

© **О. А. СЕЛИВАНОВА, О. С. АНДРЕЕВА**

*Тюменский государственный университет
Towerred1966@mail.ru, o_andreeva@mail.ru*

УДК 371 025.3

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА ***

**PROBLEMS OF FORMATION OF PRACTICE-ORIENTED
RESEARCH COMPETENCE OF TEACHERS WITHIN
EDUCATIONAL DIMENSION OF UNIVERSITY**

В статье охарактеризованы проблемы формирования практикоориентированной исследовательской компетентности педагогов в образовательном пространстве университета, обусловленные активными процессами перестройки и модернизации современной системы высшего педагогического образования: деформация потребности студентов вузов в применении методологии исследования в учебной деятельности, низкая востребованность применения методологии исследования в практической педагогической деятельности, неразработанность системы анализа потребностей потенциальных получателей услуг в исследовательской деятельности и др. Охарактеризован вариант пространства культуры исследования, позволяющего эффективно взаимодействовать академическую методологическую составляющую университетского образования и практикоориентированную методическую — профессионального педагогического.

The article deals with the problems of formation of practice-oriented research competence of teachers within the educational dimension of University. This is due to active processes of restructuring and modernization within the modern system of higher pedagogical education: deformation of students' needs in the application of research methodology in educational activity, low demand for applying research methodology in practical pedagogical activity, underdevelopment of the system to analyze the needs of potential recipients of research ser-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036)

vices. The article represents characteristics of a variant of research culture dimension which can effectively complement the academic methodological component of University education and practice-oriented methodological basis of teaching.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Пространство культуры исследования, профессиональная компетентность, методологическая грамотность, педагог-исследователь, методологические знания, методологические убеждения.

KEY WORDS. Research culture dimension, professional competence, methodological literacy, a teacher-researcher, methodological knowledge, methodological beliefs.

Известно, что исследовательская деятельность — это специфический вид интеллектуальной деятельности человека, возникающий в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами (И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова и др.) [1; 2]. В педагогической деятельности, характеризующейся многоуровневостью, разновекторностью, многовариантностью представленности в пространстве социального взаимодействия к исследовательской деятельности педагога-исследователя предъявляются повышенные требования: не только знакомство с логикой исследовательского поиска, способность формулировать тему, разработать идею исследования, наметить траекторию, этапы и средства поиска оптимальных решений с применением адекватных поисковых методик и пр., но и способность к творческому освоению живой ткани педагогической жизни, требующей не менее гибкого взгляда и на логику исследования, и на его иные компоненты, по сравнению, например, с лабораторными вариантами научных изысканий [3; 4; 5]. Тем не менее, многочисленные исследования и наблюдения подтверждают, что лишь в единичных случаях педагоги-практики ставят перед собой задачи методологического уровня: выявить механизм того или иного процесса, вскрыть закономерности, определить и систематизировать факторы, влияющие на педагогический процесс. По данным социологических исследований (Аверин С. П., Гендин А. М., Дроздов Н. И. и др.), до 60% действующих педагогов в силу объективных и субъективных причин (возрастной ценз, профессиональное выгорание, инновационная усталость, высокая педагогическая нагрузка и т. д.) не смогут осуществлять инновационную деятельность [6]. Педагоги-практики повсеместно сетуют на недостаток времени для организации и проведения самостоятельного научного исследования, научного обобщения и оформления результатов опытной работы и пр. С одной стороны, это объективно характеризует резко возросшую за последние годы по сути «непедагогическую» нагрузку на педагога (заполнение разнообразных электронных аналогов контрольно-учетной документации и пр.), с другой — многолетний опыт преподавателей высшей школы, оказывающих методическое сопровождение ОЭР в школах, свидетельствует о том, что оформившихся самостоятельных педагогов-исследователей в современных школах — едини-

цы, подавляющее же число составляют педагоги, в более или менее откровенной форме ожидающие от научного руководителя ОЭР грамотного оформления имеющегося набора материалов, характеризующих реальный педагогический опыт в соответствии с методологическими подходами и принципами.

С целью выявления факторов, снижающих эффективность процесса формирования практикоориентированной исследовательской компетенции будущих педагогов, были проанализированы условия учебно-воспитательной среды вуза ИПиП ТюмГУ (опрошено более 300 студентов 2-4 курсов ИПиП ТюмГУ 2012-2014 гг.)

Дисгармония компонентов методологической и методической составляющих профессиональной педагогической подготовки будущего педагога, находящая свое отражение в противоречии «преимущественно теоретического» содержания обучения в вузе с требованиями владения педагогом-специалистом «преимущественно практическими» знаниями, умениями и навыками. В современных условиях значительно изменился состав профессиональных педагогических задач, что требует расстановки иных акцентов в подготовке будущего педагога: освоение навыков содействию образованию и самообразованию учащихся, а не просто передача знаний по предмету и т. д. и т. п. Все это актуализирует в подготовке педагога развитие качеств, характеристик и компетенций, носящих во многом надпредметный, универсальный характер, призванный вооружить педагога способностями, максимально приближенными к современной специфике образовательного пространства (разноуровневого, разновекторного, непрерывного и т. д. и т. п.). С одной стороны, это, безусловно, оправданно, с другой — старо как мир наблюдение профессионального педагогического сообщества: молодой специалист — выпускник университета с теориями, концепциями и пр. зачастую знаком хорошо, однако план урока составить грамотно затрудняется (не говоря уже о плане обобщения и анализа практического опыта деятельности), обратная картина характеризует обычно выпускника педагогического института. Диспропорциональность в сформированности методологической и методической составляющих профессиональной педагогической подготовки затрудняет формирование качеств педагога-исследователя, для полноценной реализации которых важно взаимодополнение указанных характеристик.

Построение содержания курсов в соответствии с логикой формирования компонентов исследовательской компетенции: «знания умения — профессиональная позиция». Данная последовательность эффективно реализуема лишь в ситуации наличия минимальной профессионально ориентированной внутренней мотивации абитуриента, поступающего в педагогический вуз с перспективой получения конкретной педагогической профессии. Сравнительные исследования ИПиП ТюмГУ подтверждают данную закономерность: наиболее сформированы элементы исследовательской практикоориентированной компетенции у студентов направления «начальное образование», наименее — «психолого-педагогическое» (если в первом случае студенты четко понимают,

что пришли в вуз учиться «на учителя начальных классов», то во втором в подавляющем большинстве затрудняются сформулировать конкретный вариант своего педагогического будущего). Без наличия в той или иной степени осознаваемой профессиональной перспективы, получаемые студентом знания и умения не приобретают для него личностного смысла, оставаясь лишь формальным набором информации и практических операций в той или иной степени качественно и своевременно предъявляемых по месту требования (отчет, зачет, экзамен и пр.). Как показывает современная реальность, количество «педагогических» курсов и практик само по себе не переходит в качество интериоризированного личностно значимого профессионального опыта. Данная закономерность распространяема и на проблему формирования учебно-исследовательской деятельности студентов в условиях педагогического вуза (не является секретом, что многие «проблемные кружки», «творческие педагогические лаборатории» и «студенческие сообщества» в вузах существуют формально, а часто лишь на бумаге).

Нивелирование ценности педагогической составляющей в пространстве структурной реорганизации и интеграции педагогического вуза и университета (на профильных факультетах перечень педагогических дисциплин обычно ограничен минимумом, отражающим основные положения этой отрасли знания, часто это и вовсе один курс «Педагогика и психология», преподаваемый специалистом факультета, далеким от всего многообразия психолого-педагогической проблематики, слабо знакомым с философией, историей, методологией педагогической науки). Априори считается, что педагогическое образование более просто в освоении, в отличие от любого другого профильного (так, математик либо психолог может с легкостью освоить основные содержательные элементы курса «общая педагогика», ожидать же подобного от педагога в отношении каких-либо «основ математики» или хотя бы «общей психологии» заведомо бессмысленно). В результате преподаватель читает, а студент, в свою очередь, осваивает данный предмет во многом поверхностно, формализовано, как набор далеких от его профиля подготовок понятий и категорий, слабо связанных с процессом личного профессионального становления. Нередко в студенческой среде в период сессии можно услышать фразы: «это же не тригонометрия, подумаешь — педагогика, сдадим как-нибудь». Сложно обвинять представителей профильных факультетов в том, что они стремятся воспитать узкого специалиста — физика, математика, филолога, не акцентируя внимания на роли педагогической составляющей в общей структуре личности специалиста-профессионала, однако это ведет к ситуации, метко называемой в педагогических исследованиях «ситуацией коллективной безответственности», «ситуацией угрозы исчезновения российского педагогического образования». Говорить о формировании культуры педагогического исследования будущего выпускника в подобной ситуации весьма проблематично.

Неадекватность оценивания качества и эффективности научно-исследовательской деятельности студентов. Внедренная в соответствии с

новыми стандартами обучения модульно-рейтинговая система оценивания результатов образования в высшей школе призвана, по мнению авторов, усилить личную заинтересованность студента в процессе освоения материалов курса и сделать весь процесс образования более индивидуализированным, снизив влияние фактора субъективности в оценивании его результатов. Частично данные вопросы действительно успешно решены. Однако, если коснуться аспекта формирования и развития исследовательской культуры будущего педагога, то анализ образовательной практики свидетельствует о том, что рейтинговая система оценивания не обладает механизмом оценки значимых для исследовательской деятельности компонентов, будучи зачастую сведена до факта своевременности представления того или иного типа письменной работы и соответствия указанной работы требованиям оформления текста и библиографии. Ни реальность связи с практической базой исследования, ни длительность данного сотрудничества, ни визуальные подтверждения реальности работы, отраженной в тексте курсовой либо дипломной (заполненные бланки анкет, фото с мероприятий, отзывы участников и т.д. и т.п.) обычно не входят в минимум обязательных для рейтингового оценивания приложений к тексту зачетной работы. Между тем, в современных условиях тотального засилия информационных потоков и их всеобщей доступности это, пожалуй, единственный способ минимально гарантировать личное реальное погружение молодого педагога-исследователя в практику живого педагогического процесса, что является обязательным условием формирования осмысленного, интериоризированного, авторского отношения к предмету исследования и его результатам.

Совокупное действие указанных факторов приводит к проблемам формирования практикоориентированной исследовательской деятельности будущих педагогов, в частности:

— *деформация потребности студентов вузов в применении методологии исследования в учебной деятельности* (у более чем половины студентов преобладает внешний характер мотивации в применении методологии исследования, не связанной с личностными целями, ценностями и интересами профессионального самосовершенствования). По наблюдениям автора, не более 5% студентов от академической группы обычно изъявляют желание сформулировать тему курсового или же дипломного исследования с учетом собственных интересов. Подавляющее большинство пользуются мотивацией «выбора из готового предлагаемого кафедрой списка», при чем часто, с пояснениями: «мне что попроще», «я уже про это писал и у меня есть материал», «я в детском саду буду практику проходить, мне — про дошкольников» и т.п., подобного рода фразы фактически неизменны от курса к курсу. Очевидно, что указанная мотивация отражает во многом формальное отношение студента к научно-исследовательской работе. В существующей ныне практике подготовки будущих педагогов исследовательская деятельность студентов предполагает овладение ими научными методами познания, формирование у них познавательной потребности, поисковой активности, готовности к самообразованию, а также рационально обобщенных

приемов умственной деятельности и включает в себя обычно курсовое проектирование, учебные исследования практического и теоретического характера, проектную деятельность, участие студентов в конференциях разного уровня (внутривузовских, городских, областных, региональных), олимпиадах. Однако участие студентов в указанных формах деятельности носит зачастую формальный характер, происходит по своеобразной «разрядке» и свидетельствует о явном преобладании у студентов так называемой внешней мотивации, не связанной с личностными целями, ценностями и интересами профессионального самосовершенствования.

— *низкая востребованность применения методологии исследования в практической педагогической деятельности* (более 80% студентов, находящихся на практике в школе/лагере и пр., не применяют элементы методологического знания, не осознают ценность их грамотного использования для практической деятельности).

— *неразработанность системы анализа потребностей потенциальных получателей услуг в исследовательской деятельности* (недостаточная изученность социального заказа на тематику таких исследований, отсутствие технологий его изучения, отсутствие четкой системы получения вузом «обратной связи» о потребностях ОУ (удовлетворенность школы предлагаемыми вузом услугами, потребность в новых услугах и т. д.). Фактически повсеместно распространено произвольное формирование тематики учебно-исследовательских работ студентов, оформление «заказов» на научные исследования от школ носят формальный характер и не связаны с реальными потребностями того или иного учреждения на исполнение конкретного исследования студентом. В высшей педагогической школе практически утрачена добрая традиция возвращения молодого педагога-исследователя в процессе «переходящих», взаимосвязанных практик на базе одного и того же образовательного учреждения в контексте изучения реальной практикоориентированной проблемы исследования.

Перспективы разрешения названных проблем значительно осложнены активными процессами перестройки и модернизации как всей системы высшего педагогического образования (переходом к многоуровневой системе образования, свертыванием системы педагогического образования, слиянием и поглощением педагогических вузов классическими университетами — например, Тюменский государственный университет в 2014-2015 объединен с региональными педагогическими вузами — Тобольской государственной социально-педагогической академией им. Д. И. Менделеева и Ишимским государственным педагогическим институтом им. П. П. Ершова и т. д. и т. п.), так и ее отдельных содержательных и иных компонентов (возникновение, например, предложений отмены фундаментальной предметной подготовки будущего учителя, которому предлагается изучать в высшей школе только те темы, которые содержатся в школьной программе и пр.) [7].

Следует признать, что изменение существующего положения вещей возможно лишь путем поиска вариантов формирования среды вуза, способной

продуцировать педагогически значимые ценности, мотивы и установки, а также систему отношений, способствующую становлению студента как практика-исследователя целенаправленно и активно участвующего в профессионально-ориентированной исследовательской деятельности. Вариант эффективного взаимодополнения академической методологической составляющей университетского образования и практикоориентированной методической — профессионального педагогического образования невозможен без формирования в вузе пространства культуры исследования, важнейшими компонентами которого является наличие в нем не просто высококвалифицированных преподавателей, но ученых, разрабатывающих конкретную педагогически значимую, актуальную для современных условий научную проблему, учёных, имеющих устойчивые связи с базами внедрения теоретических идей в практику педагогической деятельности (опытно-экспериментальные площадки, педагогов-практиков — соискателей научных степеней, студенческое научное сообщество, семинар либо лабораторию и в идеале — собственную научную школу). Именно подобного рода разноуровневое сообщество, объединяющее специалистов, действующих на различных уровнях методологического осмысления педагогической действительности (ученых, педагогов-практиков, аспирантов, магистрантов, студентов-бакалавров и профессионально мотивированных старшеклассников), позволит создать живой исследовательский организм, опирающийся на методологически грамотные основы научного познания реальной педагогической практики; реальные взаимоотношения ответственной зависимости и социального партнерства в достижении ключевой цели научного познания — истинного знания. Опыт подобного рода сообщества, позволяющего интегрировать фундаментальность университетского образования и практикоориентированность педагогических вузов, имеется в Тюменском государственном университете. Особенность научно-образовательной школы академика РАО В. И. Загвязинского «Методология, теория и практика инновационного развития образования» состоит в том, что это не школа авторской проблемы и авторской концепции лидера. Для школы характерно единство методологических оснований и требований к качеству научных разработок, общность основной проблематики (инновационное развитие образования, методология исследования и практических преобразований, при разнообразии конкретных направлений и тем исследования), тесное взаимодействие теории и практики, атмосфера преемственности традиций, коллективной взаимопомощи и ответственности, удержание достаточно высокой «планки» требований к качеству работ, наличие организационного «ядра», в роли которого выступает академическая кафедра методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета. Наиболее важные и продуктивные направления исследований научной школы реализуются под руководством учёных-педагогов Тюменского государственного университета: методология социально-педагогических исследований, инновационной

практики и педагогического образования (акад. В. И. Загвязинский, д. п. н., проф. А. Ф. Закирова), педагогическая культурология (д. п. н. О. С. Задорина), педагогическая герменевтика (д. п. н., проф. А. Ф. Закирова), информатизация образования (д. п. н., проф. И. Г. Захарова), личностно-ориентированное образование (д. п. н., проф. Н. А. Алексеев), оздоровительная физическая культура (д. п. н., проф. И. В. Манжелей), здоровьесбережение (д. п. н., проф. Н. Н. Малярчук), комплексный мониторинг процесса образования (к. п. н., доц. Т. А. Строкова), педагогическая девиантология (д. п. н. О. А. Селиванова) и др. В экспериментальной работе за последние 15 лет участвовало более 60 образовательных учреждений г. Тюмени и области, в их числе 6 инновационных площадок, утверждённых в качестве федеральных: школы г. Тюмени: № 70 (школа здоровья), № 90 — образовательно-оздоровительный центр «Крепыш», № 32 (использование образовательного потенциала отдаленного городского микрорайона), № 40 (эксперимент по переходу на программы 11-12-летнего обучения), № 57 — физкультурный центр «Олимпия» (спортивно-оздоровительная работа в микрорайоне), а также авторская федеральная площадка — лицей № 34 как образец опережающего развития по многим направлениям (компьютеризация, техническое творчество, раннее изучение иностранных языков, зарубежные связи) и т. д. [8]. Так, например, Центр внешкольной работы «Дзержинец», являясь экспериментальной площадкой Центра «судебно-правовая реформа» (г. Москва), в течение 30 лет является базой для практики студентов-специалистов/бакалавров/магистров ИПиП ТюмГУ, в результате чего подготовлено более 40 ВКР, 9 магистерских, 4 кандидатских и 1 докторская диссертации. На базе ИПиП и «Дзержинца» успешно проводит свою работу студенческое научно-исследовательское общество «5-й этаж», члены которого в течение всего срока обучения в вузе имеют возможность исследовать, планировать, практически реализовывать и теоретически осмысливать собственный опыт индивидуального реадaptационного взаимодействия с несовершеннолетними из группы риска, отражая результаты в научно-квалификационных работах. Для студентов подобного рода пространство становится средой, в условиях которой у студентов сформируется личностно-актуальный опыт осуществления исследовательской деятельности как средства профессионального совершенствования, создавая базу для становления практикоориентированной исследовательской компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. № 5. С. 36-45.
2. Шашенкова Е. А. Исследовательская деятельность: словарь. М.: МГУТУ, 2004.
3. Рындина Ю. В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория // Молодой ученый. 2011. № 1. С. 228-232.

4. Казанцев С. Я. Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе: дис. ... д-ра. пед. наук. Казань, 2000. 295 с.
5. Нечаев Ю. И. Формирование методологической грамотности студентов вуза на начальном этапе подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2001. 190с.
6. Сенько Ю. В. Стиль педагогического мышления в вопросах: учебное пособие. М.: Дрофа, 2009. 271 с.
7. Зданович О. В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов — будущих учителей // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 11 (126). С. 76-79.
8. Аверин С. П., Гендин А. М., Сергеев М. И. Актуальные проблемы непрерывного педагогического образования (по материалам педагогического исследования). Красноярск: КК ИПК РО, 2005. 178 с.
9. Шадриков В. Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М.: Логос, 2011.
10. Закирова А. Ф. Роль научно-педагогической школы академика РАО В.И. Загвязинского в развитии образовательных систем // Подготовка педагога новой формации в системе университетского образования: проблемы, практический опыт и перспективы. Тюмень: изд-во ТюмГУ, 2015. С. 7-10.

REFERENCES

1. Zimnyaya, I. A. Kljuchevye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competences as a new paradigm of education results] // Vyssee obrazovanie segodnja, 2003. No 5. Pp. 36-45. (in Russian).
2. Shashinkova, E. A. Issledovatel'skaja dejatel'nost': slovar' [Research activities: dictionary]. M., 2004. (in Russian).
3. Ryndina, Y. V. Issledovatel'skaja kompetentnost' kak psihologo-pedagogicheskaja kategorija [Research competence as psychological and pedagogical category] // Molodoi uchenyj. 2011. № 1. Pp. 228-232.
4. Kazantsev, S. Y. Didakticheskie osnovy i zakonomernosti fundamentalizacii obuchenija studentov v sovremennoj vysshej shkole: dis. dok. ped. nauk / S. Ja. Kazancev [Didactic principles and regularities of fundamentalization of education in modern higher school: dis. ... Dr. Sci. (Pedagog.)]. Kazan, 2000. 295 p. (in Russian).
5. Nechayev, Y. I. Formirovanie metodologicheskoy gramotnosti studentov vuza na nachal'nom jetape podgotovki: dis. kand. ped. nauk [Formation of methodological literacy of students at the initial stage of preparation: dis. ... Cand. Sci. (Pedagog.)]. Omsk, 2001. 190 p. (in Russian).
6. Senko, J. V. Stil' pedagogicheskogo myshlenija v voprosah: uchebnoe posobie [The style of pedagogical thinking in questions: a textbook]. Moscow: Drofa, 2009. 271 p. (in Russian).
7. Zdanovich, O. V. O strukture i sodержanii issledovatel'skoj kompetensii studentov — budushchih uchitelej [On the structure and the maintenance of research competence of students — future teachers]. Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2012. Issue 11 (126). С. 76-79.

8. Averin, S. P., Henden A. M., Sergeev M. I. Aktual'nye problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya (po materialam pedagogicheskogo issledovaniya) [Actual problems of continuous pedagogical education (materials of pedagogical studies)]. Krasnoyarsk, 2005. 178 p. (in Russian).
9. Shadrikov, V. D. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov [Professional qualities of a modern teacher: methods of assessing the qualification level of teachers]. M.: Logos, 2011. (in Russian).
10. Zakirova, A. F. Rol' nauchno-pedagogicheskoy shkoly akademika RAO V. I. Zagvyazinskogo v razvitii obrazovatel'nyh sistem // Podgotovka pedagoga novej formacii v sisteme universitetskogo obrazovaniya: problemy, prakticheskij opyt i perspektivy. Tjumen': izdatel'stvo Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta [The role of scientific and pedagogical school of academician RAO V. I. Zagvyazinsky in the development of educational systems // Preparation of a teacher of new formation in the system of University education: problems, practical experience and perspectives]. Tyumen: Tyumen State University Publishing House, 2015. Pp. 7-10. (in Russian).

Авторы публикации

Ольга Антиевна Селиванова — профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, доктор педагогических наук

Ольга Станиславовна Андреева — доцент кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета, кандидат психологических наук

Authors of the publication

Olga A. Selivanova — Dr. Sci. (Pedagog.), Professor, Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University

Olga S. Andreeva — Cand. Sci. (Psych.), Senior Lecturer, Department of General and Social Psychology, Tyumen State University