач, решаемых высшей школой, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) ставит формирование профессиональных компетенций обучающихся. Военные вузы страны находятся в поиске эффективных педагогических технологий, обеспечивающих внедрение

компетентностного подхода в преподавание дисциплин. Выпускник военного вуза должен иметь знания об информационной среде и законах ее функционирования, уметь ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным и компетентным. Вместе с тем он должен научиться продуктивно мыслить, решать профессиональные задачи высокого уровня сложности в постоянно меняющихся условиях, применяя современные информационные технологии.

Эти требования отражены во многих документах в сфере образования, а также в Приказе Министерства Образования и науки РФ от 8 октября 2013 года № 1126 "Об утверждении Положения об управлении реализацией Федеральной целевой программы "Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технического комплекса России на 2014–2020 годы".

Большое значение для становления будущего военного специалиста имеет изучение в вузе гуманитарных дисциплин, таких как философия, педагогика, психология, социология, формирующих мировоззрение и гражданскую позицию будущего офицера, обеспечивающих интериоризацию морально-этических норм поведения, осмысление экзистенциальных и профессиональных ценностей. Особая роль среди гуманитарных дисциплин, изучаемых курсантами, принадлежит философии, способной заложить фундамент в формирование системы ценностей будущего специалиста и помочь им адаптироваться к реалиям современных социально-экономических, общественно-политических, духовных и культурных отношений.

Вместе с тем технология проблемного обучения, применяемая в рамках изучения философии в вузе, может обеспечить формирование продуктивного мышления будущих военных специалистов.

Степень разработанности проблемы.

Проблема использования технологии проблемного обучения для подготовки будущих специалистов рассмотрена в работах Ю. К. Бабанского,

М. И. Махмутова, В. Оконя, В. А. Сластенина, А. В. Хуторского и других педагогов. Для проведения данного исследования существуют определенные предпосылки, а именно: разработаны научные основы применения проблемного обучения в высшей школе (А. В. Добудько, В. С. Кукушкина, А. М. Матюшкин, В. И. Холодов и др.); определены функции философского знания в условиях современного общества (И. И. Ашмарин, Е. Д. Клементьев, А. Л. Никифоров, В. Н. Порус и др.); определена сущность продуктивного мышления (М. Вертгеймер, М. В. Глебова, З. И. Калмыкова); разработаны основы теории интерактивного обучения (Б. Ц. Бадмаев, В. В. Гузеев, С. С. Кашлев, Е. В. Коротаева); разработаны технологии моделирования образовательного процесса (М. И. Алдошина, А. Д. Гонеев, А. М. Митяева, А. О. Кошелева, П. И. Образцов, А. И. Уман и др.). Анализ научно-педагогической литературы показал, что недостаточно обосновано применение технологии проблемного обучения при изучении философии в военном вузе.

Анализ литературы по изучаемой теме позволяет утверждать, что разрешение проблемы эффективного применения технологии проблемного обучения в преподавании философии в вузе связано с преодолением **главного противоречия**: между используемыми на практике педагогическими технологиями при изучении дисциплины "Философия" и актуальными социальными и ведомственными требованиями к формированию продуктивного мышления будущих военных специалистов.

Обнаруживается и такое **противоречие**, которое характерно для нашего времени: между потребностью будущих специалистов овладеть продуктивным мышлением и возможностью традиционной системы образования в его формировании.

Разрешение обозначенных противоречий обусловило выбор темы настоящего исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия применения технологии проблемного обучения, способствующей формированию продуктивного

мышления будущих военных специалистов в высшей школе?

Цель исследования – выделить и реализовать на практике педагогические условия, позволяющие эффективно применять технологию проблемного обучения в процессе изучения философии, обеспечивающую формирование продуктивного мышления будущих специалистов в военном вузе.

Объект исследования: подготовка специалистов в высшей военной школе при преподавании гуманитарных дисциплин.

Предмет исследования: педагогические условия, обеспечивающие эффективное применение технологии проблемного обучения в процессе изучения философии в военном вузе, с целью формирования у курсантов продуктивного мышления.

В качестве **гипотезы** исследования выдвинуто предположение о том, что применение проблемного обучения в процессе изучения философии обучающимися в вузе обеспечит сформированность продуктивного мышления будущих военных специалистов, если:

– научно обосновать применение технологии проблемного обучения как средства формирования продуктивного мышления будущих военных специалистов;

– на основе задач, поставленных перед высшей военной школой России на современном этапе развития общества, требований ФГОС ВО к подготовке будущих специалистов выявить педагогические условия, ресурсы и выделить особенности в реализации технологии проблемного обучения при изучении гуманитарных дисциплин в вузе;

– обосновать и внедрить в процесс подготовки будущих специалистов педагогическую модель применения технологии проблемного обучения при изучении дисциплины "Философия" в военном вузе, обеспечивающей формирование продуктивного мышления будущих специалистов;

– разработать методические рекомендации для преподавателей по использованию технологии проблемного обучения в подготовке будущих

военных специалистов, изучающих философию в вузе.

В исследовании решается следующий **комплекс задач**:

1. Разработать теоретико-методологическую основу исследования, проанализировав современные условия применения технологии проблемного обучения в высшей военной школе.

2. Спроектировать педагогическую модель применения технологии проблемного обучения в процессе преподавания дисциплины "Философия" в военном вузе, обеспечивающей формирование продуктивного мышления.

3. Выделить критерии, показатели и уровни сформированности продуктивного мышления обучающихся в процессе изучения философии в военном вузе.

4. Выявить и экспериментально проверить педагогические условия, обеспечивающие эффективность технологии проблемного обучения, используемой в целях формирования продуктивного мышления у будущих военных специалистов в процессе изучения дисциплины "Философия" в вузе.

Разработать методические рекомендации для преподавателей вуза по эффективному использованию технологии проблемного обучения при изучении курсантами гуманитарных дисциплин.

Методологическую основу исследования составляют:

- философские представления о практическом познании человеком реальности и особенностей ведущей деятельности в условиях образовательной среды;

- современные психолого-педагогические концепции о развитии различных видов мышления личности в профессиональной сфере;

- принципы компетентностного, гносеологического и полисубъектного подходов, обеспечивающие развитие продуктивного мышления у обучающихся в высшей школе;

- принцип функционирования современной системы военного образования, обеспечивающей формирование продуктивного мышления будущих военных специалистов, что позволит решать профессиональные

задачи в условиях информационного общества.

Теоретическую основу диссертационного исследования составили: фундаментальные работы по теории познания (С. К. Абачиев, В. В. Ильин, Б. М. Кедров, Т. Кун, Ж. Пиаже и др.); исследования в области психологии мышления и социальной психологии (А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, М. Вертгеймер, П. Я. Гальперин, В. Н. Дружинин, А. Г. Караяни, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, М. А. Холодная и др.); исследования по когнитивной психологии (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Р. Солсо, Дж. Дьюи и др.); теория профессионально-ориентированного обучения (А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, А. И. Козачок, А. О. Кошелева, Н. Ф. Маслова, А. М. Митяева, А. К. Нешков, А. И. Уман); идеи системно-деятельностного подхода к организации педагогического процесса (Ф. С. Авдеев, С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, В. С. Ильин и др.); концепции технологического подхода в образовании (В. П. Беспалько, В. В. Гузеев, Е. В. Коротаева, П. И. Образцов и другие); теории развивающего и проблемного обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, З. И. Калмыкова, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, Е. Л. Мельникова, В. А. Сластенин, О. В. Тарасова, Д. Б. Эльконин и др.); основы организации интерактивного обучения (Б. Ц. Бадмаев, Ю. Ю. Гавронская, С. С. Кашлев, М. В. Кларин, Е. В. Коротаева, Н. Е. Кузнецова, П. И. Пидкасистый, Л. А. Холодкова); положение об активной роли личности в познании и преобразовании действительности и самой себя в процессе профессионального становления (А. И. Ахулкова, Э. Г. Блауберг, А. Ф. Калашников, Н. А. Переломова, Н. С. Орлова, И. Ф. Плетенева, О. Л. Подлиняев, В. Д. Шадриков, Г. В. Якушкина и др.).

Для реализации вышеуказанной цели, проверки гипотезы и решения задач использован следующий **комплекс методов исследования**:

– теоретические методы: теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования;

методы теоретико-методологического анализа (системный, ретроспективный, моделирование) диалектический метод, обобщение и синтез;

– эмпирические методы: наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование, организация экспериментальной работы;

– прогностико-верификационные методы (педагогическая интерпретация, обсуждение в форме конференции, научно-методические семинары);

– методы математической статистики (при обработке первичных эмпирических данных использованы программный пакет Statistica 10 и Microsoft Excel).

База исследования. Исследованием было охвачено 189 обучающихся в вузах. Эмпирическая база исследования на его констатирующем этапе включала опрос 115 обучающихся в высшей школе (тридцатипроцентная квотная выборка курсантов военного вуза, двадцатипроцентная квотная выборка студентов вузов (ФГБОУ ВО "Орловский государственный институт культуры", ФГБОУ ВПО "Елецкий государственный университет"). На формирующем этапе эксперимента приняли участие курсанты из состава пятипроцентной выборки от генеральной совокупности обучающихся в военном вузе. Экспериментальная работа проводилась на материале изучения курсантами военного вуза дисциплины "Философия".

Этапы исследования. Диссертационное исследование осуществлялось в несколько этапов в период с 2010 по 2015 гг.

Первый этап (2010–2011 гг.) – проведен анализ философской, педагогической, психологической, учебно-методической литературы по теме исследования; изучен и подвергнут анализу опыт преподавания философии в вузах; определены методологические и теоретические основы и разработан научный аппарат исследования.

Второй этап (2011–2012 гг.) – разработана программа экспериментальной работы и методы проведения педагогического эксперимента; определена экспериментальная база исследования;

разработана модель, выделены компоненты, критерии, показатели, уровни сформированности продуктивного мышления у обучающихся в процессе применения технологии проблемного обучения философии в военном вузе.

Третий этап (2012–2014 гг.) – проведен констатирующий эксперимент, обработаны эмпирические данные; выявлены условия, необходимые для эффективного внедрения технологии проблемного обучения при изучении философии в военном вузе. Проведен формирующий эксперимент, обобщение и систематизация полученных данных; проведена апробация результатов исследования.

Четвертый этап (2014–2015 гг.) – дополнены и скорректированы практические и теоретические выводы; систематизированы итоговые результаты исследования; сформулированы общие выводы; осуществлено оформление диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- выявлены и научно обоснованы особенности реализации технологии проблемного обучения в условиях обучения курсантов в военном вузе;
- разработана педагогическая модель применения технологии проблемного обучения в процессе преподавания дисциплины "Философия", обеспечивающая сформированность продуктивного мышления у будущих военных специалистов;
- определены компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности продуктивного мышления у будущих военных специалистов в процессе изучения дисциплины "Философия";
- определены и обоснованы педагогические условия реализации технологии проблемного обучения в процессе подготовки будущих военных специалистов, изучающих философию в вузе.

Теоретическая значимость исследования заключается в конкретизации понятия "формирование продуктивного мышления будущего военного специалиста" применительно к реализации технологии проблемного обучения в военном вузе; раскрытии и обосновании

теоретических основ применения технологии проблемного обучения при изучении курсантами философии в военном вузе. Теория и методика профессионального образования дополнены знанием о системном характере процесса формирования продуктивного мышления у будущих военных специалистов в условиях обучения в вузе, реализующего компетентностный, гносеологический и полисубъектный подходы. Теоретически обоснована, спроектирована и апробирована экспериментальным путем педагогическая модель применения технологии проблемного обучения с целью формирования продуктивного мышления у будущих военных специалистов. Внесен определенный вклад в теорию и методику профессионального образования за счет выделенных критериев, показателей и уровней сформированности продуктивного мышления у будущих военных специалистов, изучающих философию в вузе.

Практическая значимость исследования:

- полученные автором диссертации теоретические положения и выводы создают предпосылки для успешной подготовки курсантов в условиях проблемного обучения в высшей военной школе и могут быть использованы в других учебных заведениях системы высшего образования;
- апробирована автоматизированная система оценки продуктивности, типов и стилей мышления, уровня креативности (Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2014611741 от 17.12.2013 г., Роспатент);
- внедрен инновационный метод "Развитие продуктивного мышления курсантов методом проблемного обучения в процессе изучения дисциплины "Философия" (Свидетельство № 0155 от 28.10.2014 г.);
- реализована программа лектория "Информационная культура и информационная безопасность военных специалистов" (12 ч.);
- предложены методические рекомендации для преподавателей высшей школы по эффективной реализации технологии проблемного обучения в преподавании философии в военном вузе.

Проведенное исследование обогащает практику подготовки будущих военных специалистов, обучающихся в высшей школе.

Личный вклад соискателя состоит в осуществлении научно-теоретического анализа проблемы применения технологии проблемного обучения как средства формирования продуктивного мышления у курсантов, изучающих философию в военном вузе; в конструировании и апробации педагогической модели применения технологии проблемного обучения с целью формирования продуктивного мышления; в организации и проведении экспериментальной работы на основе разработанного критериально-оценочного аппарата.

Достоверность результатов исследования обеспечена методологической обоснованностью исследуемых теоретических позиций; опорой на качественно-количественный анализ данных, полученных в ходе исследования; реализацией методов, адекватных проблеме, объекту, предмету и задачам исследования; воспроизводимостью результатов опытно-экспериментальной работы в условиях других образовательных учреждений; личным участием автора в организации экспериментальной учебной работы и ее положительными результатами; согласованностью полученных данных с фундаментальными положениями теории и методики обучения профессионального образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Технология проблемного обучения является доминирующим типом обучения в современном информационном обществе. Применяемая в высшей военной школе как средство формирования продуктивного мышления будущих военных специалистов, она рассматривается как дидактический эквивалент диалектики, обеспечивающей системное включение обучающихся в процесс решения проблемных, практико-ориентированных задач. Цель применения технологии проблемного обучения при изучении философии в военном вузе – подготовить компетентного и высоконравственного специалиста, способного самообразовываться в

дальнейшей профессиональной деятельности, обладающего продуктивным мышлением и способностями к решению проблемных ситуаций в постоянно меняющихся условиях служебной деятельности. Понятие "формирование продуктивного мышления будущего военного специалиста" выражает набор характеристик личности: познавательную активность, инициативу, самостоятельность, творческую самореализацию, плодотворное мышление, способность к конструктивной учебной деятельности; моделированию.

2. Педагогическая модель применения технологии проблемного обучения с целью формирования продуктивного мышления будущих военных специалистов, разработанная с учетом компетентностного, гносеологического, полисубъектного подходов, содержит ценностно-смысловой, технологический и когнитивно-оценочный компоненты. Особенности модели являются технологический компонент (содержание и организация проблемного обучения); методы и формы проведения занятий и специально организуемых мероприятий; программы для ЭВМ. Педагогическая модель базируется на принципах интегративности знаний, продуктивности и рефлексии.

3. Критериально-оценочный аппарат включает следующие критерии и показатели для определения уровней сформированности продуктивного мышления у будущих военных специалистов:

мотивационный (показатели: проявление со стороны обучающегося интереса к изучению философии; желание овладеть продуктивным мышлением; стремление стать компетентным специалистом);

интеграционно-деятельностный (показатели: гибкость и оригинальность мышления; активность при проведении различного рода мероприятий, нацеленных на формирование продуктивного мышления; проявление способностей в научно-исследовательской деятельности, при выполнении заданий и творческих проектов);

рефлексивно-результативный (показатели: знания о продуктивном мышлении; направленность на дальнейшее совершенствование своих

способностей; портфолио обучающегося (участие в научно-исследовательских работах, призы, грамоты, поощрения, дипломы, свидетельства, достижения в учебе и др.).

4. Система педагогических условий, обеспечивающих эффективность применения технологии проблемного обучения в целях формирования продуктивного мышления у будущих военных специалистов при изучении философии в высшей школе, включает в себя требования, предъявляемые обществом, государством и ведомствами по подготовке будущих офицеров; создание методического обеспечения для успешного внедрения технологии проблемного обучения в образовательный процесс военного вуза; творческое субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и обучающегося в процессе проведения занятий и во внеаудиторное время; организацию лектория; использование программ для ЭВМ для осуществления психолого-педагогической диагностики и коррекции уровня развития продуктивного мышления обучающегося.

Апробация материалов исследования осуществлялась в ходе проведения автором открытых учебных занятий по проблематике исследования для преподавательского состава вуза; в процессе обсуждения докладов на научно-методических семинарах гуманитарных кафедр вузов (г. Орёл), отчетов на кафедре прикреплении (ФГБОУ ВО "Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева"); посредством публикации научных статей и участия во Всероссийских, межвузовских и ведомственных конференциях: "Актуальные вопросы современной науки" (г. Москва, 2011 г.), "Мировоззренческое развитие личности в современном культурно-образовательном пространстве" (г. Орёл, 2012 г.), "Обучение и воспитание: методика и практика" (г. Новосибирск, 2012 г.), "Язык-образование-культура-общество: от идеи к реализации" (г. Москва, 2012 г.), "Актуальные проблемы развития технологических систем государственной охраны, специальной связи и специального информационного обеспечения" (г. Орёл, 2013 г.), "Образование и наука: современное состояние и

перспективы развития" (г. Тамбов, 2013 г.), "Актуальные проблемы развития технологических систем государственной охраны, специальной связи и специального информационного обеспечения" (г. Орёл 2015 г.).

Структура диссертации определена целью и логикой исследования и включает введение, две главы, заключение, список литературы из 202 наименований, 6 приложений.

Глава 1 Теоретические основы применения технологии проблемного обучения в подготовке будущих военных специалистов, обучающихся в высшей школе

1.1 Теоретический анализ применения технологии проблемного обучения в условиях подготовки специалистов в современной высшей военной школе

Происходящие в последние десятилетия изменения в обществе стали основой для гуманизации высшего профессионального образования, его перехода на компетентностную парадигму. Этот переход обеспечивает, с одной стороны, целенаправленный процесс проектирования новых педагогических технологий, с другой – более высокую степень познания окружающего мира.

Динамика социальных изменений в нашей стране и мире в целом, а также повсеместное внедрение инноваций в процесс развития современного общества определяют новые требования к сформированности профессиональных компетенций у обучающихся в военном вузе. Актуальными становятся их фундаментальная и методологическая подготовка, развитое продуктивное мышление, аналитические способности, высокая информационная культура (И. А. Зимняя, Г. Б. Голуба, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, М. В. Рыжаков, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской, О. В. Чуракова).

Одной из наиболее востребованных педагогических технологий, широко применяемых с целью формирования профессиональных компетенций, является проблемное обучение [69, 110, 114, 119].

Отечественные педагоги понимают важность применения технологии проблемного обучения в образовательном процессе в целом, и при изучении гуманитарных дисциплин в частности (А. В. Добудько, В. С. Кукушкина,

В. И. Холодов и др.). Они исходят из того, что проблемное обучение основывается на получении обучающимися новых знаний в ходе решения теоретических и практических задач в специально созданных для этого проблемных ситуациях (А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.).

Суть технологии проблемного обучения сводится к тому, что при организации учебного процесса знания не даются обучающимся в готовом виде. Вместо этого педагог специально организует особую проблемную ситуацию, ставит перед ними некую задачу, для решения которой обучающимся нужно проявить определенную самостоятельную поисковую активность. В результате такой поисковой деятельности формируются новые знания, умения и навыки, отличающиеся большей глубиной, прочностью, сознательностью (М. В. Глебова, Р. М. Грановская, Р. С. Рафикова и др.). Кроме этого развиваются и личностно значимые качества обучающихся, такие как познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие [42, 99, 179].

В настоящее время под проблемным обучением понимается такое обучение, в котором педагог создает на учебном занятии проблемные ситуации и затем организует активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, что, в конечном итоге, приводит к творческому овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, а также к формированию и развитию мыслительных способностей (М. В. Глебова, Д. С. Коньков, Е. Л. Яковлева и др.).

В рамках общего понимания проблемного обучения существуют несколько разных подходов к его реализации в практике обучения студентов вузов.

По мнению педагога-исследователя А. М. Матюшкина, проблемное обучение представляет собой совокупность действий по организации учебной задачи, формулировке в ней проблемы, оказанию помощи

обучающимся в решении этой проблемы, проверке и закреплению полученных знаний [87].

Российский педагог А. А. Вербицкий считает, что в проблемном обучении обучающиеся, решая задачи разного уровня сложности, овладевают новыми для них знаниями и способами действия, формируя и развивая при этом свои творческие способности. Следовательно, наиболее актуальны ценностный и личностно-ориентированный подходы, реализуемые педагогом на практике [22].

Отечественные педагоги и психологи Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, З. И. Калмыкова и др. изучали психологические механизмы проблемного обучения, имеющие большую значимость для педагога-практика. Суть их можно свести к следующему.

Преподаватель ставит перед обучающимися некую проблему, представляющую собой познавательную задачу, которую студенты должны решить самостоятельно или при незначительной помощи педагога. Студенты сами выстраивают гипотезы, обсуждают их, доказывают, проводят различные наблюдения и ставят эксперименты. Таким образом, знания различных естественных и гуманитарных дисциплин заново самостоятельно выводятся, открываются, формулируются обучающимися в виде законов, правил, формул, теорем [35, 51; 68; 80, 88].

Идея о получении нового знания через постановку собеседнику сложных вопросов, требующих самостоятельной мыслительной деятельности, имеет давние корни в зарубежной дидактике и философии и восходит еще к майевтике Сократа, рассуждениям Фомы Аквинского, Ф. Бэкона и И. Канта. Классики педагогики Ф. А. Дистервег, И. Г. Песталоцци и другие в своих трудах развивали идею отказа от "зазубривания" готовых знаний, противопоставляя ей взгляды об активности субъекта в обучении. Это способствовало формированию в дидактике к началу XX века самостоятельных подходов, таких как метод лабораторных уроков, приемы естественно-научного обучения, а также эвристического,

опытно-эвристического, лабораторно-эвристического и некоторых других [21, 149, 150, 166].

По мнению многих педагогов, в основе этих методов лежит исследовательское обучение. Они усматривают его суть в активизации мыслительной деятельности обучающихся, проявлении ими своих творческих способностей, сильном воздействии на мотивационную сферу личности и создании через это условий для их заинтересованности в процессе обучения (В. В. Ратиев, Р. С. Рафикова, А. Н. Тихомирова и др.).

В XX веке в педагогике США относительно проблемного обучения формируются два основных подхода. В основе первого лежат идеи педагога и психолога Д. Дьюи, родоначальника философии прагматизма. В своих педагогических взглядах он повторял точку зрения основателя эмпиризма Ф. Бэкона, считавшего, что основой сведений человека об окружающем мире может быть только его эмпирическая деятельность, подтверждающая или опровергающая знания. Д. Дьюи также был уверен, что без практических действий человека знаниям суждено оставаться всего лишь предположениями, а значит, процесс обучения необходимо строить на самостоятельной деятельности учащихся, имеющей учебно-практическую направленность. В его школе обучение было построено на практической игровой деятельности учеников, однако целостной концепции он создать не смог, и теоретическое обоснование проблемного обучения было осуществлено только в середине прошлого столетия [39, 133].

Второй подход основывается на принципах бихевиоризма – направления в американской психологии, сводящего сложные психические процессы, в том числе учение, к поведенческим реакциям на стимул, т. е. воздействию на организм со стороны внешней среды. Так, Уильям Бертон (Бертон У., 1934), американский педагог-теоретик, представлял процесс учения как простое преобразование предыдущего опыта человека, связанное с изменением реакций на новые стимулы. При этом У. Бертоном преуменьшалась роль теории в процессе обучения, а роль воздействия

внешней среды на мыслительные способности учащегося недооценивалась [181].

В основе многих современных зарубежных концепций проблемного обучения лежат взгляды американского педагога и психолога Джерома С. Брунера (Брунер Дж., 1977), специалиста в области мышления человека. Им подчеркивается значимость творческого мышления обучающихся для получения знаний. Для этого необходимо уделить внимание организации и структуре получаемого нового знания. При этом новые теории пересматривают взгляды Д. Дьюи и У. Бертона с целью избавления от недостатков прежних теорий. Например, современные зарубежные ученые обращают внимание на важную роль педагога в решении проблемных вопросов или на первый план выдвигают коллективные усилия в рассмотрении проблемной ситуации в отличие от индивидуализированной деятельности обучающегося [17, 148, 172].

В настоящее время в англоязычной литературе по педагогике используются термины *problem-solving*, *problem-based learning (PBL)*, *learning-by-discovery* и некоторые другие. Цель такого "проблемно-ориентированного обучения" состоит в помощи студентам формировать гибкие знания при изучении дисциплин, эффективные навыки разрешения проблем, самоуправляемое обучение, развивать внутреннюю мотивацию, а также навыки сотрудничества и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. В данном контексте проблемно-ориентированное обучение рассматривается как разновидность активного обучения [180, 186, 190, 192, 196, 199].

Помимо общих теоретических подходов ученые и педагоги активно исследуют практические аспекты применения метода проблемного обучения в отдельных дисциплинах – математике, химии, биологии, инженерном деле и др. [184, 185, 188, 194, 195, 197, 198].

Однако многочисленные научные публикации по проблемам внедрения технологии проблемного обучения в высшей школе не всегда способствуют

представлениям о ее использовании в преподавании гуманитарных дисциплин.

Более известный отечественным ученым подход демонстрирует польский педагог В. Оконь. В своей книге "Основы проблемного обучения" (В. Оконь, 1968) он считает, что сущность проблемного обучения состоит в создании педагогом такой учебной ситуации, в которой обучающийся вынужден искать решение индивидуально. Сам процесс решения проблемы зависит от нескольких факторов, в частности, от характера и сложности поставленной проблемы. В. Оконь отмечает, что наряду с простыми проблемами обучающийся может сталкиваться и с более сложными, успешное решение которых связано с дополнительными действиями. В этом аспекте В. Оконь повторяет реализацию открытого Р. Декартом научного метода, заключавшегося, в частности, в расчленении сложной проблемы на необходимое количество более мелких частей и последующем их решении в определенном порядке, что приведет к разрешению основной проблемы. При этом Оконь считает, что для решения некоторых составляющих обучающемуся важно актуализировать свои прежние знания, в то время как для других необходимо находить новые, не известные обучающемуся способы решения. Результаты учебной деятельности обучающихся в таком случае напрямую зависят от проявления ими исследовательских способностей, что предопределяет важность деятельностного и профессионально-ориентированного подходов в обучении [106].

Вместе с тем анализ теоретических работ, проведенный по исследуемой теме, показывает, что проблемное обучение может иметь большие "плюсы" в преподавании не только математических и технических, но и гуманитарных дисциплин. Технология проблемного обучения активизирует познавательную деятельность обучающихся в вузе, развивает внимание, наблюдательность, самостоятельность, критичность и нестандартность мышления, инициативность и ответственность, решительность и осторожность в принятии решения. Наконец, знания,

полученные в рамках проблемного обучения, как правило, отличаются особой прочностью усвоения, поскольку они приобретаются в самостоятельной деятельности [122, 162, 170, 178].

К тому же проблемное обучение, по сравнению с традиционным обладает рядом преимуществ, а именно:

- 1) способствует мыслить логично, творчески, диалектически;
- 2) делает учебный материал более наглядным, помогая объективным знаниям переходить в личностные убеждения;
- 3) положительно мотивирует обучающихся, т. е. заинтересовывает их в получении знаний, повышает их уровень притязаний, что выражается в постановке все более сложных целей, побуждает к переживанию интеллектуального удовлетворения, формирует чувство уверенности в своих силах и возможностях;
- 4) способствует формированию более прочных знаний по сравнению со знаниями, полученными "традиционным" путем.

Прочность знаний обеспечивается не только проявлением активности и самостоятельности обучающегося, но и имеет психологические основания. Решая проблемную задачу, обучающийся выступает в роли исследователя и прилагает определенные интеллектуальные усилия. Незавершенность решения в течение некоторого времени, а значит, и постоянный возврат к процессу изучения, сконцентрированность на разрешении проблемы как раз и формируют более прочные знания, умения и навыки по сравнению с традиционным обучением, в котором происходит только присвоение уже готового знания.

Однако помимо положительных сторон в проблемном обучении стоит выделить и определенные недостатки. К наиболее существенным из них можно отнести тот факт, что решая проблемную задачу, обучающийся испытывает затруднения в учебном процессе, ему необходимо больше времени и сил, чтобы справиться с учебной ситуацией, а значит, на анализ, обдумывание, выработку решения требуется гораздо больше времени,

нежели при традиционной форме обучения. Другими весомыми недостатками проблемного обучения являются требования к высокому педагогическому мастерству преподавателя и наличию у него значительного времени на разработку проблемных задач.

В проблемном обучении можно выделить несколько самостоятельных стадий:

- вхождение в проблему;
- анализ, изучение проблемной ситуации;
- выдвижение гипотез, их аргументация и верификация;
- итоговый контроль правильности решения проблемной задачи.

Подобные этапы присутствуют в мыслительной деятельности человека в целом, что отмечает отечественный психолог А. В. Брушлинский. В своих трудах он размышляет о том, что мышление изначально основывается на разрешении некой проблемной ситуации, в которой человек испытывает трудности, преодолеть которые он в состоянии, только сформулировав их суть и разобравшись в обстоятельствах их преодоления [19].

В то же время необходимо констатировать, что не всякая ситуация является проблемной. Таковой она становится лишь во взаимодействии с субъектом, преломляясь в его сознании в соответствии с его знаниями, смыслами, целями. Такая осмысленная ситуация определяется Ю. Н. Кулюткиным как задача. В задаче как раз и можно наблюдать расхождение между тем, что есть в наличии и что субъект стремится получить, между тем, что он знает и с чем он сталкивается в реальности [72].

Г. Н. Солнцева считает, что в проблемной ситуации всегда заложено такое несовпадение, и чаще всего оно связано с целями и способами действия субъекта. Противоречия в структуре ситуации могут усиливаться из-за сложности ее самой, когда в ней присутствует большое количество элементов и их взаимосвязей, недостатка или, наоборот, переизбытка информации, динамики изменений, происходящих в ситуации и т. п. К числу таких сложных ситуаций, отражающих проблемный характер, относятся все

социальные процессы, в том числе образование. При этом необходимо помнить, что основой неопределенности в ситуации могут выступать различные ее аспекты и в разных сочетаниях, что приводит к порождению большого количества разных типов проблемности, что особенно важно учитывать педагогу в процессе преподавания гуманитарных дисциплин [142].

Разрешить неопределенность ситуации, иными словами, проблемность, человек может на основе трех способов поведения. Первый будет заключаться в отказе от решения проблемной ситуации в силу того, что она для него не имеет большого значения. Второй способ состоит в использовании субъектом деятельности для решения уже известных ему по схожим условиям приемов и методов. И только при третьем способе человек выходит за рамки ситуации, осуществляя поиск необходимой новой информации и формируя оригинальные способы действия.

В силу вышеизложенного можно утверждать, что в основе проблемного обучения находится мыслительная деятельность обучающихся аналитико-синтетического характера, вследствие чего такой тип обучения максимально возможно применять для формирования и развития различных аспектов мышления.

Методология проблемного обучения опирается на определенные рядоположенные понятия "проблема", "проблемность", "проблемная ситуация", "учебная проблема", "проблематизация", "проблемная задача".

Исходным термином для всех перечисленных выше понятий является "проблема" – некий вопрос или задача, требующая разрешения, исследования, поскольку в ней наличествует явное или скрытое противоречие [15, С. 1064].

Понятие "проблемность" отражает свойство, качество проблемного и неопределенного и выступает как свидетельство наличия затруднений в процессе достижения целей обучения в явном или скрытом виде.

Под "проблематизацией" следует понимать процесс постановки и раскрытия проблем в образовательной деятельности, детализируемых в конкретной проблемной задаче.

В свою очередь, "проблемная задача" выступает в качестве способа создания некоторой проблемной ситуации и в условиях образовательной деятельности может быть оформлена в устном или письменном виде и формализована с учетом возможностей и потребностей субъектов обучения.

Само понятие "задача" имеет в психолого-педагогической науке разные значения. Под задачей можно понимать цель, которую необходимо достигнуть. В таком смысле помимо целей, заданных в задаче, в ней присутствуют условия или обстоятельства, определяющие характер ее достижения. В качестве задачи часто рассматривают проблемную ситуацию в целом, требующую разрешения, иногда она принимает вид самостоятельного этапа большой по объему деятельности.

Наконец, "проблемная ситуация" как совокупность задач выступает в качестве средства отражения проблемности, также объединяя условия и обстоятельства, в которых реализуется активность обучающихся по разрешению вопроса, содержащего противоречие и не имеющего однозначного решения [112].

По мнению педагога-дидакта М. И. Махмутова, наличие проблемности в определенной ситуации выступает исходным мотивом, формирующим познавательную потребность обучающегося и определяющим возможные психолого-педагогические условия, важные для получения им знаний и освоения новых методов и приемов деятельности. При этом сама проблемная ситуация должна осознаваться человеком, что выражается в готовности обучающегося к реализации познавательной потребности и использовании определенного интеллектуального потенциала для решения проблемной задачи [90].

А. М. Матюшкин рассматривает проблемную ситуацию в качестве специфической формы интеллектуального взаимодействия обучающегося и

предмета познания, в котором находит отражение определенное психическое состояние, выраженное в интеллектуальном напряжении и стремлении разрешить когнитивный диссонанс, то есть, обучающийся в проблемной ситуации старается решить затруднение, вызвавшее ее, однако, в силу того, что ему недостает определенных знаний и методов решения задач, он вынужден собственными силами сформировать их. Сами же проблемные ситуации могут различаться по следующим параметрам: нахождение определенного способа действия; выполнение этого способа на необходимом уровне развития деятельности; проявление специфических интеллектуальных способностей обучающихся [86].

Наряду с понятием "проблемная ситуация" важным является понятие "учебная проблема", реализующее в обучении принцип проблемности. Учебная проблема отражает характеристики субъективности решаемой задачи и, актуализируя состояние интеллектуального затруднения, порождает проблемную ситуацию [140].

Так, М. И. Махмутов, рассматривая учебные проблемы, выделяет в них некоторые важные характеристики: место проявления проблем; их содержание и форму; наличие известного и нового в затруднениях; методы их разрешения и, наконец, значение учебных проблем для образовательного процесса [90].

Особенности учебной проблемы и задачи, по Д. Б. Эльконину, заключаются в том, чтобы планируемые преподавателем способы и методы их решения привели к изменению и психическому развитию самих учащихся. Этим они не похожи на другие задачи и проблемы, смысл которых определяется изменением предмета, но не субъекта деятельности [174].

В дополнение к рассмотренным выше в качестве базовых понятий проблемного обучения М. И. Махмутов называет "проблемное учение", "проблемное преподавание", "проблемность содержания", "проблемное изложение", "проблемный вопрос", "умственный поиск", "гипотеза" [90].

В данном исследовании будут использоваться следующие понятия: "технология проблемного обучения", "проблемная ситуация", "проблемная задача", "учебная проблема".

Под технологией проблемного обучения мы будем понимать совокупность таких средств и методов деятельности субъектов образовательного процесса, в результате которой реализуется возможность творческого взаимодействия обучающихся друг с другом и с педагогом в процессе получения новых умений и знаний, развития у них познавательных интересов, формирования на этой основе продуктивного мышления. Главной целью технологии является не столько усвоение определенной суммы знаний, сколько развитие способности личности самостоятельно и оригинально их вырабатывать.

Особое значение для реализации такого подхода к технологии проблемного обучения в современных условиях образования в военном вузе занимает исследовательский метод. Суть его заключается в особой организации образовательного процесса, в котором обучающиеся должны овладеть некоторыми научными способами обработки информации и формирования знаний, а также учатся самостоятельно осуществлять необходимый поиск учебного материала, устанавливать новые связи между объектами изучения, открывать новые для них закономерности в определенной области знания.

В философии и психолого-педагогической науке отмечается, что термин "знание" может пониматься по-разному и, соответственно, иметь несколько значений. Часть ученых рассматривают знание как итог и продукт познавательной деятельности. Другие считают его примером отражения в сознании человека объективной действительности. Это могут быть сведения об окружающем мире или же форма безсубъектной информации, объективированной в виде знаков и кодов, и т. д. [31, 58, 61, 74].

Педагогика определяет знание как основную цель обучения, как то, что формируется в результате учебной деятельности обучающихся. При этом

полученное знание способствует постановке обучающимися новых целей, что определит его дальнейшее развитие. И в то же время оно выступает в качестве основы для оценки личностью себя, других людей, взаимодействия с ними, окружающего мира в целом, реализуя, таким образом, воспитательную функцию, что особенно важно для гуманитарных дисциплин, преподаваемых в высшей военной школе [10, 116, 146, 154].

Необходимо также уточнить, что по степени достоверности, обобщенности, субъективности, целенаправленности получения, полноты, систематизации и некоторых других параметров само знание делится на несколько видов. Выделяют обыденное, научное, религиозное, художественно-образное, философское знание и ряд других. В рамках нашего исследования представляют интерес обыденное знание, научное, иногда называемое дисциплинарное, и учебное. Обыденное знание характеризуется субъективизмом, спонтанностью возникновения, оно часто бывает поверхностным и недостоверным. Научное знание, наоборот, специально организовано, получено в результате применения специальных методов и с помощью особых инструментов, что дает систематизированные объективные сведения об окружающем мире (Б. Г. Ананьев, Дж. Брунер, Б. М. Ломов и др.). Система образования направлена на то, чтобы научное знание стало предметом усвоения. Чтобы оно было доступно и понятно обучающимся, форма и содержание научного знания специально адаптированы для лучшего восприятия и понимания. И поскольку оно представляет собой сведения и информацию уже известные ученым, но еще предстоящие для осмысления обучающимися, то можно говорить об учебном знании, вторичном по сравнению с научным и зависящим от него. По сути, оно представляет собой открытие того, что уже кем-то познано (О. Г. Анисимов, С. Г. Башаева, Н. В. Бордовская и др.).

Проведенный анализ научных публикаций по теме исследования позволяет заключить, что способность распознать, сформулировать и успешно решить учебную проблему должна целенаправленно формироваться

и развиваться в образовательном процессе. Для этого необходимо активно использовать методы и приемы проблемного обучения, постепенно расширяя их применение и задействуя все более сложный уровень проблемности. При этом педагог должен учить обучающихся самостоятельности в понимании сути проблем и их разрешении, то есть самостоятельное мышление обучающихся должно формироваться при его непосредственной и направляющей деятельности.

Одна из особенностей проблемного обучения заключается в способности эффективно формировать мировоззрение личности, так как именно в поисковой деятельности формируются качества ее критического, оригинального, продуктивного мышления. Самостоятельное решение проблемных ситуаций и задач в условиях усвоения гуманитарных знаний в то же время является и необходимым условием превращения широких знаний обучающегося в собственные убеждения. Это вызвано тем, что именно анализ явлений и процессов, происходящих в сложном мире, на основе их разностороннего и многогранного рассмотрения способствует формированию особо прочных и фундаментальных взглядов личности в период ее обучения в вузе.

Особенности реализации технологии проблемного обучения в процессе изучения курсантами военного вуза философии будут рассмотрены в следующем параграфе.

1.2 Педагогическое проектирование модели эффективного применения технологии проблемного обучения в курсе философии в вузе

Реализация технологии проблемного обучения в учебных заведениях высшего образования во многом зависит от предметной области ее применения.

Технология проблемного обучения, о которой идет речь в данном исследовании, планируется использоваться при изучении дисциплины "Философия", поэтому необходимо определить ее роль, которую она играет в процессе изучения гуманитарных наук.

Согласно точке зрения А. Л. Никифорова, знакомство с дисциплиной "Философия" делает человека истинно культурным и образованным, поскольку позволяет обучающемуся выйти на более высокий уровень обобщения информации об окружающем мире и кроме оперирования в любой области человеческой деятельности обособленными фактами действительности самому выводить принципы организации и существования окружающего мира. Это способствует становлению обучающегося не только в качестве более профессионального и высококлассного специалиста, но и как личности и гражданина [101, 138].

С другой стороны, подход к определению содержательных аспектов образования с точки зрения прагматизма оставляет мало возможностей для расширения преподавания философских дисциплин. Тем не менее, специалисты указывают на дополнительные функции философии, способствующие развитию важных качеств, которые необходимы профессионалу в любой области. В частности, критическая и прогностическая функции определяют значимость философии для понимания и разрешения кризисных явлений и глобальных проблем современности. Критическая функция рассматривает происходящие в мире процессы, явления и события с точки зрения выработанного в философии ценностного подхода, понятия нормы и отклонения от нее. Критическое осмысление негативных явлений в социальной жизни и объективной реальности способствует направлению усилий человека на совершенствование условий действительности в желаемом направлении. Прогностическая же функция обращает внимание общества на грозящие людям опасности природного, социального или технического генеза и

способствует созданию научно обоснованного прогноза (сценария) на будущее [11, 75, 102, 103, 115, 135].

Кроме этого философия продолжает выполнять характерные для нее развивающую и воспитательную функции: в ее рамках формируется самостоятельное критическое и продуктивное мышление, свободное от привычных клише и годных для всех случаев шаблонов [46, 57, 83, 96, 127].

По мнению исследователей-педагогов И. И. Ашмарина и Е. Д. Клементьева, в основе формирования у обучающихся обширных гуманитарных знаний, в том числе, философского, должно лежать развитие специфической культуры мышления. Это выведет обучающихся на более высокую ступень обобщения информации и осмысления реальности, привнося в окружающий мир новые значение и смысл [10, 34, 45, 125].

Проблема культуры мышления становится особенно важной в связи с актуализацией вопросов информационно-психологической безопасности личности и формированием различных аспектов ее информационной культуры в современном обществе. На занятиях по философии в военных вузах эти вопросы становятся еще более важными и актуальными в контексте рассмотрения вопросов, касающихся развития общества на современном этапе, и вопросов национальной безопасности [2, 12, 47, 79, 129, 130, 134].

Известные исследователи социальных процессов Д. Белл, М. Кастельс, А. Кинг, Э. Тоффлер и некоторые другие справедливо считают, что все крупномасштабные изменения в современном обществе вызваны информационной революцией. Она включает в себя комплексные автоматизацию и компьютеризацию, создание индустрии информации, вычислительных и телекоммуникационных сетей, государственных и глобальных баз данных и т. д. Под ее воздействием складывается особая общественно-информационная структура, охватывающая производство и образование, сферу потребления товаров и управление общественными процессами, оборону и безопасность, транспорт и связь. Эта структура как бы вписывается в "телекомпьютерные сети", через которые люди путем

прямых контактов получают возможность разрешить свои профессиональные и личностные проблемы. Информатизация может внести существенный вклад в борьбу против негативных и чрезвычайно опасных явлений общественной жизни, как, например, коррупция или проявления экстремизма [8, 14, 40, 53, 141, 143, 160].

Следовательно, можно сделать вывод о противоречивости и чрезвычайной сложности социального развития в современном обществе, поскольку появляются не только эффективные средства решения старых вопросов, но и возникают новые трудноразрешимые проблемы. Радикально изменяется вся система культуры, которая все более отчуждается от религиозных, моральных, познавательных и социальных ценностей, опускаясь на чувственный, развлекательный и потребительский уровень. Развитие современной культуры порождает негативные явления, связанные с хаотизацией общества и появлением организованного в международных масштабах терроризма [32, 52, 107, 120, 131].

Одним из первых, кто изучал вопросы негативных для человека последствий информационной эпохи, был американский ученый Э. Тоффлер. Он считал, что следствием становления информационного общества является не только рост экономики и распространения информации, но и многочисленные отрицательные последствия для человека. Адаптационные способности личности не в состоянии успеть за темпами производства и обработки информации, вследствие чего человек и все общество в целом испытывают так называемый футуршок. Это явление рассматривается Э. Тоффлером как специфическая реакция современного человека на чрезмерное информационное воздействие [157, С. 377].

Э. Тоффлер считает, что чрезмерная стимуляция затрагивает три уровня: сенсорный, когнитивный и уровень принятия решений. Сенсорный уровень обеспечивает активное воздействие на чувства человека: когда человек получает значительный объем незнакомой для него информации, то точность передачи образов уменьшается, а отличить иллюзию от реальности

становится проблематично. Чрезмерная стимуляция на когнитивном уровне приводит к снижению способностей личности анализировать, отбирать информацию, проводить ее оценку и сохранять ее, что, в свою очередь, может вызвать информационный стресс. Воздействие информационных перегрузок в сфере принятия решений становится причиной неспособности субъекта принимать адекватные ситуации действия. Использование технологии проблемного обучения при изучении курсантами военного вуза дисциплины "Философия" направлено на формирование и развитие способности обучающихся всесторонне и многопланово работать с информацией: искать, отбирать, анализировать, создавать новую, и как на основе такой работы принимать обоснованные управленческие решения, что особенно важно для будущих военных специалистов.

По мнению современных ученых, сложившаяся ситуация требует необходимости разрабатывать и применять адаптивные стратегии выживания. В качестве одной из них, по мнению Э. Тоффлера, должно стать повышение информационной грамотности общества. Под грамотностью подразумевается не столько умение личности получать определенную сумму фактов об окружающем мире, сколько способность классифицировать эти факты, проводить их анализ, делать научный прогноз о последствиях осуществляемых действий на основе этой информации [157, 164].

Таким образом, в своих работах Э. Тоффлер обращал внимание на некоторые важнейшие аспекты информационного общества, затрагивая при этом проблему информационного стресса, воздействующего на личность, и одним из первых определил умение работать с информацией в качестве важной предпосылки выживания в современных условиях информационных перегрузок. Он подчеркивал что, человек, проводя интеллектуальную работу по изменению качества информации (логически обрабатывая ее, делая последовательной, выделяя ценное), может в определенной степени убрать количественные ограничения, вызывающие перенапряжение, соматические

расстройства, иррационализацию мотивов поведения и снижение эффективности деятельности [156, 173].

До широкого изучения проблемы информации многие исследователи считали, что проблемность ситуации определяется ее сложностью и неопределенностью. Однако такие ученые как Б. Мильтон, Р. Оуэн, М. Хилл и некоторые другие считали, что информационный стресс вызывается не столько большим объемом информации вообще, сколько значительным количеством низкокачественной информации и неумением личности продуктивно переработать ее, иными словами, трансформировать исходное сырье (информацию) в конечный интеллектуальный результат [145, 171].

В дальнейшем наиболее последовательно эти взгляды развивал Б. Мильтон. Он подчеркивал, что информации не может быть слишком много, слишком много существует ненужной информации, иными словами такой, которая приводит к тому, что человек знает еще меньше, чем до ее получения. В концепции Б. Мильтона информация является только сырьем, а все решения принимаются не на базе самой информации, а на основе понимания, интуиции, знаний, мудрости, т. е. конечных результатов переработки информации. Таким образом, максимум информации, который личность в состоянии эффективно обработать и использовать, зависит в первую очередь от мастерства обработки, от его интеллектуальной деятельности, продуктивного мышления, но не от количества этой информации, что является очень важным для реализации в военном учебном заведении технологии проблемного обучения [100, 160, 193].

В условиях быстрого развития производства, постоянного появления новых отраслей человеческого знания, большого объема информации, воздействующей на человека, его личностные адаптационные способности не в состоянии действовать такими же темпами.

По мнению современных ученых, сложившаяся ситуация требует необходимости разрабатывать и применять новые адаптивные стратегии выживания, что связано с формированием продуктивного мышления

личности. Важнейшим аспектом такого мышления выступает умение работать с информацией и способность на этой основе формулировать оригинальное знание и создавать новые способы действия (А. В. Брушлинский, Д. И. Дубровский, Э. В. Ильенков, И. Я. Лернер, Б. М. Теплов, Н. Хомский и др.) [5, 18, 77, 89, 118, 124].

Продуктивное мышление военного специалиста подразумевает не столько его умение быстро получать определенные данные об окружающем мире, сколько способность оперативно и качественно осуществлять с ней разнообразные действия: классифицировать факты, проводить их анализ, логически обрабатывать информацию, структурировать ее, прогнозировать на ее основе результаты своих действий [27, 165, 168, 169].

Современному человеку такие когнитивные способности крайне необходимы, так как в постиндустриальную эпоху он постоянно сталкивается с большим объемом ненужной, низкокачественной, недостоверной информации, не позволяющей ему делать обоснованные и адекватные выводы.

Для практической реализации данного подхода педагогу следует целенаправленно обращать внимание на формирование и развитие у обучающихся необходимых качеств мышления. Это требует в свою очередь определенной осведомленности о содержании, особенностях, структуре и логике функционирования продуктивного мышления.

Современные исследования показывают, что в образовательном процессе педагоги активно используют интеллектуальные средства – категории, концепты, понятия, проекты, схемы, гипотезы, теоретические и онтологические построения, нарративные представления и т. д. Если кратко сформулировать суть образованности в информационном обществе, то это способность человека на основе взаимодействия и общения с себе подобными и с информационной средой непрерывно учиться проводить анализ, разрабатывать инновационные проекты, осуществлять выбор и заниматься творчеством. В образовательном процессе высшей школы этого

вполне можно достигнуть внедрением в преподавание гуманитарных дисциплин технологии проблемного обучения, способствующей формировать продуктивное мышление [6, 7, 44, 67, 152].

Среди научной литературы по философской и психолого-педагогической проблематике есть много работ, посвященных вопросам мышления (Б. Г. Ананьев, Дж. Брунер, А. Валон, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Д. И. Дубровский, А. В. Запорожец, Э. В. Ильенков, Г. С. Костюк, Л. Н. Ланда, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, Р. Солсо, Н. Хомский и многие другие). Однако характеристики и особенности продуктивного мышления, на наш взгляд, отражены в них недостаточно [13, 41, 91, 94, 117].

М. В. Глебова рассматривает различные стороны феномена "мышление", выделяя в нем философский, психологический и педагогический аспекты. С философской стороны она определяет следующие важные характеристики когнитивной деятельности: "опосредованность", "выявление существенных связей", "обобщенность". С точки зрения функционирования психики человека ею выделяются внутренняя активность субъекта как необходимая сторона восприятия внешней объективной реальности, а также стремление к разрешению противоречий между знанием и незнанием. Педагогический аспект заключается в формировании потребности человека в познании, а также в преобразовании окружающей действительности и самого себя. Но самым значимым свойством мышления, по мнению Глебовой М. В., выступает то, что его результатом является увеличение объема знаний через дискурс, иными словами, возможность выведения новых знаний из уже известных с помощью языковых средств. Фактически подчеркивается, что наиболее важной характеристикой мышления является продуктивность [30].

Специфической чертой продуктивного мышления является то, что оно формирует оригинальное знание. Это формирование происходит под воздействием проблемной ситуации, в рамках которой субъект познания

сталкивается с осознанием того, что уже известные ему методы разрешения вопроса оказываются неэффективными и не приводят к положительному результату. В то же время знакомые решения могут выступать даже в качестве барьеров мышления, направляя его в тупиковые русла. Вникая в условия ситуации, преодолевая затруднения неполного и неэффективного знания, обучающийся проявляет активность в созидании субъективно нового знания.

Одними из первых зарубежных ученых, которые подробно изучали в начале XX столетия продуктивность мышления были гештальт-психологи (М. Вертгеймер, К. Дункер, К. Кофка, Н. Майер и др.). При этом продуктивное мышление противопоставлялось ими репродуктивному, которое вначале они считали как мешающее продуктивному, но, в итоге, сочли как оказывающее определенное положительное воздействие на него. Изучая мышление, гештальт-психологи полагали, что продуктивность его проявляется в проблемных ситуациях, разрешение которых приводит к формированию у личности новых знаний [24, 66, 177].

Появившееся следом направление психологии – бихевиоризм – рассматривало мышление с точки зрения его репродуктивности. Так, Э. Торндайк, основатель бихевиоризма, фактически стоял на позициях редукционизма, сводя сложные психические процессы к упрощенной форме. Для обозначения своей позиции он использовал термин "оперантное поведение", основу которого составляет метод проб и ошибок. Способность же мышления самостоятельно продуцировать новые идеи им недооценивалась [155].

Другие представители бихевиоризма (А. Вейс, Д. Вотсон, Э. Газри, Б. Скиннер и др.) считали, что основой мыслительной деятельности являются воспроизведение и дальнейшее изменение уже существующих у личности навыков и умений, характеризующихся лучшей приспособленностью к окружающей среде. Сущность мышления, таким образом, сводится к выбору реакций индивида в ответ на внешние воздействия.

Учение, таким образом, является деятельностью со случайным результатом, "методом проб и ошибок", или же усовершенствованной версией подражания, в котором ученик слепо копирует образцы действий. Понятно, что основанное на таких принципах обучение способно формировать только репродуктивную форму мышления.

Одностороннее понимание мышления в его отношении к продуктивности-репродуктивности заметно и у других зарубежных ученых, исследовавших когнитивные процессы (Р. Вудвортс, У. Броунел, Ч. Джадд, Д. Дьюи и др.) [1, 93, 153, 201, 202].

Советские педагоги и психологи определяли продуктивность как важнейшую черту мышления, характеризующую мышление в целом и выделяющую его из ряда других психических процессов. Сравнивая продуктивное и репродуктивное мышление, А. В. Брушлинский считал нецелесообразным такое разделение, поскольку мышление продуктивно уже само по себе [20]. Однако большинство ученых, изучавших мышление, все же выступали за его разделение (П. П. Блонский, Д. Н. Зовалишина, Н. А. Менчинская, Я. А. Понамарев, О. К. Тихомиров) [33, 38, 121, 139, 151, 175].

Выделяя продуктивное мышление в качестве особого вида З. И. Калмыкова его основными характеристиками и показателями определяла:

- нестандартность мышления, получение оригинальных решений в проблемных ситуациях;
- гибкость мышления, характеризующаяся быстротой перехода между различными вариантами решения проблемы;
- беглость мысли, т. е. возможность генерировать большое количество решений ситуации, удовлетворяющих определенным требованиям;
- способность устанавливать неожиданные связи между составляющими объекта или его непривычное взаимодействие с другими объектами [50].

Учитывая вышеизложенное, а также, принимая во внимание мнение педагогов и психологов (Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, В. П. Зинченко, З. И. Калмыкова и др.), автор исследования считает, что степень осознанности "субъективно открытых", заново полученных сведений и фактов, обуславливает способность человека использовать их в других ситуациях, то есть осуществлять перенос знания в новые условия. Таким образом, степень осознания личностью процессов мышления в ходе получения знания можно равным образом рассматривать в качестве одного из показателей его продуктивности.

Необходимо также учитывать, что для того чтобы выйти на продуктивный уровень решения проблем, целесообразно не только концентрироваться на существенных признаках, но и воспринимать ситуацию целостно, не отвлекаясь при этом случайными и внешними ее характеристиками. Такое качество мышления расценивается как его "устойчивость", в то время как полярной характеристикой будет "неустойчивость".

Еще одной безусловной характеристикой продуктивности мыслительной деятельности выступает самостоятельность. В случае неспособности обучающегося к самостоятельному произвольному решению изучаемого вопроса продуктивность мышления будет определяться восприимчивостью к посторонней помощи, то есть она будет тем выше, чем меньшая поддержка потребуется субъекту для выполнения задачи.

Например, на занятиях по философии в военном вузе, решая творческие задачи, заданные им в определенных условиях, курсанты могут самостоятельно трансформировать эти условия, добавив к исходным некоторые свои или убрав определенные ограничения, но формально при этом решая исходную задачу. В таком случае, к оценке выполнения задания можно добавить критерий самостоятельности, поскольку творческий подход в осмыслении задания они проявляют без помощи преподавателя.

Другим важным аспектом продуктивного мышления можно назвать присутствие в нем неосознаваемых, или слабо осознаваемых компонентов, присущих самой природе мышления. Это выражается в проявлении интуиции, мгновенном получении правильного решения задачи без процесса самого решения, что в психологии получило название инсайт. В действительности интуиция во многом зависит от предшествующего опыта, протекая в виде особых методов анализа и синтеза в деятельности мышления, в которой одни частицы уже имеющегося знания связываются с другими в новых сочетаниях и могут также дополняться оригинальными, ранее не существовавшими. Происходит обобщение старого опыта и на его основе производится новый продукт в виде решения незнакомой для субъекта задачи или проблемной ситуации (Л. Л. Гурова, Я. А. Понамарев, В. Н. Пушкин, О. К. Тихомиров и др.).

Главной особенностью обучения, способствующему формированию продуктивного мышления, можно назвать возможность обучающегося самому сформулировать новое знание, в силу того, что мысль, в отличие от конкретных фактов, не воспринимается догматически, на веру. Из этого следует, что для формирования в условиях образовательного процесса вуза продуктивного мышления обучающихся необходимо широкое применение проблемных ситуаций, активных и интерактивных методов обучения, специально подготовленных эвристических приемов и т. п.

На основе предыдущего можно выделить примерные основные шаги в осуществлении занятия по философии в условиях применения технологии проблемного обучения в военном вузе, обеспечивающей формирование продуктивного мышления курсантов. В каждом из рассматриваемых шагов мы определим его цель, основные способы реализации образовательной деятельности, и получаемый в итоге результат.

Первый шаг: выведение на актуальный уровень осознания изученной ранее информации с опорой на широкие контекстуальные знания. Целью данного шага является вспомнить изученный ранее материал и

дополнительную информацию, которая может пригодиться на дальнейших этапах занятия. Актуализация известного материала может проходить в виде опроса обучающихся, выполнения индивидуальных письменных заданий. Интерактивной формой проверки знаний может выступить небольшой рассказ-выступление с необходимыми уточнениями и дополнениями.

В результате первого шага у обучающихся должны присутствовать некоторые исходные знания, на которые они будут опираться в дальнейшей работе при поиске противоречий. Кроме этого, на данном этапе целесообразно тренировать четкое и точное формулирование известной и осознанной информации.

Второй шаг: осознание проблемной ситуации, представляемой педагогом, осуществление ее первичного анализа. Целью является определение сути проблемы, которая чаще всего выступает как определенное несоответствие противоположных составляющих этой ситуации. Реализуется данный шаг через рассказ-беседу педагога, описание реального (желательно) или выдуманного (но, правдоподобного) опыта, группового обсуждения. Результатом второго шага будет выступать осмысление проблемы, понимание наличия внутреннего характера затруднений.

Третий шаг: формулирование проблемы. Целью данного этапа является описание противоречия, с выделением его качественных, важных характеристик и второстепенных, несущественных сторон вопроса. Достичь цели этого этапа можно с помощью коллективной работы в микрогруппах, фронтального группового обсуждения, индивидуальных выступлений наиболее подготовленных курсантов с добавлением мнений остальных участников занятия. Результатом данного шага выступает уточненная формулировка проблемы.

Именно на этом этапе начинается активное формирование когнитивных способностей, происходит развитие умения мыслить логично, последовательно, самостоятельно, но пока еще с опорой на известные знания.

Четвертый шаг: выдвижение гипотетических решений проблемной ситуации. Целью этапа является поиск решения проблемы с формулированием уже известных вариантов и генерированием оригинальных методов. Коллективная работа является наиболее предпочтительной формой деятельности в этом шаге и может быть представлена в виде "мозгового штурма" или групповой работы. Результатом этапа становится некоторое множество вариантов решения исследуемой проблемы.

Этот этап характеризуется проявлением гибкости мышления, беглости мысли, наличием "дивергентности". Собственно, именно этот шаг в наибольшей степени подводит обучающихся к формированию продуктивного мышления. Наличие продукта, отличающегося новизной, оригинальностью, нестандартностью свидетельствует о проявлении продуктивности мышления [29].

Пятый шаг: анализ сформулированных гипотез, целью которого является подробное изучение существующих вариантов решения, выявление перспективных из них и отсев неудовлетворительных. В способах реализации, помимо групповой работы, большое значение будут занимать рассуждения-изложения и индивидуальные суждения, применение классификации и ранжирования. На этом этапе важными становятся логичность и последовательность рассуждений, а также точность в формулировании собственных мыслей. Итогом данного шага выступает формулирование рабочей гипотезы или ряда наиболее перспективных вариантов разрешения проблемной ситуации.

Шестой шаг: осуществление доказательства гипотетического предположения. Соответствующей будет и цель данного этапа: разработка аргументов в пользу выбранных гипотез. Достичь цели можно с помощью фронтальной беседы, использования мини-лекции, групповой работы. Итогом реализации данного шага становится система аргументов и доказательств, окончательное прояснение сути проблемы. На этом этапе необходимо также проявлять гибкость мышления и быть готовым к

необходимой коррекции или даже замены отдельной формулировки или гипотезы в целом.

Седьмой шаг: осуществление проверки правильности решения. Цель этапа – подведение итогов, рефлексивная оценка проделанной работы. Реализация этапа может проходить в виде, как индивидуального рассуждения, так и коллективной взаимной оценки.

Рассматривая применение проблемного обучения на занятии в целом, следует отметить, что первые три шага отражают организационные аспекты осуществляемой активности, четвертый и пятый шаги представляют собой собственно деятельность по разрешению проблемной ситуации, а шестой и седьмой шаги можно соотнести с оценкой и подведением итогов этой деятельности.

Пример практической реализации технологии проблемного обучения на занятии по философии по теме "Познаваемость мира и его законов" представлен в приложении 6.

Исследуя технологию проблемного обучения как средство формирования мышления обучающихся в военном вузе, мы обратились к научной и методической литературе психолого-педагогического содержания по изучаемой проблеме, рассмотрели и определили сущность технологии проблемного обучения, позволяющей формировать у обучающихся продуктивное мышление.

Проблемы формирования продуктивного мышления будущих военных специалистов в контексте овладения профессиональными компетенциями тесно связаны с современными требованиями дифференциации обучения в вузе, которые включают два основных условия:

- инвариантное (универсальное) обучение относительно профиля подготовки;
- специфическое обучение по каждому профилю.

Составляющими инвариантного обучения являются: обзор методологических оснований изучаемой информации, способы и приемы

логического обоснования базовой информации; критическое рассмотрение сущностных аспектов дисциплины; выделение актуальных, перспективных, классических, устаревших блоков предметной информации; определение проблемных моментов содержания, логических несоответствий, терминологической неточности.

Вышеприведенные инвариантные компоненты обучения, напрямую влияющие на формирование продуктивного мышления, дополняются специфическими для каждой специальности, воспроизводящими особенности дифференцированного обучения.

Добиться в процессе изучения курсантами военного вуза гуманитарных дисциплин формирования продуктивного мышления, а также аналитических способностей, интуиции, критического восприятия, креативности, можно путем реализации технологии проблемного обучения в рамках существующего компетентностного подхода. Внедрение в систему образования компетентностного подхода на основе требований ФГОС ВО привело к пересмотру не только содержания образования, но и методов преподавания дисциплин и технологий, используемых для этого, а также к необходимости разработки и внедрения интерактивных методик [25, 26, 43, 56, 71, 76, 108].

Интерактивному обучению посвящено значительное количество педагогических и психологических работ, всевозможных публикаций, которые содержат понятие "интерактивный метод" и обоснование его эффективности для совершенствования и развития философского, прагматического и эвристического мышления студентов вузов [49, 82, 85, 109].

Понятие "интерактивный" чаще всего рассматривается в рамках взаимодействия человека с современными информационными и коммуникативными системами (например, "интерактивное телевидение" или "интерактивный опрос"), то есть в таком взаимодействии, в котором человек не только пассивно воспринимает определенную информацию, но и может

самостоятельно формировать ее, участвовать в обсуждении и принятии важных решений. Именно такое понимание "интерактивности" берется на вооружение современной дидактикой и активно используется в образовательном процессе вуза [69, 123].

В педагогике термин "интерактивный" часто применяется при описании некоторых методов и технологий, включающих понятие "взаимодействие", как, например, интерактивный режим (В. В. Гузеев), или методы интерактивного обучения (Б. Ц. Бадмаев).

Кроме того, в научной литературе встречаются и другие схожие термины: "интерактивность" (В. В. Гузеев, А. А. Журин, Е. С. Полат); "интерактивные методы обучения" (И. В. Балицкая, В. Я. Ляудис, Г. С. Харханова); "интерактивные методы преподавания" (В. А. Вакуленко, Г. Г. Силласте, Н. Замковая); "интерактивные формы обучения" (В. П. Соломин, А. А. Сучкова); "интерактивные технологии обучения" (Н. А. Волгин, Ю. Г. Одегов); "интерактивный педагогический процесс" (С. С. Кашлев); "интерактивное педагогическое взаимодействие" (С. С. Кашлев, В. Д. Назарова, Л. А. Пескова); "интерактивные средства обучения" (А. А. Журин); "интерактивный урок", "интерактивное обучение" (Б. Ц. Бадмаев, М. В. Кларин, Е. В. Коротаева, Н. Е. Кузнецова, А. Н. Левкин); "интерактивная педагогическая технология" (С. М. Уткин); "интерактивная обучающая система" (Г. В. Ерофеева); "интерактивные обучающие программы" (Н. Е. Кузнецова, А. Н. Левкин) [37, 59, 78, 92, 126, 132].

Использование обозначенных терминов в теории и практике дидактики обусловлено целым комплексом причин: вступлением общества в информационную эпоху развития; повышенным интересом научно-педагогического состава учебных заведений к освоению современных методов обучения; требованием бизнеса неуклонного повышения профессиональной компетентности специалиста, необходимой для дальнейшего постоянного научно-технического прогресса (усложнение и

рост объема информации, требуемой для освоения определенной специальности); широким внедрением в образовательный процесс новейших технологий и средств коммуникации; освоением новаций в сфере взаимодействия человека и образовательной среды вуза. Необходимо также отметить, что все более востребованными становятся образовательные среды, построенные на принципах конструктивизма и имеющие прямое отношение к конструктивистской философии и эпистемологии.

Стандарты нового поколения сокращают объем времени, отводимый на лекции: занятия лекционного типа не могут составлять более 40 % аудиторных занятий [9].

Количество занятий, с использованием интерактивных методов, зависит от ряда факторов: программы образования, личностных особенностей обучающихся, изучаемых дисциплин. По некоторым данным, в учебном процессе в целом такие занятия должны составлять для программы бакалавров не менее 20–30 % аудиторных занятий [95].

Теоретический анализ по проблеме использования интерактивного обучения в образовательной среде вуза позволяет утверждать, что различные трактовки термина "интерактивное обучение" зависят в основном от индивидуального понимания интерактивности. В то же время многие педагоги отмечают, что сам феномен интерактивного обучения все еще недостаточно хорошо изучен (Ю. Ю. Гавронская, С. С. Кашлев, О. В. Михайличенко).

Тем не менее, во всех связанных с "интерактивностью" терминах ученые выделяют и общие моменты. Так, по мнению многих исследователей-педагогов, интерактивное обучение неразрывно связано с общением, оно как бы "находится" внутри общения, но в то же время не подменяется им. В этом случае, как считает автор, интерактивный подход фактически трансформирует само обучение, переводя его из ретранслирующей формы в диалогичную, в основе которой лежат взаимодействие и взаимопонимание.

Некоторые педагоги (Б. Ц. Бадмаев, С. Б. Ступина и др.) считают, что интерактивные методы являются составной частью активных методов обучения, и эти понятия можно применять в качестве синонимов. Тем не менее, современной тенденцией в дидактике является рассмотрение интерактивных методов в качестве отдельной группы методов (Н. В. Бордовская, А. В. Хуторской и др.). Самостоятельными интерактивными методами чаще всего выступают учебные дискуссии, дидактические игры, тренинги умений, информационное консультирование, составление проектов и некоторые другие [28, 137, 144].

Изучение опыта использования интерактивного обучения в вузе дает основание рассматривать его в качестве преимущественно совместной формы образовательной деятельности, в рамках которой для решения дидактических целей применяются активные методы обучения (Ю. Ю. Гавронская, Н. Кипнис, Т. С. Панина, С. Б. Ступина). Действенность такого подхода напрямую зависит от инкорпорирования в образовательный процесс возможностей взаимодействия его субъектов.

В дидактике возможно и другое рассмотрение интерактивного обучения. В этом случае в нем вычленяются наиболее важные стороны взаимодействия педагога и обучающихся, а также обучающихся друг с другом (В. П. Беспалько, В. И. Смирнов, В. Д. Столяренко и др.). Педагогические взгляды вполне могут составить основу того или иного интерактивного подхода к преподаванию философии в вузе [113, 146].

Исследователь-педагог Е. В. Кортаева отмечает, что в процессе преподавания в вузе гуманитарных дисциплин педагог сталкивается с необходимостью решения сразу трех задач. Конкретно-познавательная задача напрямую связана с собственно учебной ситуацией – материалом, информацией, методами, необходимыми для усвоения. Вторая задача – коммуникативно-развивающая – отражает необходимость формировать и развивать у обучающихся базовые навыки общения в малой группе и в обществе в целом. Наконец, социально-ориентационная задача направлена на

воспитание важных гражданских черт личности, необходимых для ее успешной социализации. Все вышеперечисленные задачи могут быть эффективно решены и в рамках преподавания дисциплины "Философия" в вузе с учетом тенденций интеракционизма [60].

Началом к использованию в педагогике и психологии термина "интерактивность" послужило формулирование теории американского философа и социолога Дж. Г. Мида о формировании необходимых качеств личности в условиях общения и взаимодействия с другими людьми. Данная теория лежит в основе целого направления социальной психологии под названием интеракционизм.

Базовое представление интеракционизма – "интеракция" – изучалось социологом и педагогом Хайнцем Абельсом и в наиболее общем виде рассматривается им как явление, сочетающее в себе способы и механизмы взаимодействия людей друг с другом. Принимая во внимание то, что в настоящее время социальная психология расценивает общение как единство трех компонентов – коммуникативного, перцептивного и интерактивного – следует отметить, что к последней составляющей относятся такие особенности общения, которые отражают взаимодействие людей, направленное на организацию общей для них деятельности. В рамках образовательного процесса в вузе взаимодействие организуется не только в отношении обмена деятельностью и информацией, но и несет в себе обмен ценностями и смыслами, а также направлено на формирование и развитие личности обучающегося [60].

Обобщая изложенное, можно прийти к выводу о том, что технология проблемного обучения, используемая в военном вузе при изучении гуманитарных дисциплин, направлена на формирование продуктивного мышления обучающихся и основана на широком использовании интерактивных методов обучения. Исходя из проведенного анализа работ, для того чтобы оценить эффективность применения технологии проблемного обучения в военном вузе в процессе изучения философии, нами

спроектирована педагогическая модель применения технологии проблемного обучения с целью формирования продуктивного мышления в условиях изучения дисциплины "Философия" (Рисунок 1).

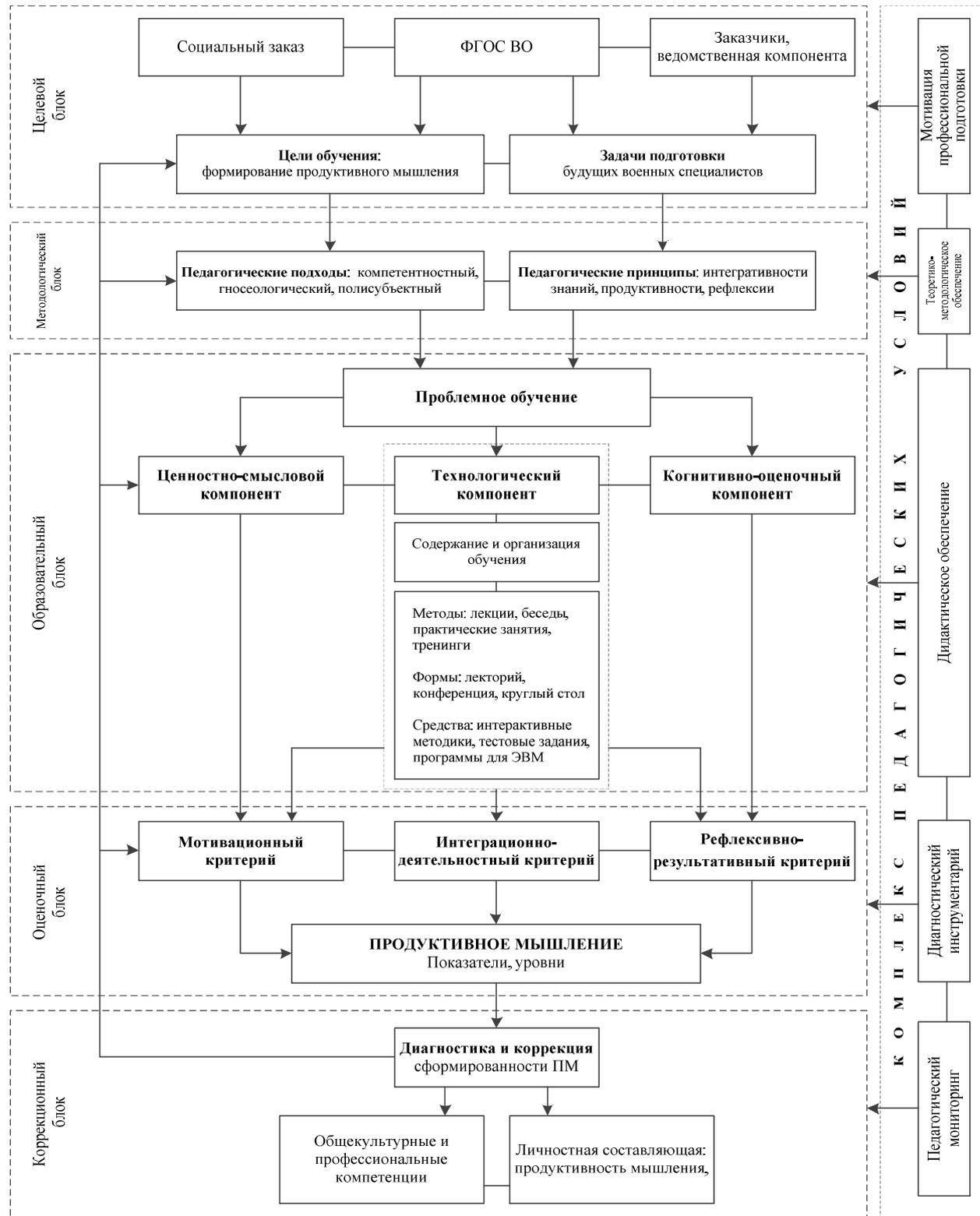


Рисунок 1 – Педагогическая модель применения технологии проблемного обучения, обеспечивающая формирование продуктивного мышления будущих военных специалистов

При разработке данной модели учитывался инвариантный характер психологического строения различных видов деятельности, в том числе управленческой и педагогической, и, следовательно, их содержательных элементов. Среди основных составляющих выделяются проектировочный, конструктивно-организаторский или реализационный и проверочно-коррекционный элементы. Проектировочный элемент включает в себя формулирование на основе входной информации основных целей и задач, активизацию определенных мотивов у субъекта деятельности. Конструктивно-организаторский элемент отвечает за планирование действий субъекта по достижению целей и их реализацию в конкретных видах деятельности. Наконец, проверочно-коррекционный элемент являет собой процесс соотнесения результатов деятельности с исходными целями. Кроме того, важным фактором является гностический компонент, обеспечивающий получение и передачу информации обо всех других составляющих и протекающих в них процессах [65, 70, 81, 84, 159].

Перечисленные универсальные элементы деятельности дают возможность определить следующие необходимые структурные составляющие нашей модели применения технологии: **целевой** и **методологический** блоки соответствуют проектировочному элементу модели, поскольку именно в этих блоках закладываются основы подготовки специалиста в вузе и, соответственно, технологии, ее реализовывающей. Собственно **образовательный** блок соотносится с конструктивно-организаторским элементом деятельности: в нем непосредственно осуществляется деятельность субъектов образовательного процесса по реализации целей и задач обучения, определяемых в целевом и методологическом блоках. Наконец, **оценочный** и тесно связанный с ним **коррекционный** блоки позволяют оценить степень достижения целей обучения и, при необходимости, провести коррекционные воздействия на предварительных этапах осуществления технологии.

Таким образом, разработанная педагогическая модель представляет собой целостную систему из нескольких элементов, приводящих к тому, что трансформация одного компонента неизбежно вызывает изменение других.

Рассмотрим обозначенные блоки более подробно.

Исходными моментами для формирования продуктивного мышления обучающегося в учебном заведении являются представления социума о необходимости подготовки определенного специалиста. В наиболее общем виде они воплощаются в социальном заказе общества. Социальный заказ представляет собой определенные запросы и требования, предъявляемые учебному заведению по вопросу подготовки такого специалиста. Эти требования могут быть достаточно различными в силу того, что субъектом социального заказа выступают разные структурные элементы общества: от государства и профессиональных коллективов, до семьи и приоритетных социальных групп. Все они приносят свои аспекты социального заказа на образование, выражающиеся такими понятиями, как востребованность, престиж, приоритет, рейтинг и т. п. В условиях развития информационного общества наибольшие требования к современному специалисту предъявляются с точки зрения обладания самостоятельным и критичным мышлением, умения формулировать проблему и находить способы ее решения, способности обрабатывать большие объемы информации или действовать в условиях ее нехватки, обладания высокой обучаемости и творчества в осуществлении различных видов деятельности. Конкретных субъектов социального заказа, выступающих с определенными прописанными требованиями и следящих за их выполнением, обозначают как заказчики образования. Основным заказчиком образования выступает государство, представленное различными ведомствами. Кроме того, важнейшим заказчиком является сам обучающийся, что выражается в свободном выборе будущей профессии в соответствии с собственными способностями, желаниями, представлениями.

Нормативность требований социального заказа по изучению дисциплины "Философия" реализуется в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), программах обучения, а также квалификационных требованиях к выпускнику вуза, определяющих необходимость выработки у обучающихся в образовательном учреждении общекультурных и профессиональных компетенций.

В целом, на основе социального заказа общества, требований заказчика и Федеральных государственных образовательных стандартов формируются цели обучения по развитию творческой и самостоятельной личности, выражению человеком активной гражданской позиции, обретению им готовности к профессиональной деятельности. Такими целями в условиях информационного общества становятся развитие мировоззрения человека, совершенствование его способностей работы с информацией, формирование продуктивного мышления.

Методологический блок позволяет участникам образовательного процесса определить базовые педагогические подходы и принципы, на основе которых и будет в дальнейшем строиться собственно педагогическая деятельность.

Наиболее подходящими для цели нашей исследовательской работы являются современные компетентный, гносеологический и полисубъектный подходы в дидактике, а также принципы интегративности полученных в процессе обучения знаний, их продуктивности и рефлексии субъектов деятельности.

Поскольку образовательный блок представляет собой собственно деятельность педагога и обучающегося по реализации основ проблемного обучения, то в нем следует выделить несколько дополнительных аспектов рассмотрения этой деятельности. Это **ценностно-смысловой компонент** (постановка и осмысление обучающимися индивидуальных целей обучения, формирование у них мотивов и потребностей в достижении этих целей и задач), **технологический компонент** (определяющий непосредственно

образовательную деятельность и включающий, с одной стороны, как действия педагога, так и обучающегося, а с другой стороны – отражающий как содержательные, организационные, так и технологические стороны взаимодействия субъектов образовательного процесса), **КОГНИТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ** (получение итоговых результатов деятельности и определение степени достижения желаемых показателей).

Ценностно-смысловой компонент разработанной модели реализации технологии проблемного обучения можно определить как сложную многомерную структуру, включающей в себя потребности, мотивы, установки, смыслы, цели и т.п. В ней происходит переход внешних по отношению к обучаемому общественных потребностей и целей обучения во внутренние индивидуальные смыслы и мотивы проявления активности. Полного совпадения внешних и внутренних целей обучения можно достичь только в идеальном случае, когда индивидуальная система мотивации будет полностью повторять структуру общественных потребностей и ценностей. Поскольку на практике идеал редко бывает реализуем, то задачей образования в таком случае и будет являться формирование на основе общественных ориентиров индивидуально значимых смыслов в виде конечных целей образования.

Технологический компонент модели представляет собой взаимосвязанные содержание, формы, методы и средства организации образовательного процесса. Содержательная сторона обучения включает в себе продукт учебной деятельности, подлежащий усвоению обучающимся. Это система знаний в изучаемой предметной области, а также овладение обобщенными и частными приемами и способами оперирования знаниями. На основе таких приемов происходит формирование умений и навыков. Применительно к проблемному обучению содержание выражается в проблемных вопросах, проблемных ситуациях, проблемных задачах. Формальные же аспекты технологического компонента отражают инвариантные и вариативные методы, формы и средства организации и

исполнения образовательных действий. Их можно рассматривать также как дидактически обоснованную, непрерывную и последовательную цепочку образовательных действий, выполняя которую обучающиеся овладевают содержанием обучения. Технологизация формальной стороны заключается в разработке таких методов обучения, применение которых гарантирует обязательное достижение необходимого результата. Интерактивный характер таких методов позволяет вовлечь самих обучающихся в процесс формирования у них профессиональных и общекультурных компетенций, сделать этот процесс более интенсивным и эффективным.

Наконец, когнитивно-оценочный компонент модели позволяет педагогу и обучающемуся рассмотреть достигнутые в учебной деятельности результаты, проанализировать и отразить их, сопоставляя их с установленными ранее основными и частными целями. Такой анализ результатов подразумевает оценивание по определенным параметрам, отражающим содержание и структуру образовательной деятельности, а также распределение оценок по нескольким уровням, соответствующим разной степени сформированности этих параметров.

Выделение обозначенных компонентов позволяет определить критерии оценки применения технологии проблемного обучения в вузе: мотивационный, интеграционно-деятельностный и рефлексивно-результативный. Эти критерии совместно с конкретизирующими их показателями и уровнями составляют оценочный блок педагогической модели.

С диагностикой непосредственно связан коррекционный блок. Коррекционная деятельность проводится педагогом на основе результатов, полученных на диагностическом этапе реализации технологии проблемного обучения. В зависимости от полученных результатов поправкам могут быть подвержены все остальные элементы технологии: целевые, теоретические, деятельностные. Помимо этого коррекцию может осуществлять и сам

обучающийся, опираясь на собственную рефлексию своих целей, учебных действий и полученных на их основе результатов.

Эффективность жизнедеятельности любой системы зависит не только от ее содержательных и структурных аспектов, но и от целого ряда факторов, которые можно обозначить как условия. Философский словарь дает следующее определение термина: "условие" – это то, от чего зависит что-то другое, называемое "обусловленное"; как важный компонент комплекса объектов, существование которого и порождает само явление, процесс, состояние и т. п. [161]. Иными словами, условия рассматриваемого явления составляют целостную с ним среду, в которой оно возникает, существует, развивается.

В педагогике под "условиями" понимаются обстоятельства, факторы, такая сторона закономерности образовательного процесса, без которой он не может существовать, а наличие комплекса таких условий способствует его успешной реализации, эффективному формированию целостной педагогической системы [73]. Н. Ипполитова рассматривает педагогические условия в качестве составного элемента педагогической системы, эффективность функционирования которой напрямую зависит от их выбора и реализации [48, С. 10].

Таким образом, для того чтобы определить эффективность применения технологии проблемного обучения, целесообразно рассмотреть комплекс условий, в рамках которых она будет реализовываться.

Каждому блоку разработанной технологии соответствуют свои условия, определяющие функционирование данного блока, а через их взаимосвязь – и технологии в целом. Комплекс педагогических условий, способствующих применению технологии проблемного обучения как средства формирования продуктивного мышления обучающихся, включает мотивацию профессиональной подготовки, теоретико-методологическое обеспечение образовательного процесса, дидактическое обеспечение,

разработанный диагностический инструментарий и осуществляемый субъектом образовательного процесса педагогический мониторинг.

Формирование мотивации профессиональной подготовки обучающихся выступает базовым педагогическим условием, без которого невозможно реализовать все другие. Мотивация, как основа любой активности человека, позволяет определить идеальные или желаемые состояния профессиональной подготовки и направить деятельность на их достижение. Теоретико-методологическое обеспечение образовательного процесса обуславливает выбор адекватных поставленным целям и задачам теоретических подходов, принципов, соответствующих теорий и педагогических концепций. Дидактическое обеспечение представляет собой наиболее обширную совокупность условий эффективного функционирования образовательного процесса. Применительно к реализации технологии проблемного обучения они включают создание и использование в образовательном процессе интерактивных методов, специально адаптированных к дисциплине "Философия", а также дополнительных факультативных курсов или лекториев. Разработанный диагностический инструментарий по оценке эффективности применения технологии проблемного обучения как средства формирования продуктивного мышления обучающихся выступает в качестве важного условия, поскольку позволяет правильно воспринимать и отражать происходящие в педагогической системе процессы. Воздействия, оказываемые образовательной средой, педагогом, взаимоотношениями с другими обучающимися и даже содержанием дисциплины, необходимо правильно распознать и адекватно квалифицировать, что и позволяет сделать разработанный критериальный аппарат, включающий систему критериев, показателей и уровней их оценки, а также специальные диагностические процедуры. Наконец, педагогический мониторинг необходим для наблюдения за происходящими в системе изменениями и своевременного коррекционного вмешательства с целью

усиления благоприятного эффекта и нейтрализации нежелательных последствий.

На наш взгляд, разработанная педагогическая модель применения технологии проблемного обучения на занятиях по дисциплине "Философия" отражает возможность формирования продуктивного мышления курсантов военного вуза в условиях применения методов интерактивного обучения.

Эффективность функционирования разработанной педагогической модели и практического применения технологии проблемного обучения может быть определена по итогам проведенного эксперимента, на основе описанных критериев и показателей оценки различных составляющих модели.

Критериальный аппарат исследования будет рассмотрен в следующем параграфе.

1.3 Критерии и показатели эффективного применения технологии проблемного обучения в процессе преподавания философии в военном вузе

Определение эффективности использования преподавателем вуза педагогической технологии является одной из важнейших задач квалиметрии качества образовательного процесса. Данный процесс позволяет оценить, насколько реальные результаты в подготовке будущего специалиста с учетом применения технологии обучения соответствуют целям образования, ФГОС ВО.

Разработка методов определения результативности использования технологии проблемного обучения в образовательном процессе вуза является важной частью данного научного исследования и, вместе с тем, достаточно сложной проблемой современной высшей школы. Сложность проявляется в субъективности подходов к определению качества фактических результатов преподавания дисциплин; разноречивости используемой теоретиками и

практиками терминологии оценки эффективности; неоднозначном понимании корреляции различных терминов и их адекватном количественно-качественном выражении в разных диссертационных исследованиях.

Нередко задача оценки эффективности образовательного процесса на практике ограничивается измерением качества знаний обучающихся, уровнем сформированности их компетенций. Однако следует принять во внимание, что если речь идет о технологии как о комплексе методов, средств и форм деятельности, то ее результат во многом определяется в том числе и педагогической концепцией и, как указывалось ранее, методологическими подходами и принципами, которые и обуславливают анализируемую и внедряемую педагогическую технологию. Следовательно, говоря об эффективности педагогической технологии, необходимо учитывать уровень совпадения результатов реализации внедряемой технологии и предполагаемых целей.

Прежде чем рассмотреть необходимый диагностический инструментарий, необходимо определиться с терминами, которые мы будем использовать в критериальном аппарате исследования.

Результативность образовательного процесса следует оценивать, в первую очередь, по основным новообразованиям и трансформациям, которые формируются у обучающихся в их учебно-познавательной деятельности. Содержание психолого-педагогических изменений будет выступать в этом случае главным критерием эффективности обучения. Их следует дополнить требованием измеримости, которое должно быть выражено в перечне конкретных характеристик с описанием уровня их выраженности. Полнота и степень соответствия обозначенным нормам будут свидетельствовать о его эффективности или результативности.

В общепринятом понимании критерий – это мера для определения чего-либо, оценки предметов. Например, в философии под "критерием"

понимается средство проверки истинности или ложности того или иного утверждения [161].

Большой энциклопедический словарь термин "критерий" трактует как средство суждения, признак, на основании которого проводится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки [15].

В педагогике понятие "критерий" указывает на правило, которое рассматривает определенные характеристики объекта изучения; показатели, параметры, необходимые для его исчерпывающей оценки.

Определяя или выбирая критерии оценки эффективности разрабатываемой технологии проблемного обучения философии в военном вузе, необходимо обозначить требования, которые будут предъявлены к этим критериям.

Во-первых, критерий должен быть объективным и целостным в системно-функциональном смысле. Во-вторых, критерий должен четко и последовательно отражать свойства изучаемого явления, имеющие строго обозначенные границы. В-третьих, критерий должен воспроизводить существенность характеристик оцениваемого объекта. В-четвертых, необходимо стремиться к точности и однозначности критериев, их непротиворечивости в междисциплинарных областях, для чего нужно учитывать терминологию смежных наук и сложившийся в них научный аппарат [176].

Таким образом, в качестве критерия должны выступать наиболее значимые характеристики изучаемого явления, служащие мерилom, нормой, эталоном и выражающие его наиболее совершенный и существенный уровень. Соотнося с ним существующее положение дел, можно определить и описать степень их совпадения, а значит, приближения к норме.

Вместе с тем, в оценке теоретических и экспериментальных исследований для уточнения и детализации понятия "критерий" используется термин "показатели".

Описывая полученный результат в определенном временном интервале, критерий должен обладать совокупностью измерителей, главными свойствами которых являются конкретность и доступность для наблюдения, учета и фиксирования. Такими измерителями являются показатели. Показатель есть конкретный измеритель критерия. Выделяя показатели, мы делаем критерий доступным для наблюдения и измерения. Конкретность как главная характеристика показателя позволяет рассматривать его как наиболее частное по отношению к критерию, из чего следует, что один и тот же критерий может иметь несколько показателей.

Показатель – то, по чему можно судить о развитии и ходе чего-нибудь [105, С.475].

Показатель – это в большинстве случаев обобщённая характеристика какого-либо объекта, процесса или его результата, понятия или их свойств, обычно, выраженная в численной форме [15].

Собственно эффективность применения технологии проблемного обучения в преподавании философии в военном вузе может быть оценена по следующим, наиболее важным параметрам:

- отражение в содержании целей и задач образования, вопросов воспитания и развития личности обучающегося;
- отражение в содержании дисциплины актуальности, значимости современного философского знания;
- информативность учебного материала, используемого для изучения обучающимися в вузе;
- соответствие методов проблемного обучения целям и содержанию учебного материала;
- разнообразие проблемных методов и приемов обучения, применяемых на занятиях по философии;
- универсальность применения методов обучения, используемых в рамках технологии проблемного обучения;

- уровень активности и самостоятельности обучающихся в учебной деятельности;

- проявление творчества и креативности при выполнении учебных задач.

Следует учесть, что список обозначенных параметров не претендует на исчерпывающую полноту, при этом они могут служить средством оценивания эффективности как педагогической технологии в целом, так и конкретного учебного занятия по дисциплине "Философия".

Некоторые существенные для данного исследования критерии оценки деятельности педагога могут быть выделены из перечня критериев С. С. Кашлева:

- степень технологической культуры преподавателя;
- использование педагогом собственных разработок педагогических технологий;

- возможности творческого преобразования технологии;

- создание ситуации успеха в деятельности учащихся и педагога в процессе реализации технологии;

- достаточно подробное и системное описание технологии;

- организация взаимодействия субъектов образовательного процесса;

- значимые изменения в психике обучающихся (уровень мотивации, эмоциональные состояния, знания, умения, и т. п.) [55].

Здесь представлены наиболее общие критерии оценки эффективности образовательного процесса. Однако в каждой педагогической системе на разных уровнях ее функционирования эти обобщенные критерии могут конкретизироваться и дополняться более частными и разнообразными по содержанию критериями оценки отдельных, промежуточных и конечных результатов обучения. Например, содержательные критерии оценки эффективности обучения литературе, истории или физике у обучающихся будут разными.

Теоретический анализ литературы по вопросам интерактивного обучения гуманитарным дисциплинам позволил говорить нам о том, что важнейшими характеристиками интерактивного обучения, существенными для оценивания, выступают личностная значимость, рефлексивность, активность, профессиональная направленность, коммуникативность, наличие прямой и опосредованной средствами обучения обратной связи между педагогом и обучающимися как по вертикали, так и по горизонтали (Б. Ц. Бадмаев, В. В. Гузеев, С. С. Кашлев, Е. В. Коротаева, В. Я. Ляудис и др.).

Эти критериальные аспекты могут быть отнесены к технологии проблемного обучения, применяемой на занятии по философии. Вместе с тем данные позиции, определяя эффективность всех технологий вообще, не дают детального представления, как определить эффект от внедрения личностно-ориентированного обучения, к которому относится технология проблемного обучения.

Для высшей школы, являющейся школой профессиональной, эффективность образовательного процесса выступает в форме профессионально и социально значимых качеств личности выпускника, то есть того, что определяет его профессиональную компетентность как специалиста.

Дополнительными критериями **мотивационно-целевой основы** учения, помимо уровня профессиональной направленности, можно назвать учебную и профессиональную мотивацию, выражающую отношение обучающегося к разным составляющим образовательного процесса и выступающую непосредственно в качестве главного средства реализации профессиональных целей обучения, а кроме того отношение обучающихся к различным аспектам учебной дисциплины, отражающим предметное содержание их будущей профессиональной деятельности.

Продуктивность или результативность выступает в качестве универсального критерия успешности функционирования любой социальной системы, в том числе и образования.

Еще одним универсальным критерием определения результативности социального управления является рефлексивная оценка удовлетворенности взаимодействием членов социальной группы. Данный критерий, применительно к системе образования, находит свое выражение в связи с профессиональной направленностью будущего специалиста, рассматриваемой как его представление и отношение к избранной специальности, выступающей в качестве конечной цели обучения.

Среди главных целей обучения необходимо выделить перевод обучающихся из объекта управления в его субъект, то есть осуществлять деятельность по самоопределению и саморазвитию. Поэтому главной характеристикой субъекта деятельности выступает его активность, действенность, которая проявляется в творческом, инициативном преобразении себя и окружающей среды [3, 16, 23, 62, 111].

В. Д. Небылицын и В. М. Русалов рассматривают активность как взаимодействие субъекта с внешним миром, в котором представляется стремление человека к его эффективному освоению. Помимо этого, активность отражает количественную и качественную меры такого взаимодействия [97, 136].

Количественная, внешняя сторона активности может быть обозначена понятием "беглость". Она может определяться такими характеристиками совершаемой деятельности, как общее количество совершаемых действий, скорость и динамичность отдельных поведенческих актов, их длительность и систематичность, объем и новизна осуществляемых действий.

Качественная сторона активности может быть выражена понятием "оригинальность", отражающей своеобразие творческого процесса, необычность подхода к решению проблемы и определяющейся числом редко встречающихся действий, необычным употреблением элементов системы.

Все это является отражением интересов обучающегося и характеризует внутреннюю сторону активности.

Особыми формами проявления активности как субъектной характеристики, очевидно, являются также самостоятельность и творчество. Если самостоятельность характеризует активность человека с точки зрения его относительной независимости от внешнего окружения, то творчество характеризует активность человека с точки зрения его возможностей по созданию качественно нового, нестандартных приемов и методов деятельности и т.п.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, в качестве основных критериев применения технологии проблемного обучения в процессе обучения дисциплине "Философия" можно рассматривать мотивационный, интеграционно-деятельностный и рефлексивно-результативный.

Показатели, раскрывающие каждый из указанных критериев, представлены в таблице на стр. 66.

В заключение следует отметить, что необходимым дополнением описанной системы критериев и показателей является уточнение того, что критериальный аппарат определения эффективности технологии проблемного обучения может быть в определенной степени "размыт", и получить достоверные оценки в результате педагогической диагностики не всегда представляется возможным. Это происходит в силу того, что часто результат изучения философии может носить отсроченный характер, который будет проявляться через некоторый, иногда достаточно продолжительный, промежуток времени. Так, выпускники вуза неоднократно сообщали, что полноценно оценить значимость философских знаний они смогли только после окончания обучения и начала их функционирования по назначению. Только тогда эти знания актуализировались у молодых специалистов под воздействием их профессиональной деятельности, радикально отличающейся от моделирующей учебной. В то же время,

результаты внедрения технологии могут проявиться и непосредственно, то есть уже на этапе завершения изучения дисциплины в вузе.

Таблица – Критерии и показатели оценки технологии проблемного обучения

Критерии	Показатели
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – проявление со стороны обучающегося интереса к изучению философии; – желание овладеть продуктивным мышлением; – стремление стать компетентным специалистом.
Интеграционно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – гибкость мышления: умение разнообразно приспосабливаться к условиям проблемной ситуации, проявлять необходимое воображение; – оригинальность мышления: творческое создание обучающимися своеобразных собственных ответов и результатов решения проблемных задач; – активность при проведении различного рода мероприятий, нацеленных на формирование продуктивного мышления; – проявление способностей в научно-исследовательской деятельности, при выполнении заданий и творческих проектов.
Рефлексивно-результативный	<ul style="list-style-type: none"> – знания о продуктивном мышлении; – направленность на дальнейшее совершенствование своих способностей; – портфолио обучающегося (участие в научно-исследовательских работах, призы, грамоты, поощрения, дипломы, свидетельства, достижения в учебе и др.)

Для того чтобы проверить результативность оценочно-критериального аппарата на практике, необходима экспериментальная работа, о которой пойдет речь во второй главе исследования.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ и сопоставление различных педагогических взглядов по вопросам применения педагогических технологий в обучении будущих военных специалистов показал, что использование технологии проблемного обучения может рассматриваться как одна из возможностей повышения качества подготовки специалистов, а формирование продуктивного мышления может служить эффективным средством для реализации поставленных целей.

Начало XXI века характеризуется высокими темпами развития науки и техники, повсеместным внедрением компьютеров, на которые перекладываются все более и более сложные, поддающиеся формализации функции, освобождающие человека для творческой деятельности. В соответствии с этим резко возрастают требования к личностным характеристикам специалиста, а также к продуктивному, творческому мышлению, которое позволяет ставить новые проблемы, находить нестандартные решения в условиях неопределенности, неограниченности выбора, открывать новые знания, не вытекающие непосредственно из уже имеющихся [98, 167,].

Основной целью современного образования в этих условиях должно стать интенсивное развитие гуманитарного потенциала личности, развитие ее способностей, а также формирование продуктивного мышления. Особая роль при этом может отводиться философии, центральная задача которой заключается в формировании мировоззренческих основ и разработке нравственных принципов современной цивилизации.

Конечной целью изучения философии в военном вузе должно стать не усвоение фактологических знаний, а понимание будущими военными специалистами почти безграничных возможностей познавательной деятельности.

Это обосновано и тем, что в современных условиях необходимо знание и осмысление разнообразных культурных традиций, и непосредственно философия может способствовать налаживанию общения среди носителей разных культур, несхожих научных школ и т. п.

Анализ психолого-педагогической литературы, проведенный в рамках исследования, позволяет утверждать, что возможностей узконаправленных технических специалистов явно не хватает для разрешения насущных проблем современности, сейчас востребованы профессионалы с обширным кругозором и продуктивным мышлением. Установление методологического базиса специальных наук, обоснование содержания и трансформации профессиональной деятельности, представление онтологических основ и гносеологических принципов, изучение парадигмальных теорий в отраслях деятельности любого специалиста и возможностей их развития, особенностей мышления и научных замыслов в глобальном социальном контексте – все это выступает в качестве современной **функции философского знания**. Реализовать ее можно путем применения в образовательном процессе технологии проблемного обучения.

Технология проблемного обучения является доминирующим типом обучения в современном информационном обществе. Под технологией проблемного обучения мы понимаем совокупность таких средств и методов деятельности субъектов образовательного процесса, которая позволяет реализовать возможность творческого взаимодействия обучающихся друг с другом и с педагогом в процессе получения новых умений и знаний, развития у них познавательных интересов. Главной же целью технологии является не столько усвоение определенной суммы знаний, сколько развитие способности личности самостоятельно и оригинально их вырабатывать и на этой основе подготовить компетентного и высоконравственного специалиста, способного самообразовываться в дальнейшей профессиональной деятельности.

Вместе с тем философское знание в рамках программы в военном вузе обладает рядом особенностей, которые необходимо учитывать в процессе подготовки будущих военных специалистов технического профиля.

В частности, многие педагоги считают, что для технического мышления наиболее важной является способность разделить изучаемую проблему на составляющие и рассматривать каждое из них по отдельности. В то же время философская трактовка вопроса исходит из системного обобщения, направленного на поиск глубинного содержания и сущности, определяющих существование обособленных предметов и явлений. В связи с этим, философское решение единичной проблемы происходит не путем поиска решения частного случая, а, наоборот, методом расширения теоретического подхода, который становится составной частью обширного контекста.

Таким образом, учитывая специфику философского знания, технология проблемного обучения будущих военных специалистов гуманитарным дисциплинам, и философии в частности, должна обеспечивать их системное включение в процесс решения проблемных, практико-ориентированных задач, развивать их способности к решению проблемных ситуаций в постоянно меняющихся условиях служебной деятельности. Это достигается направленностью технологии на формирование продуктивного мышления обучающихся. Понятие "формирование продуктивного мышления будущего военного специалиста" выражает набор характеристик личности: познавательную активность, инициативу, самостоятельность, творческую самореализацию, плодотворное мышление, способность к конструктивной учебной деятельности.

В разработанной педагогической модели применения технологии проблемного обучения с целью формирования продуктивного мышления будущих военных специалистов находит свое отражение социальный заказ общества, выраженный в требованиях федерального государственного стандарта высшего образования и ведомственной компоненты.

Особенностями модели, сконструированной с учетом компетентностного, гносеологического и полисубъектного подходов и базирующейся на принципах интегративности знаний, продуктивности и рефлексии, являются технологический компонент (содержание и организация проблемного обучения); методы и формы проведения занятий и специально организуемых мероприятий; интерактивные методики и программы для ЭВМ.

Вместе с тем выделение в педагогической модели критериев (мотивационного, интеграционно-деятельностного и рефлексивно-результативного), показателей и уровней позволяет в ходе экспериментального исследования сделать вывод об эффективности технологии проблемного обучения, применяемой в процессе изучения дисциплины "Философия".

Реализация теоретической модели технологии проблемного обучения в вузе, применение которого позволяет развивать продуктивность мышления обучающихся, будет подробно рассмотрена во второй главе.

Глава 2 Экспериментальная работа по применению технологии проблемного обучения будущих специалистов, изучающих философию в военном вузе (на примере внедрения интерактивных методик)

В данной главе представлены результаты экспериментальной части исследования, раскрывающей влияние технологии проблемного обучения и методов интерактивного обучения на формирование продуктивности мышления будущих военных специалистов в условиях изучения философии в вузе.

2.1 Анализ эмпирических материалов констатирующего этапа исследования по применению технологии проблемного обучения в подготовке будущих специалистов в курсе изучения философии

В настоящем параграфе с целью проверки обоснованности влияния факторов и условий организации проблемного обучения при изучении гуманитарных наук в военном вузе мы рассмотрим эмпирический материал, полученный в результате экспериментальной работы. Эмпирические материалы были получены в результате опроса и тестирования курсантов военно-технического вуза и студентов двух гражданских вузов. Его целью ставилось выявление особенностей организации проблемного обучения в процессе преподавания философии в разных вузах и его влияния на развитие продуктивного мышления, а также отношения к такому изучению дисциплины со стороны обучающихся.

Эмпирические материалы помогут нам выявить основные трудности и тенденции в организации интерактивного обучения для последующего уточнения целей, проектирования и реализации на практике разработанной нами педагогической модели технологии проблемного обучения в вузе (Рисунок 1). Иными словами, нам важно было эмпирически проверить факторы и условия педагогического обеспечения развития продуктивного

мышления в процессе изучения философии в высшей школе и в нашей опытной работе с курсантами военно-технического вуза в частности.

Эмпирическая база исследования на его констатирующем этапе включала опрос 115 обучающихся в высшей школе (тридцатипроцентная квотная выборка курсантов военного вуза, двадцатипроцентная квотная выборка студентов вузов (ФГБОУ ВО "Орловский государственный институт культуры", ФГБОУ ВПО "Елецкий государственный университет"). На формирующем этапе эксперимента приняли участие курсанты из состава пятипроцентной выборки от генеральной совокупности обучающихся в военном вузе. Экспериментальная работа проводилась на материале изучения курсантами военного вуза дисциплины "Философия".

Автором исследования была разработана анкета "Мотивация изучения философии" (Приложение 1). На констатирующем этапе исследования были использованы стандартизированные тесты: опросник "Стили мышления", представляющий собой русскоязычную адаптированную версию опросника InQ, разработанного Р. Брэмсоном, А. Харрисоном; диагностика продуктивного мышления Дж. Гилфорда; Опросник "Определение типов мышления и уровня креативности" Дж. Брунера [128, 147, 158, 183].

Анкета по определению мотивации изучения философии содержала 13 блоков вопросов. Предлагая разные вопросы по изучению мотивации, мы исходили из представления о том, что важнейшей задачей образования в вузе является выработка социально-устойчивой познавательной потребности обучающихся в активном познании и самообразовании. Эта потребность реализуется в виде его направленности на содержательно-предметную деятельность и развитие практических способностей к ее овладению; способов организации учебной деятельности, взаимодействия с преподавателем; выработку эмоционально-волевого отношения по поводу различных сторон образовательного процесса и способности к систематическому выполнению учебно-познавательных действий.

Охарактеризуем результаты анкетирования по следующим проявлениям личности в процессе формирования продуктивного мышления будущих военных специалистов:

– мотивационно-ценностное отношение к изучению дисциплины "Философия" в контексте представлений обучающихся о формируемых дисциплиной качествах, определяющих успешность в будущей профессиональной деятельности;

– проявление активности в процессе изучения дисциплины и способы взаимодействия с преподавателем в рамках учебной и внеучебной деятельности;

– владение приемами получения и переработки необходимой в учебном процессе информации, т. е. приемами и методами работы с учебно-методическим и дидактическим материалом;

– наличие у обучающихся интереса и проявление отношения к формам проведения занятий по философии;

– оценка трудностей в процессе изучения дисциплины и способы их преодоления.

Для начала, рассмотрим, как респонденты оценили свое отношение к изучению философии (Таблица 1).

В целом, по ответам на данный вопрос можно сделать вывод о том, что отношение обучающихся всех вузов к изучению философии нельзя назвать в полной мере положительным. Из результатов видно, что на первое место большинством из них было поставлено утверждение о том, что "дисциплина изучается ими в силу необходимости", поскольку этого требует программа. Обращает на себя внимание также то, что хотя значительная часть респондентов и отметила у себя определенное желание изучать философию, но при этом им мешают это делать "значительные пробелы в знаниях и умении работать с учебным материалом".

Таблица 1

Отношение к дисциплине "Философия"	Курсанты		Студенты педагогических специальностей		Студенты творческих специальностей	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%
		Ранг		Ранг		Ранг
1.1 – изучаю с большим желанием	24	42,9	3	11,5	15	45,5
		5		7		2
1.2 – изучаю философию потому, что это требуется по программе	30	53,6	17	65,4	15	45,53
		1		1		3
1.3 – стремлюсь изучать, но существуют значительные пробелы в знаниях по философии	28	50,0	8	30,8	18	54,56
		2		3		1
1.4 – нет желания изучать, так как имею слабые знания по философии	6	10,7	6	23,1	3	9,1
		6		6		6
1.5 – дисциплина преподается неинтересно, поэтому безразлично отношусь к этому предмету	2	3,6	0	0,0	0	0,0
		8		8		8
1.6 – нет желания изучать философию, потому что темы и вопросы меня не затрагивают	6	10,7	7	26,9	3	9,1
		7		5		7
1.7 – во время изучения дисциплины появилось желание узнать больше материала, чем необходимо для сдачи зачета (экзамена)	27	48,2	8	30,8	12	36,4
		3		4		5
1.8 – есть желание изучать, но не хватает навыков анализа и систематизации информации.	25	44,6	11	42,3	15	45,5
		4		2		4

Следует заметить, что отвечая на вопрос о характере причин затруднения получения знаний по философии (№ 4 – "Какие причины мешают Вам получать знания по философии?"), помимо внешних факторов (перегруженность аудиторными занятиями по другим предметам – общее 1 место), респонденты отмечают, что не уверены, правильно ли они разобрались с материалом. В разных вузах этот фактор получил соответствие от первого (ОГИК) до четвертого (военный вуз) ранга. По суммарному результату данный пункт имел второй ранг.

Уже по этим данным можно сделать вывод о том, что обучающиеся отмечают у себя недостаток в знаниях и умениях работать с философскими взглядами и теориями, способностях к анализу учебного материала, систематизации получаемой информации.

Сводные данные об оценке респондентами основных мотивов изучения философии представлены в Таблице 2.

Таблица 2

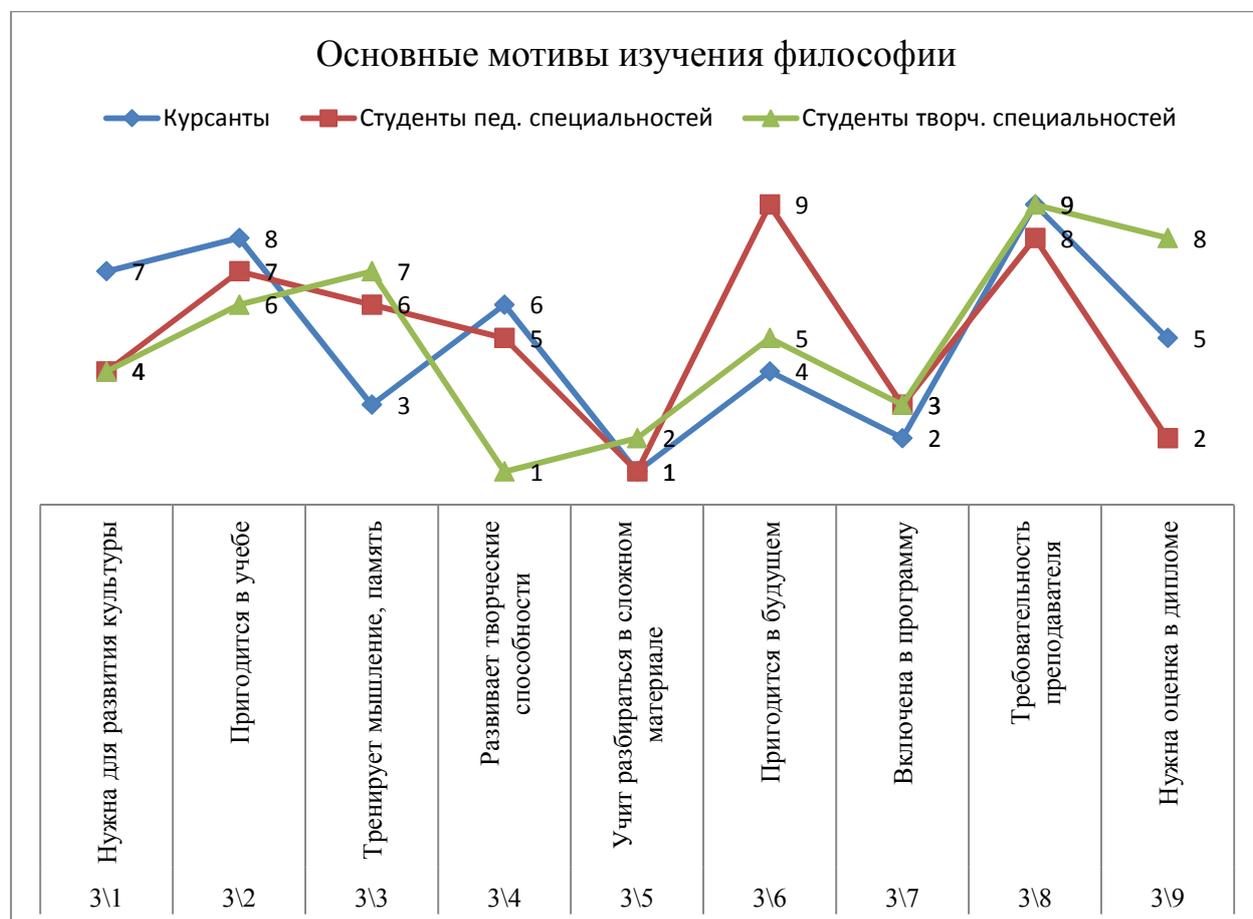
№	Мотивы	Курсанты		Студенты педагогических специальностей		Студенты творческих специальностей	
		средний балл	ранг	средний балл	ранг	средний балл	ранг
3.1	В наше время образованный, культурный человек должен знать о философских идеях и мыслителях прошлого	5,61	7	6,88	4	8,12	4
3.2	Философия мне пригодится для дальнейшей учебы	5,34	8	4,84	7	6,88	6
3.3	Изучение философии тренирует память, мышление, внимание	6,82	3	5,88	6	5,06	7
3.4	Философия развивает творческие способности	6,36	6	6,72	5	9,18	1
3.5	Чтобы быть квалифицированным специалистом, важно научиться разбираться в сложном, запутанном материале	7,39	1	7,56	1	8,71	2
3.6	Знания о философских подходах могут пригодиться в будущем	6,68	4	3,52	9	7,35	5
3.7	Изучаю потому, что этот предмет включен в программу	7,38	2	7,27	3	8,35	3
3.8	Изучать философию заставляет требовательность преподавателя	5,09	9	4,80	8	2,88	9
3.9	Нужна хорошая оценка в дипломе	6,39	5	7,48	2	4,82	8

Для наглядности таблицу 2 мы сопроводили графическими профилями, выстроенными на основе обработки и обобщения результатов опроса респондентов (Рисунок 2).

Как видно из данных Таблицы 2 и выстроенных на их основе графических профилей оценки рангов основных мотивов изучения философии в вузе, в разных вузах существуют как схожее мнение относительно некоторых мотивов, так и их явное расхождение. Представляют интерес схожие высокие ранги оценок опрашиваемых относительно мотивов об умении разбираться в сложном материале (3.5), а

также согласованность с ранее рассматриваемым мотивом включенности философии в программу изучения (3.7).

Рисунок 2



Более важным в данном вопросе, на наш взгляд, является различие в оценках мотивов респондентами разных вузов. Так, студенты ОГИК ставят мотив развития философией творческих способностей личности (3.4) на первое место. Для студентов ЕГУ данный мотив имеет пятый ранг, занимая среднее положение среди всех мотивов. Для курсантов же военного технического вуза данный мотив еще менее значим. Такое положение вещей можно объяснить тем, что для студентов института культуры творческие способности играют важную роль в их профессиональной деятельности и, соответственно, они уделяют внимание разным инструментам и средствам, которые в состоянии оказать влияние на развитие этих способностей. Как было показано в первой главе, дисциплина "Философия" является одним из таких средств, поэтому студенты ОГИК особо выделяют данный мотив среди

всех остальных. Говоря о курсантах военного вуза, следует помнить, что для технических специалистов профессиональная деятельность традиционно в большей степени коррелирует с расчетами, анализом, точными данными, чем с творчеством, связанным с интуицией и духовностью. В силу этого, возможно, для курсантов данный мотив имеет меньшее значение.

Анализируя данные восприятия видов учебной работы по степени их эффективности, можно сделать вывод о том, что большой разницы во мнениях респондентов не наблюдается (Таблица 3). На первое место представители всех вузов поставили проведение дискуссий и диспутов по философским вопросам. Следует сказать, что такая форма работы как раз больше всего ассоциируется с философией, поскольку исторически метод ведения споров, диалектических обсуждений сложных вопросов, поиск противоположностей и сходства во мнениях, разработка алгоритма убеждения оппонента выходят из самой философии, тесно и органически связаны с ней. Наибольшее расхождение отмечено при рассмотрении вопроса, касающегося проведения факультативных занятий и кружков. При довольно низкой оценке курсантами военного вуза и студентами ЕГУ (8 и 10 ранги соответственно) студенты ОГИК выставили данному виду работы 5 ранг. Такую оценку также можно объяснить расхождением в профессиональной подготовке по гуманитарному и техническому профилям. Представители художественных профессий в данном случае могут отдавать предпочтение факультативным занятиям в силу того, что на них обычно рассматриваются нетрадиционные вопросы, творческие задания, а значит, не только интересные, но и более полезные для них.

Отдельно следует отметить низкий ранг, выставленный всеми обучающимися такому виду работы, как изучение и запоминание философских терминов.

Разница в профессиональной направленности наиболее наглядна в ответах на вопрос о степени влияния на профессиональную подготовку разных предметов.

Таблица 3

№	Оцениваемые умения и способности	Курсанты	Студенты педагогических специальностей	Студенты творческих специальностей
		средний балл	средний балл	средний балл
5.1	"Классический опрос" преподавателем	6,80	7,62	7,65
5.2	Работа по выполнению дифференцированных заданий	6,68	6,40	6,71
5.3	Тестирование с применением ЭВМ	6,32	6,44	5,29
5.4	Выполнение заданий в малых группах (2-3 человека)	6,91	6,48	7,76
5.5	Изучение и запоминание философских терминов	5,63	5,92	4,71
5.6	Конспектирование первоисточников	5,29	5,84	6,35
5.7	Подготовка сообщений, докладов	7,61	6,96	8,35
5.8	Написание домашнего контрольного задания, реферата	6,86	6,88	7,18
5.9	Проведение диспутов, дискуссий по философским вопросам	8,30	8,28	9,29
5.10	Проведение факультативных занятий, кружков	6,32	3,96	7,47

Из таблицы 4 видно, что все респонденты на первое место по значимости для получаемой профессии поставили специальные дисциплины. В данной оценке нет ничего необычного, поскольку именно специальные дисциплины непосредственно формируют специфические для профессии компетенции.

Таблица 4

№	Степень влияния	Курсанты	Студенты педагогических специальностей	Студенты творческих специальностей
		средний балл	средний балл	средний балл
10.1	Физика и естественные дисциплины	4,41	2,62	3,12
10.2	Математика	4,66	3,72	2,41
10.3	Информатика	4,61	3,84	3,59
10.4	Философия	3,36	2,68	4,35
10.5	История и другие гуманитарные дисциплины	3,32	3,92	4,47
10.6	Специальные дисциплины	4,88	4,28	5,00

В оценке других дисциплин обучающимися в разных вузах мы наблюдаем противоположные мнения, вызванные профилем их подготовки. Курсанты военно-технического вуза придают большое значение естественным наукам, физике и информатике, в то время как гуманитарные науки и философия в том числе, находятся на последнем месте. Студенты ЕГУ и ОГИК демонстрируют противоположную иерархию: с гуманитарными дисциплинами и историей на втором месте, и с физикой – на последнем.

В оценке различных аспектов организации учебной деятельности по изучению философии больших расхождений не наблюдается. Представители всех вузов примерно одинаково рассматривают формы и методическую организацию занятий по философии, отдавая предпочтение лекциям и семинарским занятиям и недооценивая работу с первоисточником и выполнение письменных заданий. В использовании методических и дидактических материалов респондентами отдается предпочтение материалам из сети Internet, учебникам и дополнительной литературе. Актуальные статьи в газетах и журналах рассматриваются ими как наименее полезные.

Схожие мнения присутствуют и по вопросу взаимодействия с преподавателем. Обучающиеся предпочитают разбираться с содержательными вопросами дисциплины самостоятельно, обращаясь к педагогу в основном по необходимости, при рассмотрении наиболее сложных вопросов, или в основном в начале изучения дисциплины, что вызывается, по-видимому, желанием сразу разобраться с особенностями дисциплины и требованиями преподавателя.

Далее рассмотрим, как курсанты военного вуза и студенты гражданских учебных заведений отвечали на вопросы стандартизированных тестов по определению типов мышления и уровня креативности, а также стиля мышления.

Результаты опроса по тесту на тип мышления и уровень креативности приведены в Таблице 5.

Таблица 5

Тип мышления	Среднее значение		
	курсанты	студенты педагогических специальностей	студенты творческих специальностей
Предмет	8,12	7,38	8,45
Символ	10,17	5,63	7,09
Знак	9,15	7,71	12,27
Образ	8,31	8,75	11,00
Креативность	7,83	8,17	10,36

Используемый опросник Дж. Брунера позволил диагностировать тип мышления обучающихся и определить уровень их творческих способностей, или, по-другому, креативности. Основными характеристиками мышления, определяющими их тип, являются оперирование предметом, символом, знаком и образом, и, следовательно, образуются четыре основных типа мышления. В жизни, однако, по мнению автора методики, чаще всего мышление присутствует не в виде основных типов, а в их различных сочетаниях. Из четырех основных получаются шесть наиболее распространенных вариантов типов мышления: предметно-образный (практический), предметно-знаковый (гуманитарный), предметно-символический (операторный), образно-знаковый (художественный), образно-символический (технический), знаково-символический (аналитический) [64].

Как видно из результатов опроса, курсанты военного вуза наибольшие оценки выставляют по параметрам направленности на символ и знак, что соответствует аналитическому типу мышления. Такой тип больше соответствует людям с математическим складом ума, преобразующим информацию на основе определенных символических функций и строгой логики. Итогом мыслительной деятельности являются формулировки в виде понятий, терминов, формул.

Студенты педагогического и художественного профилей подготовки показали результаты, относящиеся к художественному типу мышления: у

них наибольшие оценки получили направленность на знак и образ, причем результаты респондентов творческих специальностей имеют ярко выраженный характер и соответствуют высокому уровню сформированности. Такой тип мышления чаще всего присущ людям с художественным складом ума, привыкшим в большей степени оперировать образами, нежели рациональными категориями, причем эти образы могут быть умозрительно отделены от предмета. Результатом же такого мышления будет новый художественный образ.

Под уровнем креативности в данном исследовании будем понимать творческие способности человека, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей. По мнению многих ученых (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Э. П. Торренс, Е. Е. Туник и др.) креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, формулированию результата решения.

Рассматривая данные по уровню развития креативности, можно констатировать, что высокого уровня достигают только оценки студентов ОГИК, в то время как курсанты и представители ЕГУ демонстрируют верхние индексы среднего уровня. Однако тенденция основных показателей всех респондентов заметна и здесь и остается прежней: наименьший уровень развития творческих способностей демонстрируют респонденты военно-технического вуза, наибольшие оценки – у студентов ОГИИК.

Стили мышления исследовались адаптированной для русскоязычной аудитории методикой InQ, разработанной Р. Брэмсоном, А. Харрисоном. Данные, полученные этой методикой, составляют таблицу 6.

Таблица 6

Стиль	Среднее значение		
	курсанты	студенты педагогических специальностей	студенты творческих специальностей
Аналитический	57,87	56,59	52,11
Идеалистический	53,68	54,24	55,44
Прагматический	52,97	55,82	55,00
Реалистический	55,25	54,29	53,00
Синтетический	49,58	49,06	54,44

Анализируя полученные данные, можно сделать следующие выводы.

Представители военного вуза и Елецкого государственного университета демонстрируют приверженность аналитическому стилю мышления. В целом, оценки невысокие и укладываются в средние показатели, приближаясь, в то же время, к верхней границе зоны среднего уровня. Более высокие оценки принадлежат курсантам. Аналитический стиль мышления больше всех других ориентирован на теоретическую работу, применение рациональных способов познания, твердую опору на факты и проверенные данные. Представителей аналитического стиля отличает логическая, скрупулезная, с упором на рассмотрение деталей и последовательная манера решения проблем. Такое мышление часто определяют как прескриптивное. Когда появляется проблема, обладатель аналитического стиля, скорее всего, будет искать формулу, процедуру, метод или систему, способную дать решение этой проблемы. Вследствие направленности в большей степени на методическую сторону деятельности он стремится найти "лучший способ" решения задачи.

По мнению многих исследователей, в том числе и авторов методики, такой стиль мышления характерен для работников инженерно-технического профиля.

Ведущим стилем мышления для студентов художественного профиля подготовки является идеалистический. Он характеризуется повышенным

интересом к целям, потребностям, мотивам и ценностям человека, то есть ориентируются в первую очередь на субъективные и социальные стороны жизни. Идеалистический стиль мышления можно назвать рецептивным, т. е. воспринимающим самые разнообразные идеи, позиции и предложения. При этом часто в основе мыслительных действий лежит не точный анализ и расчет, а интуиция, опора на эмоции, чувства, оценки и ценности, иначе говоря, субъективные величины.

Помимо определения ведущего стиля мышления важно указать и стиль, явно отвергаемый респондентами. Для студентов творческих специальностей таким является аналитический стиль, а для курсантов военного вуза и студентов, обучающихся по психолого-педагогическим специальностям, – синтетический, который представляет собой теоретизирующее, умозрительное мышление. В отличие от аналитического стиля, основа которого лежит в поиске решения в уже готовом материале, который нужно найти и разобрать, в синтетическом стиле уделяется большое внимание построению нового продукта из различных элементов, частей или сторон объекта единого целого на основе творчества и креативности.

В целом можно сказать, что индивидуальный стиль мышления человека влияет на выбор приемов и подходов к решению проблем, на способы поведения, личностные особенности человека. Очевидно, что у большинства людей существуют смешанные варианты стилей мышления с преобладанием в той или иной степени какого-то одного. Однако, при этом у каждого человека есть один или два ведущих стиля мышления, которые, по сути, отвечают за постановку цели в процессе решения проблемы [4].

Оценка уровня развития продуктивного мышления проводилась по методике диагностики продуктивного мышления. Результаты опроса по данной методике занесены в Таблицу 7.

В структуре продуктивного мышления исследователи выделяют различные компоненты, играющие важную роль в создании нового продукта. Творчество, как способность создавать нечто новое, чего ранее не было,

является одним из главных составляющих продуктивности. Именно на этот момент обращают внимание все респонденты, отдавая ему предпочтение среди других показателей продуктивности. Другим важным элементом для обучающихся становится проявление интереса к решаемой проблеме: без него, по мнению отвечающих на вопросы методики, справиться с проблемой будет намного сложнее. Этот компонент респонденты поставили на второе место. Наименьшее же значение для продуктивности, по мнению обследуемых, имеет воображение: представители всех вузов поставили его на последнее место.

Таблица 7

Параметры продуктивного мышления	Среднее значение		
	курсанты	студенты педагогических специальностей	студенты творческих специальностей
Воображение	9,31	7,56	10,64
Интерес	14,66	12,44	15,55
Сложность	13,65	11,24	15,00
Творчество	15,04	13,92	17,55

Обращает на себя внимание, что по каждому компоненту отдельно и по интеграционному показателю продуктивности представителями творческих специальностей были выставлены наибольшие оценки.

Суммируя вышеизложенное, можно выделить следующие тенденции.

Студенты гуманитарного профиля ставят более высокую оценку дисциплине "Философия" и понимают ее значимость для будущей профессии, при этом большее внимание уделяют развитию творческих способностей, полагая, что изучение философии может дать для этого определенный эффект. Курсантами военно-технического вуза философия в целом недооценивается, больше внимания обращается на точные науки и связанные с ними методы и способы мышления. При этом большинство респондентов отмечают у себя недостаток в знаниях и умениях работы с философскими взглядами и теориями, способности к анализу учебного материала, систематизации получаемой информации.

О формировании продуктивного мышления и студенты и курсанты знают недостаточно. Их знания фрагментарны. Констатирующий этап исследования свидетельствовал о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию продуктивного мышления у будущих военных специалистов, входящих в ЭГ.

Материалы проведения экспериментально-формирующей части исследования будут рассмотрены в следующем параграфе.

2.2 Анализ эмпирических материалов формирующего этапа исследования по эффективности внедрения интерактивных методик в преподавание дисциплины "Философия"

Прежде всего, охарактеризуем методику исследования и эмпирическую базу формирующего этапа нашей экспериментальной работы по изучению эффективности внедрения интерактивных методик в преподавание философии.

Методика формирующего эксперимента строилась, с одной стороны, на основе теоретических выводов, по анализу проблемы исследования, выявившему особенности реализации технологии проблемного обучения философии будущих военных специалистов в высшей школе, ориентированной на формирование продуктивного мышления обучающихся; с другой стороны – с учетом результатов и данных констатирующего этапа исследования, представленного в предыдущем параграфе.

Цель формирующего этапа экспериментальной работы заключалась в том, чтобы на основе внедрения в процесс изучения философии целенаправленно организованного комплекса интерактивных методик и разработанного спецкурса обеспечить развитие продуктивного мышления обучающихся. Тем самым будет подтверждена эффективность применения технологии проблемного обучения философии в военном вузе.

Формирующий эксперимент был проведен на контингенте курсантов, изучающих философию на втором году обучения в военном вузе.

В дополнение к методикам и опросникам, использовавшимся на констатирующем этапе эксперимента, были разработаны две анкеты, направленные на изучение уровня сформированности компонентов продуктивного мышления будущих военных специалистов.

Рассматривая на этапе формирующего эксперимента мотивацию курсантов к изучению философии, можно сделать вывод о том, что по некоторым мотивам у респондентов ЭГ произошли заметные изменения (Таблица 8).

Таблица 8

№	Мотивы	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ-1	КГ-2
3.1	В наше время образованный, культурный человек должен знать о философских идеях и мыслителях прошлого	7,11	7,71	6,37	7,26
3.2	Философия мне пригодится для дальнейшей учебы	5,11	5,29	4,20	5,09
3.3	Изучение философии тренирует память, мышление, внимание	6,26	7,34	4,94	5,22
3.4	Философия развивает творческие способности	6,02	7,14	4,14	4,24
3.5	Чтобы быть квалифицированным специалистом, важно научиться разбираться в сложном, запутанном материале	7,27	8,28	7,40	7,50
3.6	Знания о философских подходах могут пригодиться в будущем	6,27	6,53	3,40	3,59
3.7	Изучаю потому, что этот предмет включен в программу	5,19	5,48	7,44	7,36
3.8	Изучать философию заставляет требовательность преподавателя	4,86	5,01	6,89	6,24
3.9	Нужна хорошая оценка в дипломе	6,27	6,44	7,46	7,26

Наибольшая динамика в ответах курсантов заметна в следующих мотивах: "философия развивает творческие способности" (3.4) – изменение среднего показателя на 1,1 балла; "изучение философии тренирует память, мышление, внимание" (3.3) – изменение почти на 1,1 балла; мотив отношения к философии как к способу научиться разбираться в сложном,

запутанном материале (3.5) – повышение более чем на 1 балл. Кроме того, последний мотив занимает первое место в иерархии мотивов курсантов к изучению философии, заметно опережая многие остальные мотивы.

Обращает на себя внимание также то, что внешние по отношению к курсанту мотивы, касающиеся требовательности преподавателя, учебы из-за включенности дисциплины "Философия" в программу обучения, необходимости хорошей оценки в дипломе или использования философии в будущем занимают последние места в списке мотивов обучающихся. На этом основании можно сделать вывод, что в мотивационной сфере респонденты руководствуются в первую очередь внутренними мотивами, а не приходящими извне. В контрольной группе заметной динамики не наблюдается.

Таблица 9

№	Оцениваемые умения и способности	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ-1	КГ-2
2.1	Понимание задания преподавателя	4,05	4,62	3,81	3,92
2.2	Запоминание большого объема фактологического материала	3,92	4,05	3,11	3,11
2.3	Самостоятельный отбор и анализ информации из различных источников	3,63	4,42	3,44	3,50
2.4	Выражение своей точки зрения по какому-либо вопросу на занятии	4,02	4,79	3,40	3,65
2.5	Быстрое переключение с одного вида работы на другой	4,18	4,14	3,75	3,94
2.6	Перенос известных знаний в новый контекст	4,13	4,27	3,54	3,65
2.7	Совместное выполнение заданий в небольших группах	4,02	4,41	3,89	3,94
2.8	Работа по алгоритму	4,34	4,38	4,14	4,21
2.9	Длительное сохранение высокой активности внимания и восприятия.	3,92	4,05	3,63	3,71
2.10	Самоконтроль выполнения заданий	4,24	4,05	3,97	3,97
2.11	Своевременная ликвидация пробелов в знаниях	4,11	4,03	3,77	3,65

При оценке собственных умений и способностей в учебной работе по философии (вопрос 2) курсанты ЭГ продемонстрировали наибольшие

изменения в отношении умений выражать свою точку зрения (средний балл изменился на 0,77) и работы с необходимой для занятий информацией (динамика составила 0,79 балла). Все варианты ответов на этот вопрос представлены в таблице 9.

Два следующих вопроса дают общую картину оценки курсантами организации занятий с точки зрения наиболее эффективных методов обучения с целью формирования продуктивного мышления. Ответы респондентов приведены в таблицах 10 и 11.

Таблица 10

№	Оцениваемые умения и способности	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ-1	КГ-2
5.1	"Классический опрос" преподавателем	6,86	6,87	7,31	7,53
5.2	Работа по выполнению дифференцированных заданий	6,65	6,68	6,14	6,32
5.3	Тестирование с применением ЭВМ	6,62	6,34	6,20	6,56
5.4	Выполнение заданий в малых группах (2-3 человека)	6,76	7,46	6,37	6,56
5.5	Изучение и запоминание философских терминов	5,62	6,37	5,63	6,21
5.6	Конспектирование первоисточников	5,30	5,86	5,31	6,03
5.7	Подготовка сообщений, докладов	7,78	7,58	6,66	7,32
5.8	Написание домашнего контрольного задания, реферата	7,08	7,13	6,31	6,75
5.9	Проведение диспутов, дискуссий по философским вопросам	7,91	8,82	8,20	8,29
5.10	Проведение факультативных занятий, кружков	6,16	6,88	3,49	4,29

Важным в контексте исследования являются изменение мнения курсантов относительно эффективных видов работы на занятиях по философии: наибольшей динамике в оценке подверглись ответы, касающиеся проведения диспутов и дискуссий по философским вопросам и работы с философскими терминами. Средний балл по этим ответам увеличился соответственно на 0,75 и 0,91.

При ответе на вопрос, что бы они изменили при изучении философии, курсанты ответили, что увеличили бы обсуждения актуальных философских вопросов (прирост составил 15,8 % ответов) и активизировали бы

внеаудиторную деятельность в виде научной работы, кружков и факультативов (прирост ответов составил 13,2 %).

Таблица 11

Что изменили бы в преподавании?	ЭГ-1		ЭГ-2		КГ-1		КГ-2	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
6.1 – увеличил бы количество часов на философию	13	34,2	13	34,2	3	8,3	5	13,9
6.2 – уменьшил бы количество часов на философию	2	5,3	5	13,2	5	13,9	3	8,3
6.3 – изменил бы тематику аудиторных занятий	5	13,2	7	18,4	10	27,8	9	25,0
6.4 – активизировал бы работу научную работу, организовал бы работу кружков, факультативов	16	42,1	21	55,3	6	16,7	10	27,8
6.5 – упростил бы систему учебных заданий	10	26,3	13	34,2	17	47,2	13	36,1
6.6 – занимался бы только обсуждением актуальных философских проблем	20	52,6	26	68,4	12	33,3	13	36,1
6.7 – разработал бы систему заданий для самостоятельной работы	9	23,7	6	15,8	13	36,1	15	41,7
6.8 – оставил бы все, как есть	6	15,8	10	26,3	2	5,6	3	8,3

Вызывают интерес ответы на вопрос об источнике преодоления трудностей при изучении философии (Таблица 12).

Наибольшей динамике в оценке данного вопроса подвергся ответ о помощи однокурсников: здесь оценка изменилась почти на 20 % от общего количества респондентов и почти вдвое в абсолютных показателях. Другое важное изменение происходит при оценке собственных усилий и упорства. Прирост по данному ответу составляет 15,8 %.

Еще одним важным, на наш взгляд, изменением мнения респондентов ЭГ относительно степени влияния философии на профессиональную подготовку курсантов. Данные по этому вопросу представлены в Таблице 13.

Таблица 12

Что помогает преодолеть трудности?	ЭГ-1		ЭГ-2		КГ-1		КГ-2	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
7.1 – упорство и собственные усилия	15	39,5	21	55,3	17	47,2	19	52,8
7.2 – желание быть не хуже других	15	39,5	21	55,3	9	25,0	10	27,8
7.3 – уважение со стороны преподавателя	9	23,7	12	31,6	13	36,1	15	41,7
7.4 – помощь однокурсников	9	23,7	16	42,1	7	19,4	9	25,0
7.5 – помощь со стороны преподавателя	7	18,4	11	28,9	7	19,4	11	30,6
7.6 – способность самостоятельно ликвидировать пробелы в знаниях	8	21,1	10	26,3	10	27,8	10	27,8
7.7 – способность преодолевать любые трудности	14	36,8	19	50,0	8	22,2	9	25,0

Так, наиболее важными дисциплинами для профессионального становления будущего военного специалиста являются специальные и естественно-научные дисциплины. Философия до начала курса изучения определялась как наименее важная и занимала последнее место. Однако после окончания изучения курса средний балл значимости философии вырос на 0,76, и она "обошла" по степени влияния другие гуманитарные дисциплины.

Таблица 13

№	Степень влияния	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ-1	КГ-2
10.1	Физика и естественные дисциплины	4,24	4,70	4,02	4,13
10.2	Математика	4,53	4,76	3,89	3,91
10.3	Информатика	4,53	4,73	3,77	3,85
10.4	Философия	3,15	3,91	2,57	2,74
10.5	История и другие гуманитарные дисциплины	3,32	3,35	3,83	3,94
10.6	Специальные дисциплины	4,79	4,92	4,31	4,42

Таким образом, по оценке мотивационного критерия мы можем судить о том, что после проведения формирующего эксперимента произошло изменение отношения курсантов к дисциплине "Философия": обучающиеся демонстрируют возросшую оценку значимости философии для профессиональной подготовки, определяя при этом, что она способна развивать мышление и память курсантов, воздействовать на их творческие способности, умение работать с источниками знания, подбирать и анализировать информацию. Главным условием для этих изменений респонденты видят активизацию обсуждений философских проблем на занятиях и во внеаудиторной деятельности.

Данные об ответах респондентов на вопросы стандартизированной методики диагностики продуктивного мышления приведены в Таблице 14.

Таблица 14

Тест 1	Средний балл			
	КГ-1	КГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
Воображение	8,00	8,11	8,53	9,13
Интерес	12,44	12,61	14,37	15,42
Сложность	11,53	11,58	13,16	14,26
Творчество	14,08	13,94	13,94	16,08

Из таблицы видно, что ЭГ при повторном опросе после изучения курса философии улучшила свои результаты по всем показателям: оценка параметра "Воображение" увеличилась на 0,6 балла, оценка "Интереса" – на 1,05 балла, "Сложность" увеличилась на 1,1 балла. Наибольший прирост произошел по параметру "Творчество", который составил 2,14 балла. Такие результаты подтверждают выводы по оценке мотивации курсантов, в рамках которой они определяют развитие творческих способностей как важный итог изучения философии.

Результаты опроса курсантов по методике определения типов мышления и уровня креативности приведены в Таблице 15.

Таблица 15

Тест 2	Средний балл			
	КГ-1	КГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
Предмет	7,22	7,19	8,21	8,58
Символ	8,00	8,25	9,86	10,13
Знак	7,42	7,39	9,16	9,29
Образ	7,75	7,86	8,33	9,08
Креативность	7,36	7,61	7,60	8,74

Из данных, приведенных в таблице, видно, что проведенная экспериментальная работа недостаточно повлияла на результаты, показанные обучающимися. Это свидетельствует о том, что хотя оценки по различным показателям и могут несколько увеличить свое значение, в целом же тип мышления у курсантов не изменяется со временем. Следует отметить при этом, что курсанты ЭГ демонстрируют теоретико-аналитический тип мышления, в то время как респонденты КГ принадлежат к техническому типу. Данное различие обусловлено принадлежностью к разным факультетам и специальностям подготовки.

Наибольшая разница в результатах до и после эксперимента у респондентов присутствует у ЭГ по параметру "Креативность". Если до проведения формирующего эксперимента курсанты ЭГ давали уверенный средний показатель креативности, то после эксперимента результат хотя и остался в пределах среднего уровня, но вплотную приблизился к его верхней границе, добавив 1,14 балла. Это свидетельствует о том, что у респондентов именно по уровню креативности произошли наибольшие изменения в характеристиках мышления, определяемых данной методикой.

Наконец, опросник по стилю мышления дает нам возможность говорить, о том, что ведущим стилем мышления у обучающихся обеих групп является аналитический стиль (Таблица 16).

Таблица 16

Тест 3	Средний балл			
	КГ-1	КГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
Аналитический стиль	57,97	59,00	57,68	58,53
Идеалистический стиль	52,86	53,64	54,76	54,26
Прагматический стиль	53,61	51,92	53,45	51,76
Реалистический стиль	57,06	56,92	54,37	54,18
Синтетический стиль	48,50	48,53	49,74	51,26

Однако разница в результатах заметна в оценке синтетического стиля. Обеими группами этот стиль мышления отвергается, то есть является наименее предпочтительным при решении мыслительных задач и остается таковым и после проведенного формирующего эксперимента. При этом видно, что у контрольной группы результаты оценки данного стиля практически не меняются, в то время как у экспериментальной группы наблюдается прирост значений, составляющий 1,52 балла. С такой оценкой синтетический стиль приближается к прагматическому и перестает быть единственным явно пренебрегаемым.

Как рассматривалось выше, синтетический стиль определяет умозрительное, теоретическое мышление. При этом оно в большей степени направлено на создание нового материала, взаимодействие с творческими способностями личности. Изменение оценок по этому параметру, таким образом, свидетельствует о том, что курсанты ЭГ после проведения формирующего эксперимента стали больше прибегать к данному стилю мышления, чем до эксперимента, и чем это делали обучающиеся КГ, и значит, больше использовать свои творческие способности.

Изучение влияния проблемного обучения на развитие продуктивного мышления обучающихся было дополнено, как указывалось выше,

исследованием отношения респондентов к формированию у них продуктивного мышления.

В общую методику исследования были включены анкеты по оценке сформированных у них компонентов продуктивного мышления, и тех, которые обучающиеся хотели бы развить у себя (Приложение 2, анкеты 4 и 5). Результаты анкетирования представлены в таблицах 17 и 18.

Таблица 17

№	Утверждения	КГ-1		КГ-2		ЭГ-1		ЭГ-2	
		ср. балл	ранг						
1	Я могу находить возможные недостатки в аргументах других людей	3,88	9	3,91	16	4,35	3	4,45	3
2	Я могу быть сконцентрированным на конкретных условиях деятельности	4,50	1	4,64	1	4,41	2	4,63	1
3	Я могу анализировать аргументацию других людей	4,25	2	4,09	10	4,49	1	4,34	4
4	Я могу критиковать идеи без перехода на личности	3,88	10	3,73	20	4,14	13	4,12	15
5	Я знаю как построить аргументацию вопроса	3,38	20	3,91	17	4,05	15	4,12	15
6	Я знаю, как мои пристрастия могут повлиять на обсуждение вопроса	3,96	6	3,64	21	3,78	19	3,99	21
7	Я точен в построении аргументации при обсуждении вопроса	3,71	12	3,82	19	3,97	16	4,20	10
8	Я легко могу находить ключевые идеи среди остальных аргументов	3,71	13	4,09	11	4,14	13	4,21	9
9	Я терпелив в подборе доказательств для обсуждения вопроса	3,58	18	4,18	6	3,95	17	4,08	18
10	Я уверенно распознаю нечестные технологии, применяемые для убеждения слушателей	3,38	21	4,00	14	4,16	12	4,09	17
11	Я легко обнаруживаю подтекст сообщения	3,46	19	4,18	7	4,22	7	4,16	13

Окончание таблицы 17									
№	Утверждения	КГ-1		КГ-2		ЭГ-1		ЭГ-2	
		ср. балл	ранг						
12	Я легко могу оценить данные, необходимые для поддержки своей точки зрения	3,92	8	4,18	7	4,27	5	4,20	10
13	Я обычно обращаю внимание на мелкие детали	4,04	4	4,09	12	3,73	20	4,14	14
14	Я могу оценить различные точки зрения беспристрастно, объективно	4,00	5	3,91	18	4,16	11	4,45	3
15	Если я в чем-то не уверен, то приложу усилия, чтобы узнать об этом больше	4,17	3	4,36	4	4,19	18	4,29	6
16	Я могу выражать свою точку зрения ясно и четко	3,67	17	4,09	9	4,19	9	4,67	1
17	Я могу отличить описание от анализа вопроса	3,83	11	4,18	8	4,19	10	4,25	8
18	Я легко могу находить противоречия в аргументации	3,71	14	4,09	13	4,11	14	4,18	11
19	Я легко могу находить примеры для своих доказательств	3,96	7	4,64	1	4,27	6	4,07	19
20	Я знаю как оценить источники материалов (данных)	3,71	15	4,00	15	3,62	21	4,00	20
21	Я понимаю, почему некоторые люди при аргументации используют двусмысленный язык	3,71	16	4,18	9	3,95	18	4,17	12

Из результатов таблицы 17 видно, что после формирующего эксперимента курсанты ЭГ существенно повышают ранги своих ответов, отражающих способности анализировать дискуссионный материал, оценивать аргументацию других людей, рассматривать обсуждаемую проблему с разных сторон, изучать различные точки зрения (пункты анкеты 1, 3, 8, 14, 18). Вместе с этим респонденты отмечают у себя помимо роста аналитических способностей и увеличение продуктивных возможностей своего мышления: в ответах повышается ранг утверждений о способности

выражать свою точку зрения, умения строить аргументацию проблемного вопроса, быть точным в построении аргументов (пункты анкеты 5, 7, 16).

Познакомившись в ходе экспериментальной работы с различными аспектами формирования мышления курсанты выразили желание развивать у себя следующие умения: аргументировать свою точку зрения, анализировать доказательства и оценивать аргументацию с точки зрения непротиворечивости, знать о логических ошибках, в частности, о тавтологии (пункты анкеты 5, 11, 13, 20, 21).

Таблица 18

№	Мне хотелось бы:	ЭГ-1		ЭГ-2		КГ-1		КГ-2	
		ср. балл	ранг						
1	Знать больше о пользе продуктивного мышления	3,58	24	3,97	27	3,91	21	4,02	26
2	Уметь концентрироваться на конкретных требованиях деятельности	4,08	3	4,62	1	4,45	2	4,42	2
3	Развивать основные навыки мышления	4,00	6	4,51	3	4,55	1	4,53	1
4	Уделять больше внимания мелким деталям	4,00	7	4,16	21	4,36	3	4,13	12
5	Знать больше о технике аргументации	3,38	28	4,14	23	4,36	4	4,22	8
6	Уметь выделять элементы продуктивного мышления	3,89	13	4,27	12	3,96	20	4,09	16
7	Различать доказательства и разногласия	3,79	15	4,22	14	4,00	14	4,08	17
8	Отличать доказательство от резюме, описания и объяснения	3,92	10	4,18	20	3,82	24	4,04	24
9	Лучше научиться выделять ключевые моменты из вспомогательной информации	4,29	1	4,43	6	4,17	8	4,12	13
10	Научиться построению доказательства	3,67	20	4,41	7	4,35	6	4,22	7
11	Уметь оценивать насколько аргументация внутренне непротиворечива	3,54	25	4,22	15	4,09	9	4,01	27
12	Понимать что такое промежуточные выводы	3,63	21	4,00	26	4,00	15	4,01	28

Окончание таблицы 18									
№	Мне хотелось бы:	ЭГ-1		ЭГ-2		КГ-1		КГ-2	
		ср. балл	ранг						
13	Научиться анализировать доказательства	3,92	11	4,59	2	4,00	16	4,14	10
14	Лучше понимать подтекст сообщения	3,79	16	4,19	19	4,00	17	4,14	11
15	Научиться выделять основные предположения	3,75	18	4,10	24	3,82	25	4,10	15
16	Понимать, когда доказательства строятся на неверных предпосылках	3,75	19	4,22	16	4,00	18	4,24	5
17	Научиться понимать скрытые (подразумеваемые) аргументы	4,08	4	4,38	9	4,09	10	4,24	6
18	Видеть и понимать когда причина, следствие, взаимосвязь и совпадение могут быть смешаны (перепутаны)	3,88	14	4,27	13	3,91	22	4,18	9
19	Уметь различать необходимые и достаточные условия	3,50	26	4,03	25	4,09	11	4,07	22
20	Уметь распознавать нечестные технологии, используемые для убеждения людей	3,63	22	4,49	5	4,36	5	4,36	3
21	Распознавать тавтологию	3,39	27	4,28	11	3,36	28	4,08	18
22	Уметь видеть недостатки в рассуждении	4,08	5	4,22	17	4,07	12	4,08	19
23	Уметь оценивать источники информации	3,96	9	4,38	8	4,00	19	4,07	21
24	Понимать что подразумевается под достоверностью, обоснованностью и надежностью материалов	3,92	12	4,16	22	4,02	13	4,06	23
25	Понимать, когда примеры показательны и достаточны	3,79	17	4,29	10	3,91	23	4,08	20
26	Научиться учитывать степень вероятности определенного результата	3,63	23	3,97	28	3,64	26	4,11	14
27	Научиться использовать продуктивное мышление при совершении записей	4,00	8	4,22	18	3,64	27	4,03	25
28	Научиться использовать язык более эффективно	4,21	2	4,51	4	4,18	7	4,28	4

Результаты формирующего эксперимента сведены в единую таблицу, и представлены в соответствии с разработанными в исследовании критериями и показателями (Таблица 19).

Таблица 19 – Динамика уровня сформированности продуктивного мышления курсантов военного вуза в результате внедрения в образовательный процесс технологии проблемного обучения

№ п/п	Критерии и показатели	Уровни	Характеристики продуктивного мышления							
			Контрольная группа				Экспериментальная группа			
			в начале		в итоге		в начале		в итоге	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1. Мотивационный критерий										
1.1	Познавательная активность	Выс.	8	22,22	11	30,56	17	44,74	20	55,56
		Ср.								
		Низ.	28	77,78	25	69,44	21	55,26	16	44,44
1.2	Значимость продуктивного мышления для военного специалиста	Выс.	6	16,67	6	16,67	12	31,58	18	47,37
		Ср.	18	50,00	19	52,78	22	57,89	17	44,74
		Низ.	12	33,33	11	30,56	4	10,53	3	7,89
1.3	Интерес к дисциплине "Философия"	Выс.	12	33,33	13	36,11	13	34,21	15	39,47
		Ср.	16	44,44	15	41,67	18	47,37	19	50,00
		Низ.	8	22,22	8	22,22	7	18,42	4	10,53
1.4	Направленность на личностное развитие	Выс.	7	19,44	8	22,22	11	28,95	15	39,47
		Ср.	18	50,00	20	55,56	19	50,00	18	47,37
		Низ.	11	30,56	8	22,22	8	21,05	5	13,16
Анкета 1, п. 1.7, 3.4, 3.5, 3.3, программы для ЭВМ										
2. Интеграционно-деятельностный критерий										
2.1	Беглость мышления (шкала "Сложность")	Выс.	6	16,67	6	16,67	15	39,47	19	50,00
		Ср.	23	63,89	24	66,67	18	47,37	17	44,74
		Низ.	7	19,44	6	16,67	5	13,16	2	5,26
2.2	Гибкость мышления (шкала "Воображение")	Выс.	1	2,78	1	2,78	1	2,63	5	13,16
		Ср.	18	50,00	19	52,78	22	57,89	26	68,42
		Низ.	17	47,22	16	44,44	15	39,47	7	18,42
2.3	Оригинальность мышления (шкала "Творчество")	Выс.	17	47,22	15	41,67	23	60,53	25	65,79
		Ср.	16	44,44	17	47,22	12	31,58	13	34,21
		Низ.	3	8,33	4	11,11	3	7,89	0	0,00
Тест "Продуктивность мышления", инновационный метод, программы для ЭВМ										
3. Рефлексивно-результативный критерий										
3.1	Рефлексивная деятельность	Выс.	10	27,78	10	27,78	11	28,95	14	36,84
		Ср.	15	41,67	14	38,89	17	44,74	16	42,11
		Низ.	11	30,56	12	33,33	10	26,32	8	21,05
3.2	Проявление способностей в НИР	Выс.	11	30,56	12	33,33	13	34,21	16	42,11
		Ср.	15	41,67	15	41,67	16	42,11	17	44,74
		Низ.	10	27,78	9	25,00	9	23,68	5	13,16
3.3	Знания о продуктивном мышлении военного специалиста	Выс.	8	22,22	7	19,44	9	23,68	12	31,58
		Ср.	16	44,44	18	50,00	15	39,47	17	44,74
		Низ.	12	33,33	11	30,56	14	36,84	9	23,68
Анкета 1, п. 5.6; анкета 4, п. 14; анкета 5, п. 6, портфолио										

Итоговые результаты показали, что результаты обучающихся ЭГ по исследуемым показателям в среднем выше, чем результаты обучающихся КГ. Для определения достоверности различия данных применялся непараметрический W-критерий Вилкоксона на уровне значимости 5 %. При эмпирическом критерии $W_{0,05} = 1,09$ до эксперимента $W_{\text{эмп}} = 0,87$, что говорит о совпадении сравниваемых выборок на уровне значимости 0,05. В то же время после эксперимента $W_{\text{эмп}} = 1,41 > 1,09$. Исходя из вышеизложенного, гипотеза о неслучайности расхождений между наблюдаемыми показателями сформированности продуктивного мышления в ЭГ и КГ была подтверждена. Следовательно, достоверность различий сравниваемых выборок составляет 95 %, что свидетельствует о положительном эффекте проведенной экспериментальной работы [104].

Таким образом, подводя итог рассмотрению материалов формирующего этапа экспериментальной работы, можно констатировать изменение результатов изучаемых характеристик продуктивного мышления в ЭГ по сравнению с КГ.

По мотивационному критерию изменения затронули отношение к философии, пониманию ее роли в подготовке будущих специалистов и развитию различных сторон мыслительной деятельности. Интеграционно-деятельностный критерий свидетельствует о том, что курсанты ориентируются на проявление собственной активности в учебной и внеаудиторной деятельности. Это показывает значимость коммуникативных аспектов взаимодействия в образовательном процессе как с другими обучающимися, так и с преподавателем. Наконец, показатели когнитивно-рефлексивного критерия отражают изменения в уровне креативности обучающихся, умении разносторонне подходить к решению проблемных задач, четком определении желаемых целей и степени их достижения.

Результаты экспериментальной работы, соотнесенные с разработанной моделью применения технологии проблемного обучения философии в военном вузе и проведенным теоретическим анализом использования

интерактивных методик в целях формирования продуктивного мышления обучающихся в высшей школе, позволяют описать условия эффективности данного процесса. Этому будет посвящен следующий параграф.

2.3 Педагогические условия применения технологии проблемного обучения в подготовке будущих военных специалистов в процессе изучения философии в вузе

Разработанная нами модель может эффективно функционировать лишь при наличии определенного комплекса педагогических условий. Мы исходим из того, что отдельные, случайно выбранные педагогические условия не могут существенно повлиять на реализацию спроектированной модели, поэтому необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс, учитывающий задачи формирования продуктивности мышления обучающихся в вузах в оптимальном режиме.

Сущность технологии проблемного обучения философии в техническом вузе заключается в такой организации образовательного пространства, в котором максимальное количество его участников оказываются задействованными в едином процессе познания, они рефлексируют в ходе занятий, обмениваются мыслями, высказывают свою точку зрения, обосновывают и аргументируют высказанное. Педагог наряду с "подачей" новых фактов и информации подталкивает обучающихся к проявлению собственной творческой деятельности. Преподаватель, следовательно, становится всего лишь помощником в работе слушателей, его активность, фактически заменяется активностью обучающихся, в то время как он только формирует условия для проявления их собственной инициативы. Иными словами реализуется интерактивное, диалоговое обучение.

Применение технологии основано на том, что в любой исследуемой проблемной задаче присутствует как объективный момент – исходные данные (в дисциплине "Философия" – это специальный (учебный) текст, описание научно-ориентированной ситуации, фрагмент фильма, разработанные дидактические задачи гуманитарного плана и т. д.), создающие проблему и позволяющие ее решить; так и субъективный момент – готовность обучающегося принять эту проблему на уровне его развития.

Познавательная проблема, рассматриваемая в рамках изучения дисциплины "Философия", также имеет две стороны:

- "внешнюю", порождаемую действительностью или специально конструируемую в учебном процессе в дидактических целях;
- "внутреннюю", отражающую интеллектуальные усилия человека в момент исследования противоречий.

Сочетание "внутренней" и "внешней" сторон в проблемной ситуации, необходимость сопоставления и учета двух аспектов решения задачи вовлекают курсантов в процесс установления разнообразных связей между фактами, явлениями, понятиями, закономерностями. Кроме того, предоставление обучающимся возможности выбора способа решения разнообразных познавательных проблем создает условия для качественной дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

Использование технологии проблемного обучения на занятиях по философии дает возможность вовлечь курсантов в процесс самостоятельного поиска новых знаний, умений, способов творческой деятельности, личностных оценок и отношений к действительности. Способность к самостоятельному поиску и самообразованию при этом выступает не только необходимым условием эффективной реализации, но и показателем результативности технологии проблемного обучения.

При реализации проблемного обучения в ходе занятий по философии развитие продуктивного мышления курсантов на этой основе проходит через следующие этапы:

- анализ условий проблемной задачи, установление зависимостей между данными, содержащимися в конкретной проблемной ситуации;
- обнаружение противоречий, неизвестных моментов в рассматриваемом учебном материале (осознание проблемной ситуации);
- выделение частных подпроблем в основной проблеме и составление плана, программы решения поставленной задачи;
- актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний (возможно при организации и проведении самостоятельной работы обучающихся);
- выдвижение гипотез, поиск их подтверждения;
- выбор и осуществление системы действий (выдвижение собственной версии решения проблемной задачи);
- конкретизация полученных результатов при обсуждении версии решения проблемной задачи (в парах, группах).

В целом, эффективность рассматриваемой технологии зависит от того, насколько процесс обучения обеспечивает формирование у личности понимания собственного потенциала развития за счет расширения поля актуальных и возможных для решения познавательных проблем, а также развитие продуктивного мышления. "Продуктом" мыслительной деятельности обучающихся являются: выделение противоречий, выработанный план действий по анализу проблемной ситуации, выявление состава проблемной задачи (выделять то, что известно и что не известно), формулировка гипотезы, аргументирование своих действий, расширение диапазона информации о проблеме, умение обобщить выводы и предложить алгоритм или схему решения.

Применение технологии проблемного обучения и интерактивных методов, используемых на занятиях по философии, имеет определенные

преимущества по сравнению с традиционными, используемыми в преподавании философии. В числе таковых можно назвать следующие:

- развитие у обучающихся мотивации к учебе и усвоению материала дисциплины;
- поиск обучающимися нестандартных способов решения проблемных вопросов;
- повышение качественного уровня обсуждения проблемных философских вопросов в процессе изучения дисциплины "Философия";
- формирование навыков всесторонней критической оценки информации, подлежащей рассмотрению и анализу;
- обучение выражению собственного мнения по вопросам изучаемого предмета;
- развитие познавательных способностей курсантов;
- развитие продуктивного мышления, умение анализировать, критически оценивать получаемую информацию;
- стимулирование мыслительной деятельности обучающихся посредством поиска аргументированных решений проблемных ситуаций, развитие продуктивного мышления в групповых дискуссиях (обобщение, систематизация, анализ, синтез, индукция, дедукция);
- формирование умения работать автономно, самостоятельно находить необходимую информацию, использовать ее по своему усмотрению;
- совершенствование навыков ведения дискуссии, формулировки аргументации и доказательства собственной точки зрения;
- гибкость в использовании нестандартных приемов в деятельности, активное использование современных технических средств и информационных технологий;
- развитие социальных навыков, умения действовать в команде, проявления толерантности;
- применение обучающимися основных положений и методов философии при решении социальных и профессиональных задач.

В процессе формирования продуктивного мышления обучающихся в военном вузе целесообразно руководствоваться методическими рекомендациями, разработанными автором исследования на основе изучения исследований А. М. Матюшкина и М. Вертгеймера (представленных в приложениях 4 и 5).

В настоящее время в педагогической литературе описано большое количество интерактивных методов, применяемых в образовательной практике вузов. Из них были выделены несколько методов, которые использовались в процессе реализации технологии проблемного обучения при изучении философии.

"Групповое обсуждение". Этот метод использовался для "проговаривания" учебных проблем, с целью поиска истины и усиления взаимопонимания педагога и обучающегося на занятиях по философии. В качестве варианта такого обсуждения выступает метод "круглого стола", направленный на развитие способности курсантов к формулированию проблемных задач, индивидуальному пониманию сути той или иной задачи, обобщению своего и окружающих опыта.

"Творческое задание". Применение данного метода предполагало, что обучающийся должен творчески переработать информацию и представить ее в новом виде в соответствии с заданными параметрами. Примерами таких заданий могут быть поиск материалов по изучаемой теме, подготовка докладов в составе научной секции или кружка, игры на развитие мышления и т. п. Так, например, традиционное конспектирование первоисточников по философии было заменено нестандартным творческим заданием. Из отрывка философского текста, объемом до трех страниц, необходимо было выделить 5-7 ключевых слов или понятий, иногда словосочетаний, максимально отражающих содержание материала. В дальнейшем эти слова обсуждаются в учебной группе, с целью прийти к единому перечню, с которым согласны все курсанты. На втором этапе из выбранных слов предлагалось составить одно, максимум два предложения, адекватно передающие смысл изучаемого

отрывка. При окончательной проверке задания обращалось внимание на то, насколько творчески оно исполнялось, использовались ли части исходного текста или предложения представляют собой оригинальные мысли, насколько точно передаются основные идеи первоисточника.

"Презентация проекта". Этот метод за последние годы стал одним из наиболее действенных способов доведения необходимой информации до широкой аудитории. Сочетание выступления с наглядностью в презентации позволяет усилить эффективность проекта, сделать его более содержательным и понятным, а использование интерактивных элементов способствует расширению возможностей обучающихся в техническом вузе при проведении занятий по философии. Одним из вариантов выполнения этого вида работы является его сочетание с творческим заданием. К примеру, курсанту при подготовке доклада о философских идеях и взглядах известного философа предлагалось выступить "от первого лица". Доведение информации в таком виде до остальных курсантов предполагает более глубокое усвоение учебного материала, использование дополнительной литературы для освещения фактов биографии, личной жизни. В свою очередь, у группы такой подход вызывает больший интерес, стимулирует их чаще задавать вопросы и т. п.

"Дискуссия" является одним из наиболее распространенных методов интерактивного обучения, применяемых при изучении гуманитарных дисциплин. Сущностью учебной дискуссии является групповое целенаправленное рассмотрение определенной темы, в рамках которого участники дискуссии обмениваются информацией, мнениями, сопоставляют различные точки зрения и вырабатывают новые общие подходы. Эффективность применения учебной дискуссии в образовательном процессе зависит от нескольких факторов: интереса и актуальности обсуждаемой темы; наличия противоположных точек зрения на проблему; серьезной подготовки к дискуссии, включающей в себя чтение дополнительной литературы по обсуждаемому вопросу, критического осмысления

полученной информации, использования научно обоснованной и корректной информации, формулирования собственной позиции и т.п. Кроме того, результат учебной дискуссии напрямую зависит также от педагога и его действий: его компетентности в обсуждаемой области; помощи обучаемым в подготовительный период; владения им методикой проведения дискуссии; соблюдения регламента и дискуссионных норм и др. [36].

Учебная дискуссия, используемая как метод в преподавании философии в вузе, насчитывает три этапа. На первом обучающиеся адаптируются к форме и содержанию дискуссии: осмысливают сам проблемный вопрос, уточняют цели и задачи своих действий, уясняют регламент дискуссии и правила поведения в ней. Следующий этап включает в себя непосредственный обмен мнениями участников дискуссии, построение собственных аргументов за и против, выслушивание контраргументов, обмен уточняющими вопросами и т. д. На заключительном этапе происходит анализ и согласование высказанных точек зрения, формулирование совместных решений, фактически, происходит консолидация мнений. Кроме того, учебная дискуссия подразумевает подведение итогов по ее окончании, с обязательным указанием на положительные моменты, интересные находки, необычные решения, а также разбор ошибок и недочетов.

Исходя из целей и задач, поставленных перед участниками дискуссии, педагоги вузов активно используют в преподавании гуманитарных дисциплин различные виды дискуссий: проблемная дискуссия, дебаты, "круглый стол", ролевая, текстовая дискуссии, и др. В ходе дискуссии перед обучающимися в вузе ставится цель научиться: моделировать и анализировать возможные профессиональные проблемы, связанные с выбранной специальностью; развивать способность слушать противоположную сторону и взаимодействовать со всеми участниками дискуссии; учитывать многообразие подходов к решению, характеризующее большинство проблем; концентрироваться на главном.

Суммируя вышеизложенное, можно сказать, что дискуссия способствует пониманию того, что почти любую проблему можно рассмотреть с различных сторон, одного единственно правильного ответа не может существовать, а к отличающимся условиям могут подходить разные решения задачи, анализ многообразия точек зрения в дискуссии формирует творческий взгляд участников дискуссии на обсуждаемую проблему и, в конечном счете, обеспечивает формирование у них продуктивного мышления.

"Анализ конкретных ситуаций" – это так называемый кейс-метод. В основе кейс-метода лежит изучение реально возникавших в прошлом ситуаций в профессиональной деятельности или же таких случаев, которые наверняка могут возникнуть при определенных условиях. Отсюда идет разделение на реальные и "вымышленные" кейсы. В результате применения данного метода на занятиях по философии обучающиеся учатся анализировать содержание различных ситуаций, понимать и формулировать суть проблемы в них, находить возможные решения этих проблем. Достоинство метода заключается в том, что он способствует формированию аналитического мышления; учит системно подходить к решению проблемы; критически рассматривать все разновидности решений, определять критериальный аппарат изучения проблемы [63].

Также преимуществом этого достаточно широко применяемого в преподавании вузовских дисциплин метода является то, что обучающиеся учатся сопоставлять и применять в практической деятельности полученные ранее теоретические знания, и достигаться это может с использованием игровых или ролевых элементов.

"Интерактивная лекция". Данный метод представляет собой интеграцию следующих составляющих: мотивационная речь педагога; управляемая дискуссия; "мозговой штурм"; модерация; наглядная презентация материалов. В последние годы интерактивная лекция как метод находит все более широкое применение в преподавании философии в вузе.

Одним из наиболее распространенных методов, применяемых в обучении, стал тренинг. Целью тренинга является формирование и развитие качеств обучающихся в сфере межличностного общения и профессионального поведения. Самым главным преимуществом тренинга перед другими интерактивными методами является его ярко выраженная практическая направленность и вовлечение в процесс обучения всех участников. Наряду с этим в качестве недостатков метода можно назвать необходимость владения педагогом психолого-педагогическими знаниями в области групповой динамики, а также определенным минимальным опытом тренинговой работы.

Преподаватели вузов на высоком уровне организованности проводят "круглые столы" по философским проблемам. Под ними понимаются способы организации изучения и обсуждения сложных вопросов. Характерными особенностями "круглого стола" является то, что целью обсуждения ставится обобщение точек зрения и мнений участников по изучаемой проблеме; мнения должны касаться рассматриваемого вопроса, а не самих участников и их взглядов; все суждения равноценны, никто не должен диктовать свою волю и "навязывать" решения. В преподавании философии можно акцентировать внимание на разные варианты содержания данного метода: от "усиления" в процессе "круглого стола" информационного аспекта до ориентации на выработку конкретных решений в рамках профессиональных интересов обучающихся в вузе.

Еще одним методом интерактивного обучения является "мозговой штурм". Его применение в процессе преподавания философии способствует развитию умения формулировать как можно большее количество разнообразных вариантов решения задачи. Сам метод реализуется в три этапа. На первом формулируются и фиксируются любые предложения, вплоть до фантастических, без их какого-либо анализа или критики. Второй этап "мозгового штурма" включает подробное рассмотрение и обсуждение всех предложений без учета того, кто их высказал. На данном этапе важно

определить возможность использования каждого предложения или способ его усовершенствования. Наконец, на третьем этапе реализации метода участники представляют результаты оценки вариантов предложений по различным критериям, например: точность решения, его оптимальность, быстрота выполнения, творческий подход и т. п.

Обобщая вышеизложенное, можно говорить о том, что применение рассмотренных интерактивных методов в образовательном процессе вуза обеспечивает развитие продуктивного мышления и личностных качеств обучающегося. Это достигается за счет постановки его в такие условия, в которых ему необходимо проявлять в активной совместной деятельности творческий подход к решению нестандартных, проблемных задач профессиональной направленности.

Реализация технологии проблемного обучения в военном вузе потребовала внедрения лектория. В рамках проведения формирующего эксперимента был разработан и апробирован на курсантах ЭГ лекторий по теме "Информационная культура и информационная безопасность военных специалистов". Целью лектория являлось формирование у курсантов основ знаний и представлений о содержании информационной культуры специалиста в современном обществе; смысле, целях и задачах информационно-психологической безопасности личности; характерных свойствах защищаемой информации; основных информационно-психологических угрозах; правилах и методах информационной защиты. Приобретенные знания позволили курсантам правильно ориентироваться в категориях защищаемых информационных ценностей и расширить кругозор относительно проблем информационно-психологической безопасности.

Вместе с тем лекторий способствовал реализации воспитательных целей: развивать потребность в самореализации и самовоспитании как необходимого условия успешного профессионального становления; воспитывать чувство патриотизма, гордости за свою профессию, ответственности за выполняемую работу; развивать умение обучающихся

выражать свою точку зрения и при необходимости отстаивать ее; формировать культуру парной, групповой и коллективной работы.

Кроме того, проведение занятий в рамках лектория позволило дать обучающимся больше информации о природе продуктивного мышления, наглядно продемонстрировать его возможности, более интенсивно применять методы и приемы, способствующие его формированию.

Тематический план проведения лектория приведен в приложении 3.

Выводы по второй главе

По результатам экспериментальной работы по применению технологии проблемного обучения с целью формирования продуктивного мышления будущих военных специалистов, изучающих философию в вузе, можно заключить следующее:

– сущность внедрения технологии проблемного обучения в военном вузе заключалась в такой организации образовательного пространства, в которой максимальное количество участников экспериментальной работы оказывалось задействованными в едином процессе познания, в ходе которого они овладевали элементами продуктивного мышления;

– применение технологии основано на том, что в любой исследуемой проблемной задаче присутствует как объективный момент – исходные данные (в дисциплине "Философия" это специальный (учебный) текст, описание научно-ориентированной ситуации, фрагмент фильма, разработанные дидактические задачи гуманитарного плана и т. д.), создающие проблему и позволяющие ее решить; так и субъективный момент – готовность обучающегося принять эту проблему на уровне его развития;

– сформированность продуктивного мышления проявляется в процессе выделения противоречий; разработки плана действий по анализу проблемной ситуации; выявления состава проблемной задачи (выделять то, что известно и что не известно); формулировки гипотезы; аргументировании своих действий; расширении диапазона информации о проблеме; обобщения выводов и предложения алгоритма или схемы решения профессиональной ситуации; составления резюме, аннотации и т. д.;

– использование технологии проблемного обучения на занятиях по философии, а также в рамках лектория и во внеаудиторное время дало возможность вовлечь курсантов в процесс самостоятельного поиска новых знаний, умений, способов творческой деятельности, личностных оценок и отношений к действительности. Способность к самостоятельному поиску и

самообразованию при этом выступило не только необходимым условием эффективной реализации, но и показателем результативности технологии проблемного обучения. Сочетание "внутренней" и "внешней" сторон в проблемной ситуации, необходимость сопоставления и учета двух аспектов решения задачи вовлекало курсантов в процесс установления разнообразных связей между фактами, явлениями, понятиями, закономерностями. Кроме того, предоставление обучающимся возможности выбора способа решения разнообразных познавательных проблем создавало условия для качественной дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

Экспериментальная работа позволила проверить и подтвердить выявленные педагогические условия формирования продуктивного мышления у курсантов в процессе применения технологии проблемного обучения на занятиях по философии.

Обобщенные результаты, полученные в ходе экспериментальной работы и характеризующие уровневое распределение курсантов (в процентном соотношении относительно принятых критериев) в ЭГ и КГ показали, что положительная динамика наблюдается в ЭГ, причем количество курсантов, находящихся на низком уровне сформированности продуктивного мышления, уменьшилось, на среднем – практически не изменилось, а на высоком – увеличилось. Большой прирост в уровне сформированности продуктивного мышления у обучающихся отмечается по интеграционно-деятельностному критерию, что особенно положительно в контексте применяемых компетентностного, гносеологического и полисубъектного подходов в обучении.

В целом, эффективность рассматриваемой технологии зависела от того, насколько процесс обучения обеспечивал восхождение личности к пониманию собственного потенциала развития за счет расширения поля актуальных и возможных для решения познавательных проблем, формирования продуктивного мышления.

Заключение

Социально-экономические перемены в информационном обществе, введение Федеральных государственных стандартов, Закона РФ "Об образовании в Российской Федерации" требуют качественно новой системы подготовки будущих специалистов в образовательных заведениях страны. Это в полной мере относится и к подготовке военных кадров в высшей военной школе.

Современные программы подготовки военных специалистов в вузе должны включать изменения и условия, необходимые для успешного формирования продуктивного мышления обучающихся.

Переход к реализации компетентностной парадигмы в высшей военной школе, в связи с реализацией существующих стандартов и требований к подготовке военных специалистов, требует поиска эффективных подходов как к переосмыслению применяемых педагогических технологий в процессе изучения гуманитарных дисциплин в военном вузе, так и внедрению новшеств в организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Одно из главных требований в современной подготовке военного специалиста заключается в том, что необходимо решительно преодолеть стереотипность деятельности мышления, отказаться от осуществления шаблонных действий, при этом ориентировать образование на творческий подход и прикладное значение всех дисциплин и видов выполняемых работ.

Анализ научной литературы, проведенный в исследовании, позволяет сделать заключение о том, что мышление представляет собой процесс познания окружающего нас объективного и внутреннего субъективного мира, результатом, продуктом которого является знание. Такое понимание мышления представляет его продуктивным по своей сути. Однако, в то же время, в нем можно вычлениить разные по своей природе и характеру функционирования, но диалектически связанные продуктивные и

репродуктивные составляющие, выступающие в различных сочетаниях. В случае проявления преобладания продуктивного компонента можно говорить о непосредственно продуктивном, творческом или даже дивергентном мышлении, необходимом будущим военным специалистам. Результатом такого мышления выступает нечто необычное, оригинальное, субъективно новое для человека.

Формируется продуктивное мышление будущих военных специалистов в проблемных ситуациях, которые стимулируют формирование потребности в получении новых знаний и заставляют субъекта проявлять высокую активность в достижении положительного результата, вследствие применения интерактивных методов в обучении, когда задействуется интуитивный уровень познания, апробируются эвристические, "поисковые" действия и т. д. Продуктивное мышление, таким образом, приводит к формированию профессионально важных качеств обучающегося, например гибкости и мобильности, установлению взаимосвязей, логическому разбору ситуаций и др.

Информация, являющаяся в современном мире только "сырьем", требует от современных специалистов сформированности продуктивного мышления личности. Проведенное исследование убеждает в том, что формировать продуктивное мышление обучающихся возможно в рамках преподавания философии, чему будет способствовать применение в военном вузе технологии проблемного обучения.

Таким образом, эффективность технологии проблемного обучения, используемой как средство формирования продуктивного мышления у курсантов и реализуемой в процессе преподавания в военном вузе, получила экспериментальное подтверждение, что позволяет сделать следующие

ВЫВОДЫ:

1. Применение технологии проблемного обучения как средства формирования продуктивного мышления является актуальной проблемой высшей военной школы. В военном вузе в связи с требованиями,

предъявляемыми к будущим специалистам, усиливается роль самостоятельной творческой работы обучающихся, выполнения ими заданий, проектов, презентаций по гуманитарным дисциплинам. Курсанты должны уметь ориентироваться в современном информационном пространстве, иметь представление о научной картине мира, знать основные научные достижения в профессиональной области, уметь осмысливать стоящие перед ними практические задачи по предназначению в соответствии со специальностью и специализацией в условиях стремительно меняющегося мира и модернизации современной военной техники. Этого возможно добиться, применяя технологию проблемного обучения в преподавании дисциплины "Философия".

2. Технология проблемного обучения в преподавании дисциплины "Философия", созданная автором исследования и реализованная в учебном процессе военного вуза, представляет собой детально разработанное методическое обеспечение (цели, планируемые результаты обучения, специально подготовленные задания для курсантов, методические рекомендации для преподавателей по использованию интерактивных методик и т. д.). Содержание технологии проблемного обучения в преподавании философии, его принципы и преимущества обеспечили решение поставленных в исследовании задач.

3. В результате проведенного исследования были осуществлены разработка и экспериментальная проверка педагогической модели применения технологии проблемного обучения с целью формирования продуктивного мышления будущих военных специалистов. Используемые в процессе обучения курсантов интерактивные методики, лекторий "Информационная культура и информационная безопасность военных специалистов", программы для ЭВМ, инновационный метод "Развитие продуктивного мышления методом проблемного обучения в процессе изучения дисциплины "Философия", созданные педагогические условия обеспечили сформированность продуктивного мышления обучающихся, что

нашло свое отражение в результатах научно-исследовательской работы, научных публикациях, в философской проблематике "круглых столов" и конференций.

4. Положительные результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, свидетельствуют о значимости выбранных автором методов, форм и дидактических средств для реализации технологии проблемного обучения, обеспечивающей сформированность продуктивного мышления.

5. В процессе формирования продуктивного мышления будущих специалистов, обучающихся в высшей военной школе, создавались объективные педагогические условия для интеграции познавательных и профессиональных мотивов личности (целей, интересов, стремлений и др.), позволившие достичь высоких результатов при проведении экспериментальной работы.

Следует отметить, что проведенное исследование охватило не весь спектр возможностей проблемного обучения, применяемого в целях формирования продуктивного мышления обучающихся в военном вузе на занятиях по философии. Дальнейшие направления исследования могут быть связаны с выявлением возможностей формирования продуктивного мышления у курсантов с помощью самообразования.

Список литературы

1. Абовский, Н. А. Американский алгоритм критического мышления и его системная модификация [Текст] / Н. А. Абовский // Альма матер. Вестник высшей школы. – 2012. – № 5 – С. 30–32.
2. Авдошин, С. М. Методика подготовки и проведения семинарских занятий по информационной безопасности на основе изучения конкретных ситуаций [Текст] / С. М. Авдошин, А. А. Савельева // Открытое образование. – 2011. – № 5 – С. 12–17.
3. Аганисьян, В. М. Психолого-дидактические основы творческого взаимодействия преподавателя и обучающихся в процессе учебного диалога [Текст] / В. М. Аганисьян. – СПб. : ЛОИРО, 1998. – 133 с.
4. Алексеев, А. А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми [Текст] / А. А. Алексеев, Л. А. Громова – СПб. : Экономическая школа, 1993. – 352 с.
5. Анисимов, О. С. Основы методологического мышления [Текст] / О. С. Анисимов. – Москва : Внешторгизд., 1989. – 412 с.
6. Антонов, В. И. Управление информационными ресурсами как важнейший фактор стабильности развития военных вузов [Текст] / В. И. Антонов, В. К. Золотухин, Д. Н. Воробьев // Военная мысль. – 2009. – № 7 – С. 77–84.
7. Антонова, С. Г. Информационная культура личности. Вопросы формирования [Текст] / С. Г. Антонова // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 82–89.
8. Артамонова, Я. С. Становление понятия "информация" [Текст] / Я. С. Артамонова // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 1. – С. 318–327.

9. Артюхина, М. С. Теоретико-методические основы проведения интерактивных лекций [Текст] / М. С. Артюхина, О. И. Артюхин // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11. – С. 304–308.
10. Ашмарин, И. И. Гуманитарная составляющая университетского научно-технического образования [Текст] / И. И. Ашмарин, Е. Д. Клементьев // *Высшее образование в России*. – 2009. – № 1. – С. 3–14.
11. Батин, М. Футурология. XXI век: Бессмертие или глобальная катастрофа [Текст] / М. Батин, А. Турчин. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний. – 2013. – 263 с.
12. Бачкало Б. И. Современная система подготовки кадров для ВВС [Текст] // Б. И. Бачкало // *Военная мысль*. – 2009. – № 3. – С. 49–50.
13. Башаева, С. Г. Дидактические условия развития целостного мышления студентов : автореферат дис. канд. пед. наук : [Текст] : 13.00.01/ С. Г. Башаева; [Место защиты: Ульяновский пед. гос. ун-т]. – Ульяновск, 2011. – 24 с.
14. Белл, Д. Социальные рамки информационного общества [Текст] / Д. Белл // *Новая технократическая волна на западе*. Под ред. П. С. Гуревича. – 1986. – С.330–342.
15. Большой энциклопедический словарь [Текст] / Москва : Изд-во "Советская энциклопедия", 1993. – 1632 с. – С. 1064.
16. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник нового века [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2004. – 299 с. – ISBN 5-8046-01-74-1-04.
17. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. [Текст] / Дж. Брунер: пер. с англ. – Москва : Прогресс, 1977. – 413 с.
18. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование: Логико-психологический анализ [Текст] / А. В. Брушлинский. – Москва : 1979. – 240 с.

19. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А. В. Брушлинский. – Москва : "Знание", 1983. – 96 с.
20. Брушлинский, А. В. Субъект : мышление, учение, воображение [Текст] / А. В. Брушлинский. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – С. 62–68.
21. Бэкон, Ф. Жизнь. Мироззрение. Мысли, максимы, афоризмы [Текст] / Ф. Бэкон: пер. С. А. Бронштейна. – Москва : Изд-во : HYPERLINK АСТ, 2001. – 352 с.
22. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий: метод. пособие. – Москва : "Высшая школа", 1991. – 207 с.
23. Вербицкий, А.А. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт [Текст] / А. Вербицкий и др. // Высшее образование в России. – 1995. – № 2. – С. 137–145.
24. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление [Текст] / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
25. Ветров, Ю. П. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения [Текст] / Ю. П. Ветров, И. Ф. Игропуло // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 89–95.
26. Винеvская, А. В. Применение интерактивных технологий в педагогическом вузе как основа педагогического взаимодействия в процессе подготовки будущего учителя [Текст] / А. В. Винеvская, Л. В. Чернега // Альма матер. Вестник высшей школы. – 2012. – № 9 – С. 42–44.
27. Воробьев, И. Н. Отечественная военная школа: история и современность [Текст] / И. Н. Воробьев, В. А. Климов // Военная мысль. – 2010. – № 3. – С. 47–51.
28. Гавронская, Ю. "Интерактивность" и "интерактивное обучение" [Текст] / Ю. Гавронская // Высшее образование в России. – 2008. – № 7 – С. 101–104.

29. Гилфорд, Д. Структура интеллекта. Проблемы диагностики [Текст] / Д. Гилфорд. – Москва : Наука, 1987. – 326 с.
30. Глебова, М. В. Психолого-педагогические условия развития продуктивного мышления старшеклассников в процессе обучения : дис. канд. пед. наук [Текст] : 13.00.01; 19.00.07 / М. В. Глебова. – Санкт-Петербург, 2000. – 270 с.
31. Гончаров, В. Н. Общественная информация: социально-философский анализ [Текст] / В. Н. Гончаров. – Москва : Ставрополь : Сервисисола, 2005. – 123 с.
32. Горшков, М. К. Российское общество в условиях трансформации: мифы и реальность (социол. анализ): 1992–2002 [Текст] / М. К. Горшков. РАН. Ин-т комплекс. социал. исслед. – Москва : РОССПЭН, 2003. – 511 с.
33. Грановская, Р. М. Творчество и преодоление стереотипов [Текст] / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. – Санкт-Петербург : ОМС, 1994. – 192 с.
34. Гурьянова, Н.В. Понятие языка, знания языка и овладения этим знанием в концепции языка и мышления Н. Хомского [Текст] / Н. В. Гурьянова // Учен. зап. Ульянов. гос. ун-та. – (Серия: Образование). – Ульяновск, 1999. – Вып. 2. – С. 182-191.
35. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : 1996. – 176 с.
36. Дебаты : учебно-методический комплект [Текст] / Т. В. Светенко, Е. Г. Калинин, О. Л. Петренко. – М. : Изд-во: «Бонфи», 2001. – 296 с.
37. Добудько, А. В. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: структура, содержание, принципы формирования : дис. канд. пед. наук [Текст] : 13.00.01 / А. В. Добудько. – 61 01-13/438-9. – Самара, 2000. – 163 с.
38. Дружинин, В. Диагностика общих познавательных способностей [Текст] / В. Дружинин // Когнитивное обучение : современное состояние и перспективы. – М. : Изд-во: Институт психологии РАН. – 1997. – 296 с.

39. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления [Текст] / Д. Дьюи: пер. с англ. Н. М. Никольской. – Москва : Совершенство, 1997. – 208 с.
40. Еляков, А. Д. Информационное бытие современного человека [Текст] / А. Д. Еляков // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 3. – С.245–258.
41. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития [Текст] / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
42. Зак, А.З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников [Текст] / А. З. Зак. – М. ; Обнинск : ИГ–СОЦИН, 2010. – 350 с.
43. Засеева, Л. Т. Компетентностный подход в философии образования : автореф. дис. канд. филос. наук [Текст] : 09.00.08 / Л. Т. Засеева. – [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2011. – 24 с.
44. Зеленов, П. Л. Методологический анализ взаимосвязи новационной и инновационной деятельности : автореф. дис. канд. филос. наук [Текст] : 09.00.11 / П. Л. Зеленов. – [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т]. – 9 07-7/1092. – Нижний Новгород, 2007. – 30 с.
45. Зинченко, В. П. Живое знание. Психологическая педагогика [Текст] / В. П. Зинченко. – Самара. Материалы к курсу лекций. – Самара, 1998. – 216 с.
46. Ивахненко, Е. Н. Философский факультет в условиях наступления академического капитализма [Текст] / Е. Н. Ивахненко // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 62–72.
47. Ильичев, Н. М. Некоторые особенности формирования творческого мышления в процессе военного обучения [Текст] / Н. М. Ильичев // Военная мысль. – 2009. – № 8 – С. 75–80.
48. Ипполитова, Н. Анализ понятия "Педагогические условия": сущность, классификация [Текст] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // Общее и профессиональное образование. – 2012. – № 1. – С. 8–14.

49. Калининская, С. Б. Модель интерактивного учебного процесса в образовательной системе высшей школы [Текст] / С. Б. Калининская // Альма матер. Вестник высшей школы. – 2012. – № 4 – С. 40–43.
50. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З. И. Калмыкова. – М. : 2001. – 234 с.
51. Калмыкова, З. И. Психологические принципы развивающего обучения [Текст] / З. И. Калмыкова // Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология : № 5. – Москва : Знание. 1979. – 48 с.
52. Кастельс, М. Галактика интернет [Текст] / М. Кастельс. – Екатеринбург: "У-Фактория", 2004. – 328 с.
53. Кастельс, М. Информационная эпоха. Экономика, власть и общество [Текст] / М. Кастельс. – М., 2000. – 606 с.
54. Кацва, Л. А. История России VIII–XV вв. [Текст] / Л. А. Кацва, А. Л. Юрганов. – М. : МИРОС, 1993. – 240 с.
55. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения [Текст] / С. С. Кашлев. – Мн. : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.
56. Кларин, М. В. Инновационное образование: дидактический анализ [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 32–39.
57. Кокорин, А. А. Философия и мировоззрение [Текст] / А. А. Кокорин. – М. : Изд-во МГОУ, 2009. – 224 с.
58. Кокорин, А. А. Философия и наука [Текст] / А. А. Кокорин. – М. : Изд-во МГОУ, 2008. – 287 с.
59. Коньков, Д. С. Аудиовизуальные и интерактивные методы преподавания: достоинства и недостатки [Текст] / Д. С. Коньков // Высшее образование в России. – 2012. – № 8–9. – С. 115–119.
60. Коротаева, Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии: монография [Текст] / Е. В. Коротаева. – М. : Academia, 2007. – 256 с.
61. Кохановский, В. П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук [Текст] / В. П. Кохановский. – Ростов-н/Д. : Феникс 2005. – 315 с.

62. Кошелева, А. О. Педагогическая интеграция : монография [Текст] / А. О. Кошелева, М. А. Архипенко, Д. В. Шепетько; под общ. ред. А. О. Кошелевой. – Орёл : 2013. – 99 с.
63. Кошелева, А. О. Игровые технологии в обучении: учебно-методическое пособие [Текст] / А. О. Кошелева, О. И. Шевченко, Л. В. Елиферевская, С. И. Иванова; под общ. ред. А. О. Кошелевой. – Орёл: Академия ФСО России, 2014. – 109 с.
64. Кошелева, А. О. Программа для ЭВМ "Креатив" (Комплексная методика определения творческого потенциала). Свидетельство комиссии по регистрации программ для ЭВМ и баз данных (№ 1829 от 24.05.2012 г.).
65. Краснощеков, П. С. Принципы построения моделей [Текст] / П. С. Краснощеков, А. Л. Петров. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 264 с.
66. Краткий психологический словарь [Текст] / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 488 с.
67. Крючкова, С. Е. Инновации: Философско-методологический анализ: дис. д-ра филос. наук [Текст] : 09.00.11 / С. Е. Крючкова. – 71 02-9/58-3. – Москва, 2001. – 296 с.
68. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы [Текст] / В. Т. Кудрявцев – М. : "Знание", 1991. – 80 с.
69. Кузькин, Н. П. Инновации в управлении современной школой: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук [Текст] : 13.00.01 / Н. П. Кузькин. – Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – 9 04-6/2508-5 9 04-6/2509-3. – Саратов, 2004. – 168 с.
70. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – ВНИИ проф.-техн. образования. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.
71. Кулюткин, Ю. Н. Изменяющийся мир и образование взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин // Человек и образование. – 2010. – № 1 (22). – С. 13–15.

72. Кулюткин, Ю. Н. Мышление и личность [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – СПб. : КРСМАС, 1995. – 232 с.
73. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории "педагогические условия" [Текст] / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
74. Лебедев, С. А. Философия науки : Словарь основных терминов [Текст] / С.А. Лебедев. – М. : Акад. Проект, 2004. – 317 с.
75. Лейбин, В. М. "Модели мира" и образ человека. Критический анализ идей Римского клуба [Текст] / В. М. Лейбин. – М. : Издательство политической литературы, 1982. – 256 с.
76. Лернер, И. Я. Проблемное обучение [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : "Знание", 1974. – 64 с.
77. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : "Знание", 1980. – 96 с.
78. Леонтьева, Е. Г. Инновационные методы как средство повышения конкурентоспособности выпускников вузов [Текст] / Е. Г. Леонтьева, К. В. Тимкина // Инновации в образовании. – 2014. – № 10. – С. 75–80.
79. Ловецкий, Г. И. Философия меняющегося мира [Текст] / Г. И. Ловецкий. – Калуга : Гриф, 2005. – 464 с.
80. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 224 с.
81. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М. : НОУ ВПО МПСИ, МОДЭК. 2011. – 424 с.
82. Макаренко, О. В. Интерактивные образовательные технологии в вузе [Текст] / О. В. Макаренко // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С.134–139.
83. Мамчур, Е. А. Должна ли философия быть обязательным предметом в вузе? [Текст] / Е. А. Мамчур // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 127–135.

84. Марков, М. Теория социального управления [Текст] / М. Марков. – М., Прогресс, 1978. – 448 с.

85. Матвиенко, Т. И. Интерактивные методы обучения как средство самовоспитания будущих учителей : автореферат дис. канд. пед. наук [Текст] : 13.00.01 / Т. И. Матвиенко. – [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т]. – Оренбург, 2009. – 22 с.

86. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество [Текст] / А. М. Матюшкин. – М. : Изд-во МПСИ, 2003. – 387 с.

87. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 392 с.

88. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учебное пособие [Текст] / А. М. Матюшкин ; под. ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – М. : КДУ, 2009. – 190 с.

89. Махмудов, Х. А. Формирование культуры свободного мышления у учащихся профессиональных колледжей как педагогическая проблема [Текст] / Х. А. Махмудов // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 289–292.

90. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе [Текст] / М. И. Махмутов. Книга для учителей. – М. : "Просвещение", 1977. – 240 с.

91. Мейдер, В. А. "Гигиена мысли" как историко-философская и педагогическая проблема [Текст] / В. А. Мейдер // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2014. – № 11. – С. 92–99.

92. Менг, Т. В. Конструирование образовательных сред в деятельности преподавателя высшей школы [Текст] / Т. В. Менг // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2011. – № 5. – С. 35–40.

93. Менчинская, Н. А. Мышление в процессе обучения [Текст] / Н. А. Менчинская. Хрестоматия по психологии : учебное пособие / сост. В. В. Мироненко ; ред. А.В. Петровский. – Москва : Просвещение, 1977. – С. 431–441.

94. Микешина, Л. А. Философия познания : Полемические главы [Текст] / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 623 с.

95. Михайлов, А. А. Социально-гуманитарная подготовка инженеров в контексте подписания Россией Болонской декларации [Текст] / А. А. Михайлов // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – № 3. – С. 157–166.

96. Мурашов, В. И. Идея духовности : Фундаментальный принцип практического мировоззрения и государственной политики нового столетия [Текст] / В. И. Мурашов. Чуваш. гос. ун-т им. И. Н. Ульянова и др. – М. : Гелиос АРБ, 2000. – 197 с.

97. Небылицын, В. Д. Проблемы психологии индивидуальности : Избр. психол. тр. [Текст] / В. Д. Небылицын ; под ред. А. В. Брушлинского и Т. Н. Ушаковой. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 2000. – 682 с.

98. Несмелов, В. И. Наука о человеке. Метафизика жизни и христианское откровение. Т.2. [Текст] / В. И. Несмелов. – Казань, 1906. – 524 с.

99. Нестеренко, А. А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения : автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] : 13.00.01 / А. А. Нестеренко; [Акад. повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования]. – Москва, 2006. – 25 с.

100. Никитин, Е. П. Феномен человеческого самоутверждения [Текст] / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 217с.

101. Никифоров, А. Л. Философия в системе высшего образования [Текст] / А. Л. Никифоров // Вопросы философии. – 2007. – № 6. – С. 17–23.

102. Никифоров, А. Л. Основы дифференциации наук [Текст] / А. Л. Никифоров // Единство научного знания. – М. : Наука, 1988. – 118 с.

103. Новая философская энциклопедия [Текст] : Т. 3 : под ред. В. С. Степина, Г. Ю. Семигина, А. П. Огурцова. – М. : Мысль, 2001. – 692 с.

104. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях [Текст] / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
105. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 2008. – 736 с.
106. Оконь, В. Основы проблемного обучения [Текст] / В. Оконь; пер. с польск. – М. : "Просвещение", 1968. – 208 с.
107. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс [Электронный ресурс] / Ортега-и-Гассет Х. – Режим доступа: skmrf.ru/library/library_files/ortega.htm.
108. Панус, В. С. Информационно-коммуникационные технологии и военное образование [Текст] / В. С. Панус, Н. Т. Максименко // Военная мысль. – 2009. – № 6 – С. 48–50.
109. Панфилова, А. П. Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы : дис. д-ра пед. наук [Текст] : 13.00.05 / А. П. Панфилова. – Санкт-Петербург, 2001. – 441 с.
110. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин и др. – 4-е изд. – М. : Школа Пресс, 2002. – 512 с. ISBN 5-9219-0109-1.
111. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для студентов высших педагогических учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
112. Педагогический словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://slovo.yaхy.ru/87.html>.
113. Педагогические технологии [Текст] : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушкина. – Москва : ИКЦ "МарТ" ; Ростов-н/Д : Издательский центр "МарТ", 2004. – 336 с. (Серия "Педагогическое образование").

114. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] : гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. М. М. Безруких, Ц. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 2002.– ISBN 5-857-230-7. – 528 с.

115. Печчеи, А. Человеческие качества [Текст] / А. Печчеи. – М. : "Прогресс", 1985. – 312 с.

116. Пешня, И. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития профессиональной компетентности курсанта военизированного вуза : дис. канд. пед. наук [Текст] : 13.00.01 / И. С. Пешня. – Иркутск, 2005. – 192 с.

117. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] : Психология-классика / Ж. Пиаже. – Изд-во: Питер, 2004. – 192 с. – ISBN 5-94723-096-8.

118. Пигалев, А. И. Культура как целостность: (Методологические аспекты) [Текст] / А. И. Пигалев. Волгоградский гос. ун-т. – Волгоград, 2001. – 463 с.

119. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы [Текст] : учебное пособие для аспирантов / Р. С. Пионова. – М. : Высшая школа, 2005. – 303 с.

120. Плахов, В. Д. Социальные нормы : философские основания общей теории [Текст] / В. Д. Плахов – М. : Мысль, 1985. – 253 с.

121. Поддьяков, А. Тестирование умственных способностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://postnauka.ru/video/51382>.

122. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика [Текст] / Я. А. Пономарев. – М. : 1976. – 302 с.

123. Помелова, М. С. Интерактивные средства обучения в инновационной образовательной среде [Текст] / М.С. Помелова // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2011. – № 4. – С. 177–181.

124. Портных, В. Я. Мышление студентов как приоритетная цель и средство обучения [Текст] / В. Я. Портных // Альма матер. Вестник высшей школы. – 2014. – № 4. – С. 16–23.

125. Порус, В. О кризисе вузовской философии [Текст] / В. Порус // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 117–120.

126. Прохорова, И. В. Интерактивные методы и критериально-оценочная система как средство развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения : автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] : 13.00.08 / И. В. Прохорова. – [Место защиты: Вят. гос. гуманитар. ун-т]. – Киров, 2010. – 22 с.

127. Попкова, Н. В. Курс философии в инженерном вузе [Текст] / Н. В. Попкова // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 147–151.

128. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности [Текст] / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой и В. М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2003. – 448 с.

129. Радишевская, Л. В. Стратегия преподавания философии студентам технических специальностей [Текст] / Л. В. Радишевская, Н. Н. Карпицкий // Высшее образование в России. – 2012. – № 8–9. – С. 110–115.

130. Расторгуев, С. П. Философия информационной войны [Текст] / С. П. Расторгуев. – М., 2000. – 444 с.

131. Ратиев, В. В. Социокультурная взаимосвязь "массового" и "информационного" общества [Текст] / В. В. Ратиев // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 1 – С. 245–262.

132. Рафикова, Р. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов : дис. канд. пед. наук [Текст] : 13.00.01 / Р. С. Рафикова. – Казань, 2007. – 206 с.

133. Рогальский, Е. И. Смысл жизни как метаформа творчества [Текст] : Социально-философский анализ проблем смысла жизни / Е. И. Рогальский. – М., 2004. – 296 с.

134. Российская Федерация. Законы. Об информации, информатизации и защите информации [Текст] : федер. закон : [принят 20 февраля 1995 г. N 24-ФЗ].

135. Ростошинский, Е. Н. Культурология и глобальные проблемы современности [Текст] / Е. Н. Ростошинский. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество. Серия "Symposium". – СПб. 2001. – Выпуск 11. – С.140–144.

136. Русалов, В. М. Проблемы индивидуальности в становлении профессионала [Текст] / В. М. Русалов. В кн. : Психология профессионального формирования личности. – 1992. – С. 102–115.

137. Рысбаева, А. К. Интерактивный характер обучения в вузе. Нацеленность на успех [Текст] / А. К. Рысбаева, К. М. Жетибаев // Альма матер. Вестник высшей школы. – 2012. – № 10. – С. 114–116.

138. Серебрякова, Ю. В. К вопросу о взаимосвязи критериев общекультурных компетенций и мониторинга предметного обучения философии [Текст] / Ю. В. Серебрякова // Альма матер. Вестник высшей школы. – 2013. – № 2. – С. 38–42.

139. Сидоренко, Е. А. Логика. Парадоксы. Возможные миры : Размышления о мышлении в девяти очерках [Текст] / Е.А. Сидоренко. – М. : УРСС, 2002. – 310 с.

140. Словарь практического психолога [Текст] / С. Ю. Головин. – М. : АСТ, Харвест, 1998.

141. Соколова, И. В. Проблемы становления информатики как учебной дисциплины [Текст] / И. В. Соколова // Социальная информатика-95. – М., 1995. – С. 19–22.

142. Солнцева, Г. Н. Принятие решения в профессиональной деятельности [Текст] / Г. Н. Солнцева. Психология труда, инженерная психология и эргономика : учебник для академического бакалавриата; под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой, Г. Н. Солнцевой. – М. : Юрайт, 2014. – 622 с. – С. 451–474.

143. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П. Сорокин. – М., 1992. – 542 с.

144. Сочнев, А.М. Интенсификация обучения на основе интерактивной технологии мультимедиа [Текст] / А. М. Сочнев // Военная мысль. – 2008. – № 8. – С. 74–76.

145. Степаненков, Д. В. Междисциплинарный аспект проблемы информационно-психологической безопасности личности в современном обществе [Текст] / Д. В. Степаненков, А. О. Кошелева // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2013. – № 24. – С. 21–26.

146. Степаненков, Д. В. Реализация тенденции интеракционизма в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе [Текст] / Д. В. Степаненков, А. О. Кошелева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки". – Краснодар. – 2014. – № 11/2. – С. 77–82.

147. Степаненков, Д. В. Программа для ЭВМ "Автоматизированная система оценки продуктивности, типов и стилей мышления, уровня креативности" / Д. В. Степаненков, А. О. Кошелева и др. Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ (Роспатент) № 2014611741

148. Столяренко, А. М. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие для вузов / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2004. – 423 с. (Психология 21 века). – ISBN 5-238-00259-9.

149. Стретерн, П. Кант за 90 минут [Текст] / П. Стретерн. – М. : АСТ, 2004. – 96 с.

150. Стретерн, П. Фома Аквинский за 90 минут [Текст] / П. Стретерн. – М. : АСТ, 2005. – 80 с.

151. Телегина, Э. Д. Репродуктивные и продуктивные компоненты мышления в педагогической деятельности [Текст] / Э. Д. Телегина. Мышление и общение в практической деятельности. – Ярославль, 1992. – С. 75–76.

152. Теркина, А. В. Инновация как социокультурный феномен: дис. канд. филос. наук [Текст] : 09.00.11 / А. В. Теркина. – 61 06-9/598 Москва, 2006. – 166 с.

153. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / О. К. Тихомиров. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 287 с.

154. Тихомирова, А. Н. Внедрение информационных технологий в процессы военного обучения [Текст] / А. Н. Тихомирова // Военная мысль. – 2009. – № 10. – С. 45–51.

155. Торндайк, Э. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии [Текст] / Э. Торндайк, Дж. Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М. : АСТ-ЛТД. 1998 г. – 704 с.

156. Тоффлер, Э. Третья волна [Электронный ресурс]. – М., АСТ, 2004. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Toffler/_Index.php.

157. Тоффлер, Э. Футурошок [Текст] / Э. Тоффлер. – СПб.: Изд-во "Лань", 1997. – 464 с.

158. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты [Текст] / Е. Е. Туник. – СПб. : Изд-во "Дидактика Плюс", 2002. – 44 с.

159. Уман, А. И. Проблемы развития дидактических систем [Текст] : монография / А. И. Уман, М. А. Фёдорова ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО "Орловский гос. ун-т". – Орёл : [ОГУ], 2012. – 192 с.

160. Филатов, В. И. Мироззрение. Бытие. Человек [Текст] / В. И. Филатов. Омский гос. ун-т. – Омск, 2002. – 111 с.

161. Философско-терминологический словарь [Текст] / А. Ф. Малышевский. – Калуга: – Издательский педагогический центр "Гриф", 2004. – 330 с. – С. 23.

162. Фонарев, А. Р. Психология становления личности профессионала [Текст] : учеб. пособие / А. Р. Фонарев – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 240 с.
163. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
164. Холодов, В. И. Создание информационной обучающей среды в военном вузе [Текст] / В. И. Холодов, А. А. Ренсков, А. Ю. Чижов // Военная мысль. – 2009. – № 3. – С. 59–63.
165. Хрипко, В. В. Горизонты интенсификации и инновационности в вузе [Текст] / В. В. Хрипко // Alma mater. – 2011. – № 9 – С. 34–37.
166. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
167. Человек. Наука. Цивилизация [Текст] : К семидесятилетию акад. В. С. Степина / РАН. Ин-т философии ; редкол. : И. Т. Касавин (отв. ред. и сост.). – М.: КАНОН+, 2004. – 815 с.
168. Чернега, А. И. Педагогические инновации и интенсификация боевой подготовки [Текст] / А. И. Чернега // Инновации в образовании. – 2014. – № 12. – С. 94–105.
169. Чернов, С. А. Профессионализм, компетентность выпускника высшего военного учебного заведения [Текст] / С. А. Чернов, А. А. Миллер // Военная мысль. – 2009. – № 5 – С. 68–72.
170. Черноусов, И. В. Становление социальной и профессиональной компетентностей личности в современном образовательном пространстве: автореферат дис. канд. филос. наук [Текст] : 09.00.11 / И. В. Черноусов. [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т]. – 9 07-5/522. – Воронеж, 2007. – 28 с.
171. Чупров, В. И. Молодежь в обществе риска [Текст] / В. И. Чупров, Ю. А. Зубов, К. Уильямс. – М. : Наука, 2001. – 230 с.
172. Шатило, И. С. Мировоззренческие коллизии XX века и проблема разработки современного социального идеала : учеб. пособие / Российский

заочный ин-т текстил. и лег. пром-сти, каф. истории и культурологи. – М. : 2001. – 90 с.

173. Шейнов, В. П. Психология манипулирования. Тайное управление людьми [Текст] / В. П. Шейнов. – Минск : Харвест, 2010. – 464 с.

174. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика. 1989 – 560 с.

175. Эминли, Т. Б. Показатели продуктивности учебной деятельности [Текст] / Т. Б. Эминли // Журнал научных публикаций. – 2009. – № 1. – С. 45–51.

176. Яголковский, С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы: научная монография [Текст] / С. Р. Яголковский. – М., 2010. – 264 с.

177. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала [Текст] / Е. Л. Яковлева. – М. : 1997. – 224 с.

178. Якушкина, Г. В. Педагогические технологии в преподавании учебной дисциплины "Народное музыкальное творчество" : учебно-методическое пособие [Текст] / Г. В. Якушкина. – Орёл: ОГИИК, 2014. – 160 с.

179. Якушкина, Г. В. Применение проблемного обучения в процессе преподавания в вузе музыкально-теоретических дисциплин [Текст] / Г. В. Якушкина // Формирование региональной культурной политики в контексте модернизации образования : сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Орёл: ОГИИК, 2014. – С. 300–303.

180. Adair, J. The art of creative thinking : how to develop your powers of innovation and creativity / John Adair. ISBN-13: 978-0-7494-4799-1. – Kogan Page Limited, London. – 2007. – 144 p.

181. Burton, W. Supervision / W. Burton. 3 ed. – N. Y., Teaching, Camb., 1957. – 278 p.

182. Cottrell, S. *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument* / Cottrell Stella. ISBN-13: 978-1-4039-9685-5 – Palgrave Macmillan. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, 2005. – 234 p.

183. Harrison A.F., Brainson R.M. *The art of thinking* / A. F. Harrison, R. M. Brainson. – N. Y. Berkley Books, 1984. – P 189–193.

184. Hiebert, J. *Problem Solving as a Basis for Reform in Curriculum and Instruction: The Case for Mathematics* / J. Hiebert, T. Carpenter, F. Feimema, K. Fusou, P. Human, H. Murray, A. Olivier, D. Weame (1996) // *Educational Researcher*, May 1996. – P. 12–21.

185. Hung, D. *Supporting Problem Solving with Case-Stories Learning Scenario and Video-based Collaborative Learning Technology* / D. Hung, S. C. Tan, W. S. Cheung, C. Hu // *Educational Technology' & Society*. – 7 (2). 2004. – P. 120–128.

186. Hurson, T. *Think better. An innovator's guide to productive thinking* / Tim Hurson. ISBN: 978-0-07-175475-0 – The McGraw-Hill. – 2008. – 312 p.

187. *Intrusion Detection Systems and A View To Its Forensic Applications* / The University of Melbourne, Department of Computer Science. 1995. – 185 p.

188. Jonassen, D. H. *Implementing Problem Based Learning in Materials Science* / D. H. Jonassen, S. K. Kliaima // *Proceedings of the 2011 ASEE Annual Conference and Exposition. Vancouver. Canada. Time*. – P. 26–29.

189. Kephart, J. O. *A biologically inspired immune system for computers* / J. O. Kephart. ed. R. A. Brooks and P. Maes. *Artificial Life IV : Proceedings of the Fourth International Workshop on the Synthesis and Simulation of Living Systems*. – Cambridge, MA, MIT Press, 1994. – P. 130–139.

190. Kimbrough, Heather E. *What are effective methods of teaching critical thinking skills to middle school students?* / Heather E. Kimbrough. – The Evergreen State College Publishing. – 2007. – 152 p.

191. Libicki, Martin C. *Conquest in Cyberspace* / Martin C. Libicki. – Cambridge University Press, New York. – 2007. – 337p.

192. McInerney, D. Q. Being logical : a guide to good thinking / D. Q. McInerney. ISBN 1-4000-6171-7 – Random House, New York. – 2004. – 158 p.
193. Milton, B. G. Making Sense or Non-sense : Key Issues in the Information Age // B. G. Milton. – Canadian Vocational Journal. – 1989. – Vol. 24. № 3. – P.5–9.
194. Murray, H. Voluntary interaction groups for problem-centered learning / H. Murray, A. Olivier, P. Human (1993) // Proceedings of the Seventeenth International Conference for the Psychology of Mathematics Education, Vol. II. Tsukuba. Japan. – P. 73–80.
195. Ramirez, A. Z. Implementing Problem-Solving Learning Environments in a Kinetics and Homogeneous Reactor Design Course / Apud Zaira Ramirez, Nelly Ramirez-Corona, Aurelio Lopez-Malo, Enrique Palou. (2012). – Universidad de las Americas Puebla, – Mexico. 2012.
196. Reasoning skills success in 20 minutes a day / 3rd ed. ISBN 978-1-57685-726-7 – Learning Express, LLC, New York. 2010. – 176 p.
197. Richard E. Mayer. Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving / Richard E. Mayer (1998). Instructional Science 26: Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, 1998. – P. 49–63.
198. O'Grady G. One-Day, One-Problem: An Approach to Problem-based Learning / G. O'Grady, et al. Springer, 2012. – 306 p.
199. The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning / Edited by Keith J. Holyoak and Robert G. Morrison. – Cambridge University Press, Cambridge, UK. – 2005. – 846 p.
200. Somayaji, Anil. Principles of a Computer Immune System / Anil Somayaji, Steven Hofmeyr, Stephanie Forrest. – Department of Computer Science University of New Mexico, Albuquerque, 1998. – 213 p.
201. William J. Pauli. Confusion and Problem Solving / William J. Pauli // The Clearing House. Vol. 35, No. 2 (Oct., 1960), pp. 79–82. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30193834>

202. Van Den Brink-Budgen, Roy. Thinking for Students. Learn the skills of critical assessment and effective argument / Roy Van Den Brink-Budgen. 3rd edition. – Spring Hill House. Begbroke, Oxford, UK. – 2007. – 129 p.

Анкета "МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ФИЛОСОФИИ"

Просим Вас принять участие в социально-педагогическом исследовании. Ваши ответы помогут в дальнейшем совершенствовании процесса преподавания философии. Мы рассчитываем на искренность Ваших ответов и со своей стороны гарантируем их использование исключительно в целях улучшения образовательного процесса в вузе.

1. Оцените свое отношение к изучению философии, подчеркните 3 наиболее важных для Вас варианта ответов:

- 1.1. – изучаю с большим желанием
- 1.2. – изучаю философию потому, что это требуется по программе
- 1.3. – стремлюсь изучать, но существуют значительные пробелы в знаниях по философии
- 1.4. – нет желания изучать, так как имею слабые знания по философии
- 1.5. – дисциплина преподается неинтересно, поэтому безразлично отношусь к этому предмету
- 1.6. – нет желания изучать философию, потому что темы и вопросы меня не затрагивают
- 1.7. – во время изучения дисциплины появилось желание узнать больше материала, чем необходимо для сдачи зачета (экзамена)
- 1.8. – есть желание изучать, но не хватает навыков анализа и систематизации информации.

2. Оцените по 5-балльной шкале, в какой мере Вы обладаете необходимыми умениями и способностями в Вашей учебной работе по философии.

(5 - в высокой степени; 4 - в достаточной и т.д. до 1 - практически отсутствуют).

№	Оцениваемые умения и способности	Оценка
2.1.	Понимание задания преподавателя	
2.2.	Запоминание большого объема фактологического материала	
2.3.	Самостоятельный отбор и анализ информации из различных источников	
2.4.	Выражение своей точки зрения по какому-либо вопросу на занятии	
2.5.	Быстрое переключение с одного вида работы на другой	
2.6.	Перенос известных знаний в новый контекст	
2.7.	Совместное выполнение заданий в небольших группах	
2.8.	Работа по алгоритму	
2.9.	Длительное сохранение высокой активности внимания и восприятия.	
2.10.	Самоконтроль выполнения заданий	
2.11.	Своевременная ликвидация пробелов в знаниях	

3. Оцените основные мотивы изучения философии в вузе по степени значимости для Вас

(10 – наиболее значимо, важно для меня; 1 – совсем не значимо, неважно для меня):

№	Мотивы	Оценка
3.1.	В наше время образованный, культурный человек должен знать о философских идеях и мыслителях прошлого	
3.2.	Философия мне пригодится для дальнейшей учебы	
3.3.	Изучение философии тренирует память, мышление, внимание	
3.4.	Философия развивает творческие способности	
3.5.	Чтобы быть квалифицированным специалистом, важно научиться разбираться в сложном, запутанном материале	
3.6.	Знания о философских подходах могут пригодиться в будущем	
3.7.	Изучаю потому, что этот предмет включен в программу	
3.8.	Изучать философию заставляет требовательность преподавателя	
3.9.	Нужна хорошая оценка в дипломе	

4. Подчеркните, какие причины мешают Вам получать (более обширные, лучшие) знания по философии в вузе.

- 4.1. – низкий уровень подготовки, полученный до изучения философии
- 4.2. – нет уверенности в том, что правильно разобрался с материалом
- 4.3. – нет настойчивости, терпеливости в изучении материала
- 4.4. – нет способностей к изучению философии
- 4.5. – время, затраченное на изучение философии, считаю потерянным
- 4.6. – не понимаю учебный материал
- 4.7. – имею плохую память
- 4.8. – низкая требовательность преподавателя
- 4.9. – перегруженность аудиторными занятиями по другим предметам
- 4.10. – материал объясняется слишком сложно
- 4.11. – неспособность планировать свое время

5. Оцените указанные виды учебной работы по степени эффективности, на Ваш взгляд, для изучения философии (10 - наиболее важная, полезная работа; 1 – совсем не эффективная работа):

№	Виды работы	Оценка
5.1.	"Классический опрос" преподавателем	
5.2.	Работа по выполнению дифференцированных заданий	
5.3.	Тестирование с применением ЭВМ	
5.4.	Выполнение заданий в малых группах (2-3 человека)	
5.5.	Изучение и запоминание философских терминов	
5.6.	Конспектирование первоисточников	
5.7.	Подготовка сообщений, докладов	
5.8.	Написание домашнего контрольного задания, реферата	
5.9.	Проведение диспутов, дискуссий по философским вопросам	
5.10.	Проведение факультативных занятий, кружков	

6. Если бы Вы были преподавателем философии, то что Вы изменили бы при обучении философии? Подчеркните Ваши варианты ответа:

- 6.1. – увеличил бы количество часов на философию
- 6.2. – уменьшил бы количество часов на философию
- 6.3. – изменил бы тематику аудиторных занятий
- 6.4. – активизировал бы работу научную работу, организовал бы работу кружков, факультативов
- 6.5. – упростил бы систему учебных заданий
- 6.6. – занимался бы только обсуждением актуальных философских проблем
- 6.7. – разработал бы систему заданий для самостоятельной работы
- 6.8. – оставил бы все, как есть.

7. Подчеркните, что помогает Вам преодолеть трудности при изучении философии.

- 7.1. – упорство и собственные усилия
- 7.2. – желание быть не хуже других
- 7.3. – уважение со стороны преподавателя
- 7.4. – помощь однокурсников
- 7.5. – помощь со стороны преподавателя
- 7.6. – способность самостоятельно ликвидировать пробелы в знаниях
- 7.7. – способность преодолевать любые трудности

8. Отметьте, насколько Вы активны на занятиях по философии.

- 8.1. – отвечаю только тогда, когда меня спрашивают
- 8.2. – стараюсь отвечать как можно чаще
- 8.3. – отвечаю, когда интересно
- 8.4. – отвечаю всегда, когда хорошо подготовился
- 8.5. – стараюсь отвечать как можно реже
- 8.6. – предпочитаю подготовиться и ответить на зачете; отвечать на занятиях – пустая трата времени

9. Подчеркните, когда Вы готовитесь к занятиям по философии.

- 9.1. – накануне занятия
- 9.2. – на других занятиях
- 9.3. – за несколько дней до занятия
- 9.4. – не готовлюсь вообще
- 9.5. – готовлюсь частично, только по некоторым вопросам

10. Оцените по 5-балльной шкале степень влияния на Вашу профессиональную подготовку следующих предметов (5 - высокое влияние; 1 - низкое).

№	Степень влияния	Оценка
10.1.	Физика и естественные дисциплины	
10.2.	Математика	
10.3.	Информатика	
10.4.	Философия	
10.5.	История и другие гуманитарные дисциплины	
10.6.	Специальные дисциплины	

11. Какие дидактические материалы способствуют более эффективному изучению философии? Подчеркните 3 варианта ответа:

- 11.1. – учебно-методические пособия
- 11.2. – учебники
- 11.3. – программы для ЭВМ
- 11.4. – словари, справочная литература
- 11.5. – дополнительная литература
- 11.6. – периодические издания (статьи в газетах, журналах)
- 11.7. – материалы из сети Internet

12. Подчеркните, какие методы обучения по философии в наибольшей степени удовлетворяют Ваши познавательные интересы.

- 12.1. – лекции
- 12.2. – семинарские занятия
- 12.3. – самостоятельная работа
- 12.4. – работа с первоисточником
- 12.5. – написание и защита письменной работы

13.1. Отметьте, когда Вам нужна помощь преподавателя по изучению философии.

		Да	Нет
13.1.	В самом начале изучения дисциплины		
13.2.	В начале изучения каждой темы		
13.3.	Перед практическими занятиями		
13.4.	Только при рассмотрении наиболее сложных вопросов		
13.5.	Помощь никогда не требуется		
13.6.	Обращаюсь самостоятельно при необходимости		

14. Укажите Ваш возраст: _____, **Факультет:** _____

БЛАГОДАРИМ ЗА УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

Анкета "МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ФИЛОСОФИИ – 2"

Просим Вас принять участие в социально-педагогическом исследовании. Ваши ответы помогут в дальнейшем совершенствовании процесса преподавания философии. Мы рассчитываем на искренность Ваших ответов и со своей стороны гарантируем их использование исключительно в целях улучшения образовательного процесса в вузе.

1. Оцените по 5-балльной шкале, в какой мере Вы обладаете продуктивным мышлением.

(5 – в высокой степени; 4 – в достаточной и т. д. до 1 – практически не обладаю).

	Утверждения	Балл
1	Я могу находить возможные недостатки в аргументах других людей	
2	Я могу быть сконцентрированным на конкретных условиях деятельности	
3	Я могу анализировать аргументацию других людей	
4	Я могу критиковать идеи без перехода на личности	
5	Я знаю, как построить аргументацию вопроса	
6	Я знаю, как мои пристрастия могут повлиять на обсуждение вопроса	
7	Я точен в построении аргументации при обсуждении вопроса	
8	Я легко могу находить ключевые идеи среди остальных аргументов	
9	Я терпелив в подборе доказательств для обсуждения вопроса	
10	Я уверенно распознаю нечестные технологии, применяемые для убеждения слушателей	
11	Я легко обнаруживаю подтекст сообщения	
12	Я легко могу оценить данные, необходимые для поддержки своей точки зрения	
13	Я обычно обращаю внимание на мелкие детали	
14	Я могу оценить различные точки зрения беспристрастно, объективно	
15	Если я в чем-то не уверен, то приложу усилия, чтобы узнать об этом больше	
16	Я могу выразить свою точку зрения ясно и четко	
17	Я могу отличить описание от анализа вопроса	
18	Я легко могу находить противоречия в аргументации	
19	Я легко могу находить примеры для своих доказательств	
20	Я знаю, как оценить источники материалов (данных)	
21	Я понимаю, почему некоторые люди при аргументации используют двусмысленный язык	

2. Оцените, пожалуйста, по 5-балльной шкале степень важности аспектов продуктивного мышления, которые Вам бы хотелось развивать в себе. (5 – наиболее важно; 4 – достаточно важно; 3 – наверное, важно; 2 – скорее, неважно; 1 – совершенно неважно).

	Мне хотелось бы:	Балл
1	Знать больше о пользе продуктивного мышления	
2	Уметь концентрироваться на конкретных требованиях деятельности	
3	Развивать основные навыки мышления	
4	Уделять больше внимания мелким деталям	
5	Знать больше о технике аргументации	
6	Уметь выделять элементы продуктивного мышления	
7	Различать доказательства и разногласия	
8	Отличать доказательство от резюме, описания и объяснения	
9	Лучше научиться выделять ключевые моменты из вспомогательной информации	
10	Научиться построению доказательства	
11	Уметь оценивать, насколько аргументация внутренне непротиворечива	
12	Понимать что такое промежуточные выводы	
13	Научиться анализировать доказательства	
14	Лучше понимать подтекст сообщения	
15	Научиться выделять основные предположения	
16	Понимать, когда доказательства строятся на неверных предпосылках	
17	Научиться понимать скрытые (подразумеваемые) аргументы	
18	Видеть и понимать когда причина, следствие, взаимосвязь и совпадение могут быть смешаны (перепутаны)	
19	Уметь различать необходимые и достаточные условия	
20	Уметь распознавать нечестные технологии, используемые для убеждения людей	
21	Распознавать тавтологию	
22	Уметь видеть недостатки в рассуждении	
23	Уметь оценивать источники информации	
24	Понимать, что подразумевается под достоверностью, обоснованностью и надежностью материалов	
25	Понимать, когда примеры показательны и достаточны	
26	Научиться учитывать степень вероятности определенного результата	
27	Научиться использовать продуктивное мышление при совершении записей	
28	Научиться использовать язык более эффективно для построения аргументации	

Ваше мнение о возможности и необходимости формирования продуктивного мышления у будущих военных специалистов в процессе изучения философии:

БЛАГОДАРИМ ЗА УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

**ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
ЛЕКТОРИЯ**

**"ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА
И ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ"**

(для курсантов 1-2 годов обучения)

1. ЦЕЛЕВАЯ УСТАНОВКА ЛЕКТОРИЯ

Целью лектория является формирование у курсантов основ знаний и представлений: о смысле, целях и задачах информационно-психологической безопасности личности; характерных свойствах защищаемой информации; основных информационно-психологических угрозах; правилах и методах информационной защиты.

Приобретенные знания позволят курсантам правильно ориентироваться в категориях защищаемых информационных ценностей и приобрести необходимый кругозор в проблемах информационно-психологической безопасности.

Год обучения	Кол-во часов	Распределение времени по видам занятий					
		Лекция-беседа	Научная дискуссия	Лекция-дискуссия	Лекция-беседа	Практическое занятие	Конференция
1	12	2	2	2	2	2	2
2	12	2	2	2	2	2	2

3. ПЛАН ЛЕКТОРИЯ

№ темы	Виды учебных занятий	Кол-во часов	Наименование тем и изучаемых вопросов	Методическое обеспечение	Список рекомендованной литературы
1	Лекция-беседа	2	Проблема информационно-психологической безопасности в современном обществе 1. Развитие информационного общества на современном этапе 2. Проблема информации в науке и общественной жизни 3. Информационно-психологическая безопасность личности	Выставка литературы, видеопроектор, ноутбук, слайды	2, 3, 13, 24, 26, 30
2	Научная дискуссия	2	Информационное противоборство, информационная война 1. История развития информационного противоборства 2. Основные понятия и термины информационного противоборства 3. Концепции ведения информационной войны	Выставка литературы, видеопроектор, ноутбук, слайды	4, 8, 9, 11, 29, 31
3	Лекция-дискуссия	2	Манипулятивные технологии в информационном противоборстве 1. Информационно-психологическое воздействие на личность 2. Механизмы манипулятивного воздействия	Выставка литературы, видеопроектор, ноутбук, слайды	18, 25, 36, 40
4	Лекция-беседа	2	Технологии искажения информации 1. Информация и дезинформация 2. Роль СМИ в информационном противоборстве	Выставка литературы, видеопроектор, ноутбук, слайды	10, 17, 22, 27
5	Практическое занятие	2	Деятельность спецслужб в информационном пространстве 1. Информационное противоборство в военной сфере 2. Терроризм как информационная технология и борьба с ним 3. Противодействие киберпреступлениям	Выставка литературы, видеопроектор, ноутбук, слайды	5, 6, 7, 12, 15, 37, 38
6	Круглый стол	2	Защита личности от информационного воздействия 1. Виды и механизмы информационно-психологической защиты	Выставка литературы, видеопроектор, ноутбук, слайды	19, 28, 34, 35, 39

4. ЛИТЕРАТУРА

- 1 **Анисимов, О. С.** Основы методологического мышления – М. : Внешторгизд., 1989. – 412 с.
- 2 **Антонова, С. Г.** Информационная культура личности. Вопросы формирования – Высшее образование в России. – 1994. – №1 – С. 82–87
- 3 **Артамонова, Я. С.** Становление понятия "информация" – Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 1 – С. 318–327
- 4 **Бабич, В. В.** О новом подходе к анализу современного противоборства и некоторых других проблемах – Военная мысль. – 2008. – № 3 – С. 33–42
- 5 **Белоножкин, В. И.** Информационные аспекты противодействия терроризму – М. : Горячая линия–Телеком, 2011. – 112 с.
- 6 **Бойко, С. М.** и др. Возможные направления реализации военной политики РФ в области международной информационной безопасности в современных условиях – Военная мысль. – 2009. – № 4 – С. 10–15.
- 7 **Борский, Н.** Информационная безопасность войск – Ориентир. – 2004. – №7 – С. 47–50
- 8 **Волковский, Н. Л.** История информационных войн: в 2-х частях. – Изд-во "Полигон", Санкт-Петербург, 2003.
- 9 **Воронцова, Л. В.** История и современность информационного противоборства – М. : Горячая линия – Телеком, 2006. – 192 с.
- 10 **Горбунов, В. Н.** О характере вооруженной борьбы в XXI веке – Военная мысль. – 2009. – № 3 – С. 2–15.
- 11 **Гриняев, С. Н.** Поле битвы – киберпространство: теория, приемы, средства, методы и системы ведения информационной войны – Мн. ; Харвест, 2004. – 448 с.
- 12 **Донсков, Ю. Е.** Об учете методического контекста военно-профессионального обучения в подготовке специалистов радиоэлектронной борьбы – Военная мысль. – 2009. – № 11 – С. 57–60.
- 13 **Еляков, А. Д.** Информационное бытие современного человека – Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 3 – С.245–258.
- 14 **Ильичев, Н. М.** Некоторые особенности формирования творческого мышления в процессе военного обучения – Военная мысль. – 2009. – № 8 – С. 75–80.

- 15 К вопросу о международно-правовой квалификации информационных операций – Военная мысль. – 2008. – № 2 – С. 2–9.
- 16 **Калистратов, А. И.** К вопросу о сетевых действиях в вооруженной борьбе будущего – Военная мысль. – 2008. – № 12 – С. 22–30.
- 17 **Каранкевич, В. Н.** Как научиться обманывать противника – Военная мысль. – 2006. – № 9 – С. 44–48.
- 18 **Кларк, Р.** Третья мировая война: какой она будет? – СПб. : Питер, 2011. – 336 с.
- 19 **Колесников, А.** Информационная безопасность войск и защита личного состава от негативного информационно-психологического воздействия – Ориентир. – 2007. – № 10 – С. 57–60.
- 20 **Комов, С. А.** Об эволюции современной американской доктрины «информационных операций» – Военная мысль. – 2008. – № 6 – С. 54–61.
- 21 **Круглов, В.В.** О скрытых угрозах национальной безопасности Российской Федерации и методах их выявления – Военная мысль. – 2010. – № 3 – С. 3–12.
- 22 **Манойло, А. В.** Технологии несилового разрешения современных конфликтов; под ред. А.И. Петренко. – М. : Горячая линия – Телеком, 2008. – 392 с.
- 23 **Молчанов, Н. А.** Информационный потенциал зарубежных стран как источник угроз военной безопасности РФ – Военная мысль. – 2008. – № 10 – С. 2–9.
- 24 **Новиков, В. К.** Информационное оружие – оружие современных и будущих войн – М. : Горячая линия–Телеком, 2011. – 264 с.
- 25 Операции информационно-психологической войны: краткий энциклопедический словарь-справочник / В. Б. Вепринцев, А. В. Манойло, А. И. Петренко, Д. Б. Фролов ; под ред. А.И. Петренко. – 2-е изд., – М. : Горячая линия–Телеком, 2011. – 495 с.
- 26 **Отюцкий, Г. П.** Философия войны: проблемы конституирования – Военная мысль. – 2009. – № 10 – С. 52–62.
- 27 **Почепцов, Г.** Информация и дезинформация – Киев. Эльга Ника-Центр, 2001. – 254 с.
- 28 **Прудников, Д. П.** К вопросу об информационной составляющей военно-управленческой деятельности в современных условиях – Военная мысль. – 2008. – № 4 – С. 23–28.
- 29 **Раскин, А. В.** Сетевая война – война информационной цивилизации – Военная мысль. – 2008. – № 4 – С. 78-80.

- 30 **Ратиев, В. В.** Социокультурная взаимосвязь "массового" и "информационного" общества – Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 1 – С. 245–262.
- 31 **Солодовников, А. Д.** Российское общество в информационном противоборстве – Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 5 – С.331–336.
- 32 **Сочнев, А.М.** Интенсификация обучения на основе интерактивной технологии мультимедиа – Военная мысль. – 2008. – № 8 – С. 74–76.
- 33 **Степанова, Е. А.** Асимметричный конфликт как силовая, статусная, идеологическая и структурная асимметрия – Военная мысль. – 2010. – № 5 – С. 47–54.
- 34 **Стрельцов, А. А.** Основные задачи государственной политики в области информационного противоборства – Военная мысль. – 2011. – № 5 – С.18–25.
- 35 **Фонарев, А. Р.** Психология становления личности профессионала – М. : Изд-во Московского психолого-социального института – 2005. – 240 с.
- 36 **Фролов, Д. Б.** Информационная война: эволюция форм, средств и методов – Социология власти. – 2005. – № 5 – С. 121–143.
- 37 **Цыганов, В.** Медиа-терроризм: Терроризм и средства массовой информации – К. : Ника-Центр, 2004. – 124 с.
- 38 **Чекинов, С. Г.** Асимметричные действия по обеспечению военной безопасности России – Военная мысль. – 2010. – № 3 – С. 13–22.
- 39 **Чернов, С. А.** Профессионализм, компетентность выпускника высшего военного учебного заведения – Военная мысль. – 2009. – № 5 – С. 68–72.
- 40 **Шейнов, В. П.** Психология манипулирования – Минск : Харвест, 2010. – 464 с.

**Практические рекомендации по созданию проблемных ситуаций,
обеспечивающих развитие продуктивного мышления обучающихся в
вузе**

(по А. М. Матюшкину)

Шесть правил создания проблемных ситуаций, обеспечивающих формирование продуктивного мышления:

1. Чтобы создать проблемную ситуацию, перед обучающимися следует поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого потребует открытия новых знаний и овладения новыми умениями; здесь может идти речь об общей закономерности, общем способе деятельности или об общих условиях реализации деятельности.

2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащегося. Степень трудности проблемного задания зависит от уровня новизны материала преподавания и от степени его обобщения.

3. Проблемное задание дается до объяснения усваиваемого материала.

4. Проблемными заданиями могут быть: а) усвоение, б) формулировка вопроса, в) практические задания. Однако не следует путать между собой проблемные задачи и проблемные ситуации. Проблемное задание может привести к проблемной ситуации только в случае учета вышеперечисленных правил.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Очень трудную проблемную ситуацию преподаватель направляет путем указания обучающемуся причин невыполнения данного ему практического задания или невозможности объяснения им тех или других фактов.

Существуют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Преподаватель ставит проблему (задачу) и решает ее тоже сам, но при активном восприятии обучающимися и обсуждении с ними.

2. Преподаватель ставит проблему, обучающиеся самостоятельно или под его руководством находят решение. Педагог направляет обучающегося на самостоятельные поиски путей решения (частично-поисковый метод). Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышлений.

3. Обучающиеся сами ставят проблему, роль преподавателя сводится к помощи в ее решении. В этом случае развивается способность самостоятельно формулировать проблему.

4. Обучающиеся ставят проблему и решают ее самостоятельно. Преподаватель даже не указывает на проблему: обучающиеся должны увидеть ее без внешней помощи, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы ее решения. В итоге развиваются способности самостоятельно определить проблему, анализировать проблемную ситуацию, самостоятельно находить правильный ответ.

Третий и четвертый уровни – это исследовательский метод.

Если преподаватель видит, что во время выполнения задания обучающиеся сталкиваются с затруднениями, то он может дать им дополнительную информацию, уменьшив, таким образом, степень проблемности задания, и перевести обучающихся на более низкий уровень проблемно-эвристического обучения.

В проблемном обучении преподаватель подобен опытному дирижеру, организующему этот исследовательский поиск. В одном случае он может сам с помощью обучающихся вести этот поиск. Поставив проблему, вскрывает путь ее решения, рассуждает вместе с ними, высказывает предположения, проводит совместное обсуждение, опровергает возражения, доказывает истинность.

Иначе говоря, преподаватель демонстрирует обучающимся путь научного мышления, заставляет их следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска.

В другом случае роль педагога может быть минимальной – он предоставляет обучающимся возможность совершенно самостоятельно искать пути решения проблем. Но и тут преподаватель не занимает пассивную позицию, а при необходимости незаметно направляет мысль, чтобы избежать бесплодных попыток, ненужной потери времени.

Именно поэтому метод обучения, связанный с самостоятельным поиском и открытиями обучаемыми тех или иных истин, называют проблемно-эвристическим, или исследовательским, методом.

Таким образом, в условиях проблемного обучения развитие активности в умственной деятельности обучающихся можно характеризовать как переход от действий, стимулируемых заданиями преподавателя, к самостоятельной постановке вопросов; от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов, к самостоятельным поискам решения задач и дальше – к выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их.

**Рекомендации преподавателям философии в вузе
по формированию продуктивного мышления
в условиях творческого процесса (по М. Вертгеймеру)**

Цель преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить формирование продуктивного мышления средствами и методами технологии проблемного обучения, организовать творческую среду.

Для того, чтобы обеспечить формирование продуктивного мышления обучающихся в вузе на занятиях по философии в условиях творческого процесса преподавателю необходимо выполнить задачи нескольких этапов.

1. Раскрытие темы. Мобилизация творческих сил на решение проблемной ситуации на занятии.

2. Восприятие темы обучающимся, анализ ситуации, осознание проблемы. На этой стадии складывается целостный образ проблемной ситуации, отыскивается ведущее противоречие, конфликт, подлежащий разрешению, возникает предощущение будущего развития решения.

3. Осуществление попыток решения, часто трудных и мучительных. Проблема "захватывает" обучающегося. Она постоянно находится в сознании, появляются также косвенные свидетельства, что работа происходит и на неосознаваемом уровне, идет выдвижение, проверка и отвержение гипотез, но "так необходимая блестящая идея не приходит в голову".

4. Возникновение новой идеи (принципа, замысла) решения. Природа этого момента таинственна и непонятна для самого субъекта мыслительного процесса. Отсюда возникают мистические концепции творчества.

5. Исполнительная, "техническая" стадия, когда решение конкретизируется, дорабатывается, уточняется, проверяется и оформляется в соответствии с социально принятыми требованиями.

Таким образом, процессы мышления, составляющие в целом ход решения новых задач, разнообразны по особенностям протекания и функциональному вкладу в достижение итогового результата.

Вариант план-конспекта
проведения занятия
по дисциплине "Философия"

Вид занятия: семинар (4 часа)

Тема занятия: "Познаваемость мира и его законов"

Учебные цели:

- углубить и систематизировать знания курсантов по проблеме познания;
- выявить степень усвоения курсантами ключевых категорий и понятий изучаемой темы;
- повысить качественный уровень обсуждения проблемных философских вопросов в процессе изучения дисциплины "Философия";
- развивать продуктивное мышление личности.

Воспитательные цели:

- формировать у курсантов потребность в самостоятельном изучении вопросов дисциплины философии, как необходимого условия успешного профессионального становления.
- стимулировать мыслительную деятельность обучающихся посредством поиска аргументированных решений проблемных ситуаций;
- совершенствовать навыки ведения учебной дискуссии и формулирования аргументации и доказательства собственной точки зрения.

Учебная группа, время и место проведения занятий: согласно расписания занятий

Учебно-материальное обеспечение: выставка литературы, тестовые задания, ноутбук, проектор.

Литература:

- Спиркин А. Г. Философия. Учебник. – М., 2012. – С. 467 – 574
- Канке В. А. Философия. Учебник. – М., 2010. – С. 170 – 172
- Попков М. Г. Философия. Пособие. – Орел, 2008. – С. 208 – 250

№ п/п	Учебные вопросы	Время	Ход занятия
1	<p style="text-align: center;"><i><u>Вводная часть</u></i></p> <p>Провожу проверку личного состава группы и их готовность к занятию. Объявляю тему занятия.</p> <p>Показываю связь изучаемой темы с другими дисциплинами: историей, экономикой, культурологией, социологией, педагогикой, психологией.</p> <p>Провожу связь изучаемой темы с другими темами дисциплины "Философия": история философии, онтология, диалектика, социальная философия.</p> <p>Довожу вопросы семинара и план работы.</p>	10 минут	Доклад дежурного о готовности группы к занятию.
2	<p style="text-align: center;"><i><u>Основная часть</u></i></p> <p>Проведение экспресс-опроса по теме семинара:</p> <p>На экране высвечиваются термины, по 5 для каждого варианта. Задача курсантов – дать определения для каждого, по возможности своими словами, отойдя от словарных определений.</p> <p style="text-align: center;"><i><u>Основные понятия темы</u></i></p> <p>Знание, познание, субъект и объект познания, чувственное познание, рациональное познание, разум, творчество, вера, истина, научное познание, критерии истины, способы познания,</p>	155 минут 15 минут	Курсанты дают определения философских понятий и терминов.

<p>логика, метод, методология, практика, философия науки, философия техники, научная революция, научно-техническая революция, система человек-техника, военная техника, оружие, автоматизация, компьютеризация.</p> <p>Обсуждаю с курсантами наиболее сложные понятия, разбираю ошибки в терминах, даю правильные и точные определения.</p> <p style="text-align: center;"><u>Проведение учебной дискуссии с группой.</u></p> <p>На предварительном этапе (за день-два до семинара) в учебной группе проводится консультация, на которой объявляется тема дискуссии и порядок ее проведения, определяются участники и эксперты.</p> <p>Дискуссия на занятии проводится между микрогруппами (парами).</p> <p>Цель: доказать группе оппонентов (и учебной группе в целом), <i>что мир можно познать, у познания нет принципиальных границ (достоверно мир познать невозможно).</i></p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – привести аргументы, доказательства в пользу своей точки зрения (свое мнение необходимо обосновать); – необходима ссылка на теории, идеи конкретных философов, ученых и т.п. (например, "доказательство разработано, представлено ..."); – продумать слабые стороны своей точки зрения и быть готовым дать ответы по ним оппонентам; – рассмотреть возможные слабые места в аргументации оппонентов (в доказательстве их собственной точки зрения) и задать по их поводу вопросы; – ответить на вопросы оппонентов, учебной группы, экспертов и преподавателя. <p>Задача экспертов – на основе собственной подготовки по теме дискуссии, дать всестороннюю оценку работе микрогрупп с точки зрения содержания дискуссии и формы ее проведения. При оценивании эксперты могут руководствоваться специально разработанными критериями и свои мнения заносить в бланк оценки.</p> <p>Критерии оценки дискуссии:</p> <p>Содержание дискуссии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – работа с определениями; – работа с аргументами (отношение аргументов к теме, их разнообразие и глубина); – наличие фактических ошибок; – ответы на вопросы. <p>Структура ответа:</p> <ul style="list-style-type: none"> – структура выступления; – логика построения речи; – соблюдение регламента. <p>Способ:</p> <ul style="list-style-type: none"> – культура речи; – культура общения; – корректность. <p>Дискуссия начинается с представления аргументов каждой из сторон.</p> <p>После презентации своей точки зрения, микрогруппы</p>	<p>5 минут</p> <p>90 минут</p>	<p>Отвечают на поставленные вопросы</p> <p>Отвечают на поставленные вопросы, дополняют ответы.</p>
---	--------------------------------	--

	<p>вызываются к доске, где они могут обменяться уточняющими вопросами по аргументации противоположной стороны.</p> <p>После обмена вопросами (2-3 вопроса каждой паре), к дискуссии подключаются обучающиеся учебной группы со своими вопросами.</p> <p>Следующим этапом дискуссии становится обсуждение аргументов и доказательств, приведенных микрогруппами. Эксперты, а также остальные курсанты учебной группы, высказывают свое мнение по поводу услышанных доказательств. Задача экспертов – на основе собственной подготовки по теме дискуссии, дать всестороннюю оценку работе микрогрупп с точки зрения содержания дискуссии и формы ее проведения. Обращается внимание на убедительность аргументов, их логичность, последовательность, точность формулировок, фактологические ошибки, отклонения от темы и повторы. Определяются плюсы и минусы в аргументации каждой из сторон. Кроме того, эксперты и курсанты могут приводить свои собственные примеры и аргументы, упущенные участниками дискуссии.</p> <p>В заключение дискуссии итоги подводятся преподавателем.</p> <p>Перехожу ко 2 вопросу семинара:</p> <p><u>2. Методология и логика познавательной деятельности военно-инженерных кадров.</u></p> <p>Курсантам предлагается заслушать и обсудить доклад "<i>Соотношение эмпирического и теоретического в познавательной деятельности военных кадров</i>".</p> <p>Подвожу итог обсуждения второго вопроса.</p> <p>Перехожу ко 3 вопросу семинара:</p> <p><u>3. Научно-техническое развитие российского общества и его воздействие на характер и содержание деятельности выпускников военного вуза.</u></p> <p>Курсантам предлагается заслушать и обсудить доклад "<i>Культура познавательной деятельности военных кадров</i>".</p> <p>Подвожу итог обсуждения третьего вопроса.</p>	<p>30 минут</p> <p>30 минут</p>	<p>Курсанты выступают с докладами и сообщениями, остальные делают пометки в своих тетрадях.</p> <p>Курсанты задают вопросы выступающим и обсуждают услышанное.</p> <p>Курсанты обсуждают проблемы НТР.</p>
3	<p style="text-align: center;"><i><u>Заключительная часть</u></i></p> <p>Подвожу общие итоги семинарского занятия, оцениваю степень достижения целей.</p> <p>Отмечаю положительные моменты занятия, указываю на недостатки, отмечаю слабо подготовленных курсантов, определяет им задание для самостоятельной работы.</p> <p>Объявляю оценки за работу на семинаре.</p> <p>Даю рекомендации по самостоятельному углубленному изучению данной темы</p>	15 минут	Записывают задание для самостоятельной работы.

Бланки экспертной оценки дискуссии на семинаре

№	Критерии оценки аргументации в дискуссии	Наличие в аргументации	
		1 группа	2 группа
1	Содержательность выступлений		
2	Глубина		
3	Полнота		
4	Конкретность		
5	Содержательность ответов на вопросы		
6	Оперативность		
7	Гибкость		
8	Системность		
9	Логичность		
10	Формулировка вопросов		
11	Четкость		
12	Культура общения		
13	Выразительность речи		
14	Манера вежливого обращения к собеседникам		
15	Умение уважительно отвечать им		
16	Свободное владение материалом		

№	Примеры упущений, ошибок	Наличие в аргументации	
		1 группа	2 группа
1	Ложные предпосылки		
2	Непоследовательность в доказательствах		
3	Неточности, недостаток четкости		
4	Уверенность, неподтвержденная фактами		
5	Несоответствие следствия причине		
6	Ложная корреляция, ошибочная связь		
7	Ошибочная аналогия		
8	Отклонение от темы		
9	Наличие исключений для предлагаемого материала		
10	Использование излишне эмоционального языка		
11	Переход на личности		
12	Искажение фактов		
13	Использование банальности		
14	Употребление тавтологии		
15	Слабое подкрепление ссылками, первоисточниками		