

**Е. В. НЕУМОЕВА-КОЛЧЕДАНЦЕВА
А. Ф. ЗАКИРОВА**

**ОРГАНИЗАЦИОННО-
МЕТОДИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Е. В. НЕУМОЕВА-КОЛЧЕДАНЦЕВА
А. Ф. ЗАКИРОВА

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА
КАК СУБЪЕКТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Монография

2-е издание, переработанное и дополненное

Тюмень
ТюмГУ-Press
2022

УДК 374.7
ББК Ч448.98
Н577

Авторы:

Е. В. Неумоева-Колчеданцева — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики, доцент академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета (предисловие, гл. 2, § 1, 2 гл. 3, заключение)

А. Ф. Закирова — доктор педагогических наук, профессор, исполняющий обязанности заведующего академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета (гл. 1, § 3 гл. 3)

Рецензенты:

И. Н. Емельянова — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета

Л. В. Ведерникова — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова (филиала) Тюменского государственного университета

Неумоева-Колчеданцева, Е. В.

Н577

Организационно-методическое сопровождение развития педагога как субъекта исследовательской деятельности : монография / Е. В. Неумоева-Колчеданцева, А. Ф. Закирова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. — 2-е изд., перераб. и доп. — Тюмень : ТюмГУ-Press, 2022. — 166 с. — Текст : электронный.

ISBN 978-5-400-01682-0

В монографии представлена модель подготовки педагога, базирующаяся на идее гуманизации методологии педагогического исследования; раскрыты содержательно-процессуальные аспекты построения основополагающих компонентов методологического аппарата; обоснована актуальность организационно-методического сопровождения и разработан его инструментарий, релевантный характеру развития педагога как субъекта исследовательской деятельности: индивидуальная траектория развития, пробы в исследовательской деятельности, формы сопровождения, инструментарий оценки продуктов исследовательской деятельности будущих педагогов и динамики их развития как субъектов исследовательской деятельности; представлена трактовка сопровождения как «оспособления» процесса развития; рассмотрен материал, направленный на рефлексию исследовательских ошибок педагога на примере научного гипотезирования.

Адресована студентам направления «Педагогическое образование», аспирантам, докторантам, соискателям ученых степеней по педагогическим специальностям, преподавателям, осуществляющим образовательный процесс и научное руководство исследовательской деятельностью будущих педагогов, а также широкому кругу педагогов-практиков.

УДК 374.7
ББК Ч448.98

ISBN 978-5-400-01682-0

© Тюменский государственный университет, 2022
© Неумоева-Колчеданцева Е. В., Закирова А. Ф., 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	9
§ 1. Принципы и содержание подготовки педагога к исследовательской деятельности	9
§ 2. Обоснование актуальности педагогического исследования	18
§ 3. Гипотезирование в педагогическом исследовании	24
§ 4. Гуманитарные методы педагогического исследования	32
ГЛАВА 2. СОПРОВОЖДЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	45
§ 1. Развитие педагога как субъекта исследовательской деятельности	45
§ 2. Сущность и назначение сопровождения развития педагога как субъекта исследовательской деятельности	52
§ 3. Стратегии педагогического исследования и «жизненный цикл» исследовательского проекта	59
§ 4. Индивидуальная траектория как интегративное средство сопровождения развития педагога как субъекта исследовательской деятельности	69
§ 5. Профессиональная проба (проба в исследовательской деятельности) как метод сопровождения исследовательской деятельности педагога на разных этапах «жизненного цикла» проекта	77
§ 6. Формы сопровождения исследовательской деятельности педагога	89
ГЛАВА 3. ОЦЕНКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	97
§ 1. Оценка результативного аспекта исследовательской деятельности	97

§ 2. Оценка процессуального аспекта исследовательской деятельности	118
§ 3. Методологическая рефлексия педагога-исследователя (рефлексия исследовательских ошибок на примере научного гипотезирования)	129
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	146
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	149

ПРЕДИСЛОВИЕ

Педагогическое образование переживает период серьезных трансформаций, основное назначение которых — обеспечить подготовку педагога нового типа, способного к адекватной оценке образовательных ситуаций, проектированию и творческому осуществлению педагогического процесса¹. Такая подготовка реализуется в Тюменском государственном университете на основе интеграции педагогического и классического университетского образования.

Исследовательская деятельность — важнейшая часть профессиональной подготовки педагога (будущего педагога). Традиционно исследовательская работа студентов связывается с теоретическим обучением (что выражается в выборе темы, научного руководителя, формировании замысла работы и пр., подготовкой курсовой и выпускной квалификационной работы, диссертации). Связь исследовательской деятельности с практикой и будущей профессиональной деятельностью, на первый взгляд, менее очевидна и необходима. Вместе с тем роль данного рода работы важна в контексте всей профессиональной деятельности, понимаемой как *«поле возможностей» для творческого поиска, исследования, эксперимента*. В таком контексте будущий педагог представляется как *«педагог-исследователь»*², как *субъект исследовательской деятельности, «рефлексирующий практик»*, действующий не методом «проб и ошибок», а научными методами, способный к раз-

¹ Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования : монография. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Логос, 2015. 140 с.

² Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании : коллективная монография / отв. ред. В. И. Загвязинский. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. 164 с.

виту в ответ на вызовы практики и изменяющиеся условия деятельности¹.

В ходе и результате исследовательской деятельности, являющейся своеобразным ответом на вызовы изменчивой действительности, многообразия и вариативности педагогических ситуаций, у будущего педагога формируется *творчески-преобразовательная установка в отношении педагогической деятельности*. Таким образом, исследовательскую деятельность можно рассматривать как важнейшую *доминанту образования, как системообразующий вектор профессиональной подготовки*.

Методологические основания, содержание и принципы подготовки педагога-исследователя предполагают *акцент на мировоззренческих и культурологических проблемах педагогической деятельности*². Ключевая идея воплощения теоретической модели подготовки педагога-исследователя в практику многоуровневого университетского образования определяется емким тезисом В. С. Библера: «От наукоучения — к логике культуры»³, а методологические основания базируются на взаимодополнении положений деятельностно-личностного подхода, разработанного А. Н. Леонтьевым⁴ и его научной школой, культурно-исторической концепции Л. С. Выготского⁵ и его последователей, традиционных классиче-

¹ Марголис А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 41–57.

² Закирова А. Ф. Принципы и содержание проектирования модели подготовки педагога-исследователя в университете. Варианты реализации модели // Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании : коллективная монография / отв. ред. В. И. Загвязинский. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. С. 26–35.

³ Библиер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. Москва : Политиздат, 1990. 413 с.

⁴ Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 487 с.; Т. 3. 366 с.

⁵ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

ских подходов методологии педагогики и образования, совмещаемых с прогрессивными неклассическими гуманитарными подходами к исследовательской деятельности.

В соответствии с обозначенным содержанием часть пособия представлена тремя главами.

В первой главе раскрыта модель подготовки педагога-исследователя, базирующаяся на идее гуманитаризации методологии педагогического исследования. Психолого-педагогический механизм педагогического исследования описан как выстраивание связей субъекта с социально-культурным содержанием, представленным в разных источниках педагогического опыта и знания. Рассмотрены содержательно-процессуальные аспекты построения основополагающих компонентов методологического аппарата исследования: обоснование актуальности, противоречий и проблемы; процедура гипотезирования как интеграция рационального объяснения и эмоционально-чувственного понимания; гуманитарные методы педагогического исследования и стимулирования научного творчества. Овладение указанными аспектами значимо для становления педагога как субъекта исследовательской деятельности.

Во второй главе раскрыты вопросы организационно-методического сопровождения развития педагога как субъекта исследовательской деятельности. «Субъект» рассматривается как качество педагога, достигшего высокого уровня самоорганизации вышеназванной деятельности. Сложный прогрессивно-регрессивный характер развития предполагает необходимость нахождения релевантных ему гуманитарных практик (сопровождение). Сопровождение описывается как своего рода «оспособление» процесса становления и включает: организацию (и самоорганизацию) исследовательской деятельности будущего педагога в соответствии с технологией «жизненного цикла», что повышает управляемость исследовательской деятельности; проектирование и реализацию индивидуальной траектории формирования будущего педагога как субъекта исследовательской деятельности, охватывающую весь ее цикл; исследовательские пробы как основной способ изыскания; формы внешней организации исследовательской деятельности педагога.

В *третьей главе* в соответствии с предметно-деятельностным подходом, рассматривающим педагогическое оценивание как конструктивную обратную связь преподавателя и обучающегося, раскрыты основные аспекты педагогической (экспертной) оценки исследовательской деятельности: результативный — оценка продуктов и процессуальный — оценка динамики развития педагога как субъекта исследовательской деятельности. В контексте авторской концепции сопровождения инструментарий оценки (оценочные карты) продуктов исследовательской деятельности спроектирован с привязкой к «жизненному циклу» проекта, что соответствует требованию релевантности оценочных средств. Вместе с тем качество педагога как субъекта исследовательской деятельности проявляется не только в ее продуктах, но и в ходе самой деятельности, объективизирующей исследовательские (а также личностные и общепрофессиональные) компетенции, профессиональные и личностные интенции, перспективы развития и, в целом, — качество педагога как исследователя. В связи с этим инструментарий оценки динамики становления педагога как субъекта исследовательской деятельности включает карты оценки соответствующих компетенций, индивидуальную траекторию развития, «дорожную карту» выполнения исследовательских проб. Органичной частью осмысленного изыскания является методологическая рефлексия педагога-исследователя, один из перспективных, но малоизученных предметов которой — ошибка гипотезирования, совмещающая в себе объективные и субъективные начала исследовательской деятельности. Объективированная ошибка гипотезирования является своего рода «индикатором» для педагогической (экспертной) оценки, а также интроспекции и самодиагностики исследовательского процесса. Таким образом, интерпретация феномена ошибки, его теоретическое осмысление помогут найти действенные методические ресурсы повышения продуктивности научно-исследовательской деятельности.

ГЛАВА 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. Принципы и содержание подготовки педагога к исследовательской деятельности

Неотъемлемой частью профессиональной подготовки педагогов в классическом университете является их формирование как исследователей, охватывающее все уровни педагогического образования: бакалавриат, магистратуру, аспирантуру, докторантуру. Основа такой подготовки — модель, раскрывающая основные принципы, содержание, процессуальную сторону и механизмы подведения к исследовательской деятельности. Конституирующее и регулирующее значение имеет соблюдение следующих **принципов подготовки педагога-исследователя**:

- единства общеметодологической и общекультурной составляющих научно-образовательного процесса;
- единства ценностно-смыслового и логико-гносеологического планов практической методологии;
- единства гуманитаризации и информатизации в исследовании и реализации образования;
- единства алгоритмизации и творческого начал в деятельности исследователя и педагога-практика¹.

¹ Закирова А. Ф. Принципы и содержание проектирования модели подготовки педагога-исследователя в университете. Варианты реализации модели // Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании : коллек-

В соответствии с вышеперечисленным подготовка педагогов как субъектов исследовательской деятельности строится на основе **единства содержательной и процессуальной сторон освоения методологии**. Принципы задают ориентиры на *отработку конкретных технологий* научного поиска и — одновременно — на *качественный рост самосознания, общей и профессиональной культуры педагога-исследователя*.

В разработанной модели подготовки педагога заложена *идея тесной взаимосвязи и внутренней интеграции когнитивного и аффективного аспектов научно-педагогического творчества*. В единстве интеллектуального и эмоционального данные компоненты установки оказывают существенное влияние на мотивы учебно-познавательной и исследовательской деятельности. В этой связи в качестве **содержательной основы формирования исследовательской деятельности педагога** определены представленные в психолого-педагогической науке концепции, построенные, с одной стороны, на исследовании интеллектуальных основ педагогической деятельности (например, теория поэтапного формирования умственных действий, теория оптимизации обучения), с другой, — подходы, акцентирующие внимание на творческом характере педагогической деятельности и важной роли в ней образно-эмоциональной сферы.

С учетом многослойности и разноаспектности процесса формирования методологической культуры педагога-исследователя программно-методический материал включает представления о **ресурсном базисе исследовательской работы** педагога на разных уровнях (источниковедческом, теоретическом, эмпирическом); содержание **мировоззренческого базиса**, отражающее способы миропонимания будущего педагога. При этом отправная мировоззренческая идея, на которой основана модель, состоит в целостном видении человека в единстве его природного, социально-культурного и ду-

тивная монография / отв. ред. В. И. Загвязинский. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. С. 26–35.

ховного начал, в обращении не только к поведению, но и к сфере сознания личности, к личности в целом.

Заложенная в модели **процессуальная сторона** подготовки педагога к исследовательской деятельности характеризуется **паритетным соположением начал**: социального и субъективно-личностного; логико-гносеологического и ценностно-смыслового; рационального, логически упорядоченного и аффективного; алгоритмического и творческого. Кроме того, для исследовательской деятельности будущего педагога характерно тесное **взаимодействие познавательного и эмоционального аспектов, мышления и воображения**, рассудочности и интуиции, произвольной фантазии и жесткого формализма, единичного и всеобщего; значения и смысла деятельности, логико-гносеологической и ценностно-смысловой ее характеристик.

В базовой модели заложены **психолого-педагогические механизмы** интегрированного освоения педагогом-исследователем методологии исследовательской деятельности и методологии образования в целом: предусмотрено, что педагог-исследователь в процессе обучения в магистратуре, аспирантуре, докторантуре (в других формах постдипломного образования) *выстраивает* связи с социокультурным содержанием, представленным в передовом и новаторском педагогическом опыте, в учебных, научных, научно-популярных, художественных и иных культурных текстах, обращаясь при этом к научным категориальным системам, концептуальным схемам, системам культурных образов и символов, отражающим прогрессивные отечественные педагогические традиции. При этом освоение культурного исследовательского и общепрофессионального опыта сопровождается смыслообразованием, характер и качество которого во многом определит повышение научного уровня, педагогической квалификации и общей культуры в будущем¹.

¹ Закирова А. Ф. Принципы и содержание проектирования модели подготовки педагога-исследователя в университете. Варианты реализации модели // Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании : коллективная монография / отв. ред. В. И. Загвязинский. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. С. 26–35.

В дальнейшем в практической деятельности педагогу предстоит вторично «наводить мосты», выступая посредником между обществом и новым поколением воспитанников. Таким образом, механизмы творческого смыслообразования, приобретенные педагогом-исследователем в процессе освоения им методологии образования и исследовательского поиска, а также в жизненном и профессиональном опыте, будут спроецированы (экстраполированы) в реальные учебно-воспитательные ситуации и вторично (а затем и многократно) «перезапущены» в условиях обновленного образовательного процесса, отвечающего запросам времени, культуры и интересам отечества¹.

В теоретической модели формирования практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога заложены возможности ее *поливариантного использования* в образовательной практике на уровне обучения магистрантов, аспирантов, докторантов и практикующих педагогов-исследователей. Так, продуктивен разработанный и внедренный в образовательную практику вариант практико-ориентированной методологической подготовки педагогов к исследовательской деятельности, который реализуется в рамках учебного курса «Педагогическая герменевтика», созданного для подготовки магистрантов по направлению «Педагогика высшей школы» и аспирантов, обучающихся по специальности 44.06.01 — Образование и педагогические науки (Общая педагогика, история педагогики и образования) очной и заочной форм обучения.

Педагогическая герменевтика как область знания и практическая деятельность носит междисциплинарный характер, в связи с чем ее изучение предусматривает освоение научного материала из смежных с педагогикой областей знания: философии, психологии, культурологии, мифологии, когнитивной лингвистики, психосемиотики

¹ Закирова А. Ф. Формирование исследовательской деятельности педагога в контексте идей педагогической герменевтики // Практико-ориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2016. С. 23-30.

с учетом интегративных тенденций в развитии наук. Мировоззренческим ориентиром в процессе изучения педагогической герменевтики является **идея гуманитаризации методологии научно-исследовательской деятельности** за счет овладения *методами качественного исследования педагогических феноменов*.

Важнейшим компонентом содержания обучения исследовательской деятельности, с герменевтических позиций, выступает обращение к *общекультурным внеаучным формам духовного постижения человека (к религии, искусству, языку, этнопедагогике)*, требующим выявления их педагогических возможностей и координации с научно-теоретическим знанием.

«Герменевтический» вариант модели подготовки педагога-исследователя основан на идее воздействия механизмов осмысления культурных текстов на профессиональное сознание педагога, на способности его мышления и миропонимания, а также — опосредованно — и на другие виды деятельности: прогнозирование, моделирование, проектирование и педагогическое общение¹.

Содержание и процесс учебно-познавательной и исследовательской деятельности педагога реализуются посредством применения специальных процедур, методик и технологических приемов, среди которых как утвердившиеся в классической научной традиции методы, пришедшие из естественных наук, так и собственно **гуманитарные исследовательские методы и техники**. Многие из них активно используются в смежных с педагогикой гуманитарных областях знания: контент-анализ, биографический метод, семантический дифференциал, этимологический анализ понятий, составление нарративов, метафорическое моделирование при выдвижении рабочих гипотез и др.²

¹ Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики. Москва : ВЛАДОС, 2011. 272 с.

² Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики : авторский курс лекций. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2011. 324 с.

Модификации в инструментовке и практической реализации герменевтического похода в научно-исследовательской деятельности успешно применяются к условиям учреждений общего среднего образования (общеобразовательной школы, профильного лицея, гимназии, академической гимназии при университете, вечерней школы при исправительно-трудовом учреждении); высшего образования (классического университета, технического университета, университета культуры и искусств); в системе повышения профессиональной квалификации педагогов; в практике постоянно действующего с 2003 г. Урало-Сибирского семинара по практической методологии педагогического исследования, в котором участвовали аспиранты, докторанты, соискатели (научный руководитель — академик РАО В. И. Загвязинский).

Процедуры и технологии, созданные на основе освоенной педагогами-исследователями модели исследовательской практико-ориентированной деятельности, являются, по сути, *«продуктами вторичного моделирования» и экстраполяции инновационных идей в методологию образования*. Так, в практической деятельности педагогов-исследователей в русле концепции педагогической герменевтики разработаны разнообразные подкрепленные специальными исследованиями *авторские варианты воплощения герменевтического подхода в практику*.

С. С. Мальцевой (школы № 34, № 83, г. Тюмень) разработана теоретическая модель процесса обучения гуманитарным дисциплинам в классах негуманитарного профиля общеобразовательной школы-лицея, в основе функционирования которой идея интеграции естественно-научной и гуманитарной стратегий постижения предмета учебного познания, своеобразный диалог методологий, обеспечивающий комплексное освоение содержания обучения на базе совершенствования читательской компетентности. В опытно-экспериментальной работе С. С. Мальцевой доказана эффективность применения в образовательном процессе средней школы семиотических практик, основанных на идее структурной биполярности и семиотической бинарности текстов как знаковых систем и адаптированных к условиям обучения в профильных классах: метода «музыкальной

ассоциации», метода «от образа к образу», метода «мир как текст», а также интегративных (метода билингвистических задач, методов и приемов техники выразительности, метода проектов на базе Intel) и герменевтических (конфликт интерпретаций, метафоризация, метод «встречных» текстов) практик, применение которых обеспечивает многомерное, многовариантное прочтение и понимание произведений в контексте культурной традиции; способствует эффективному развитию эвристических способностей и эмоциональной сферы обучаемых¹.

Т. В. Обласовой (Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, академическая гимназия Тюменского государственного университета, г. Тюмень) создана модель развития учебно-информационных умений школьников, основанная на идее перевода обобщенных способов текстовой деятельности в личностные новообразования: разработана и введена в практику деятельности общеобразовательных учреждений программа развития учебно-информационных умений и соответствующие методические рекомендации; разработана и внедрена в систему повышения профессиональной квалификации методика психолого-педагогической подготовки педагогов к обеспечению развития учебно-информационных умений школьников; создан диагностический инструментарий, позволяющий производить многомерную оценку уровня освоения школьниками способов текстовой деятельности².

Т. Ю. Плетяго (Тюменский государственный университет) в процессе исследовательской деятельности с применением герменевтического подхода и технологий разработана проблема совершенствования читательской компетентности студентов вуза на базе развивающего потенциала межкультурной коммуникации: сконструирована

¹ Мальцева С. С. Специфика обучения гуманитарным дисциплинам в профильных классах негуманитарной направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2009. 26 с.

² Обласова Т. В. Актуализация личностно-развивающего потенциала учебно-информационных умений школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2012. 47 с.

модель использования развивающего потенциала межкультурной коммуникации, в основе которой идея активизации ее когнитивной, ценностно-смысловой и творческой функций; разработан комплекс дидактических материалов для дисциплины «Иностранный язык», на основании учета полифункционального характера текста и организации процесса совершенствования читательской компетентности как рефлексивной деятельности¹.

И. В. Шулер (Тюменский индустриальный университет) на базе герменевтического подхода разработана практико-ориентированная модель, отражающая системное взаимодействие между содержанием, методами и формами обучения в вузе, обеспечивающими развитие читательской культуры личности: методический инструментарий педагогической герменевтики дополнен методом деконструкции учебного и научного текстов; проведено обоснование перевода нелинейно представленной учебной информации в линейную форму (линеаризация гипертекста и мультимедиа текста) и обратного процесса (гипертекстовое структурирование учебного материала)².

Л. А. Семеновой (филиал Тюменского государственного университета, г. Ноябрьск) созданы теоретическая модель и процедура развития общенациональной идентичности студентов в условиях поликультурного образовательного пространства вуза. Герменевтический подход реализуется как вынесение во внешний план и вербализация характеристик общенациональной идентичности, норм и ценностей, принятых участниками образовательного процесса. Деятельность на основе текстового опосредования с применением методов сценария, сценарных предписаний и ролевых экспектаций, а также предъявление обучающимся алгоритмов ожидаемого поведения для дости-

¹ Плетяго Т. Ю. Совершенствование читательской компетентности студентов вуза на основе развивающего потенциала межкультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2013. 25 с.

² Шулер И. В. Развитие читательской культуры личности в условиях современной информационной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2011. 26 с.

жения взаимопонимания во взаимодействии способствует развитию индивидуального сознания, обеспечивая гармонизацию этнического и гражданского планов самосознания и поведения обучающихся¹.

Формирование исследовательской деятельности педагогов на принципах герменевтического подхода позволяет осуществить: корреляцию положений методологии образования и методологии научного исследования; содержательную интеграцию многообразных педагогических знаний, представленных в разных формах общественного сознания — науке, педагогическом опыте (общественном и индивидуальном, отрефлексированном и обыденном), религии, искусстве, языке, — в системное целое; «стыковку» выработанных в исследовательской деятельности перестраивающихся научных знаний и включение нового научно-педагогического знания в общую и индивидуальную культуру с учетом прогрессивных традиций и перспектив развития культуры и образования.

Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности согласно представленной модели строится на основе единства и взаимосвязи: содержательной и процессуальной сторон освоения методологии научного поиска; когнитивного и эмоционального аспектов научно-педагогического творчества; рациональных и гуманитарных методов исследования. Такая подготовка направлена на становление педагогов как осознанных и ответственных субъектов исследовательской деятельности, ориентированных на качественный рост профессиональной, в том числе исследовательской, компетентности, способных к выстраиванию продуктивных связей с социокультурным содержанием педагогического опыта, представленного в широком спектре источников педагогического знания.

¹ Семенова Л. А. Формирование российской национальной идентичности студентов в условиях поликультурного образовательного пространства вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2016. 25 с.

§ 2. Обоснование актуальности педагогического исследования

Научно обоснованный и корректно изложенный методологический аппарат задает способ организации и обеспечивает объективность научного поиска, способствует сохранению смыслового единства, одновременно гарантирует субъективно-личностный характер научного творчества, во многом предопределяя результаты и требуемый уровень качества исследования. В процессе ведения научной деятельности специального внимания требуют следующие методологические характеристики: актуальность темы исследования; проблема и противоречия, лежащие в ее основе; объект и предмет; рабочая гипотеза; цель и комплекс исследовательских задач; теоретико-методологические основы и методы исследования; научная новизна и теоретическая значимость; практическая значимость; положения, выносимые на защиту¹.

Обоснование актуальности педагогического исследования включает описание научной и социальной значимости труда, его практической востребованности. При этом при оценке актуальности *фундаментальных исследований* делается акцент на теоретической неразработанности проблемы, а при оценке *прикладных исследований* — на практических потребностях. В зависимости от выраженности актуальности возможно выделение следующих типов исследовательских работ:

— *высокоактуальные исследования* характеризуются тем, что разрабатываемая в них проблема не изучена вообще или очень слабо, по данному направлению существуют отдельные частные публикации и работа может существенно изменить научные представления на эту тему;

¹ Закирова А. Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания // Образование и наука. 2015. № 10 (129). С. 4–19.

— *актуальные исследования* характеризуются слабой разработанностью и тем, что имеющиеся по данной теме подходы противоречивы, а решение проблемы положительно скажется в практике и дополнит теорию;

— *малоактуальные исследования* обычно проведены по уже удовлетворительно изученной теме, т. е. опубликовано большое количество работ, хотя отдельные вопросы и не решены; практическая потребность в таких работах незначительна;

— *неактуальные исследования* посвящены проблеме, которая для практики не значима; существует уже много теоретических и прикладных работ, а полученные данные дублируют известное и ничего не изменяют в науке^{1, 2, 3, 4}.

Исследователям следует обратить внимание на то, что обоснование актуальности разрабатываемой проблемы начинается на этапе формулирования и уточнения темы и *продолжается на всем протяжении выполнения работы*: при выдвижении цели, задач, обосновании рабочей гипотезы, разработке теоретических аспектов темы, в процессе ведения опытно-экспериментальной работы и интерпретации ее результатов. Таким образом, на всех этапах научного исследования происходит последовательное дополнение системы доказательств аргументами, подтверждающими социальную и научно-практическую значимость и современность проводимой работы. При этом актуальность конкретизируется с точки зрения новизны

¹ Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. 2 изд., испр. Москва : МГАУ, 2002. 120 с.

² Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 400 с.

³ Полонский В. М. Применение методов общественных и естественных наук в исследовании проблем образования // Образовательные технологии. 2016. № 1. С. 5–21.

⁴ Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования. Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1976. 156 с.

подхода, прогностического потенциала выдвигаемых научных положений и возможностей современных методов теоретического и эмпирического исследования.

По своей сути обоснование актуальности представляет собой *последовательную системную аргументацию* важности и состоятельности избранной темы. В *структуре обоснования актуальности* полезно условно выделить следующие разделы-уровни: социально-педагогический, научно-теоретический, практико-методический.

На первом уровне проводится описание *потребностей социально-педагогической практики* в решении конкретных проблем (дидактики, теории воспитания, теории управления и пр.). Для этого необходимо обратиться к *социальному заказу системе образования* (он может содержать и социальные аспекты, и собственно педагогические, и экономические, и политические, и военные, и др.). Социальный заказ может быть обозначен или прямо — в Конституции Российской Федерации, в Федеральном законе «Об образовании» и др., или косвенно — в нормативно-правовых актах, заданиях, финансовых ассигнованиях со стороны государства. Изучив аналитический материал прогностического характера, исследователю следует установить, *как должно быть в новых социокультурных условиях*, какие в аспекте избранной темы перед педагогической наукой стоят задачи. Кроме того, в указанном разделе описания актуальности формулируются положения, характеризующие *сущее*, т. е. *реально представленное в образовательной практике*. Состояние дел можно продемонстрировать, обращаясь к обобщающим выводам, убедительным фактам, ярким, показательным цифрам и пр. При этом для аргументации можно привлекать некоторые данные констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы исследователя.

На втором — *научно-теоретическом* — уровне обоснования актуальности важно выявить и выпукло представить собственно *теоретические предпосылки*, позволяющие приступить к исследованию проблемы. Для этого следует ответить на вопросы: «Что уже сделано учеными-предшественниками по разрабатываемой теме?» «Что осталось нераскрытым?» «Что в теоретическом плане предстоит

сделать?» Пытаясь раскрыть научно-теоретическую актуальность, востребованность и значимость работы, полезно обращаться не только к трудам по педагогике и психологии. На современном этапе развития наук — постнеклассическом этапе развития рациональности — мировоззренческую и аксиологическую функцию все более активно начала выполнять философия. Обращение к философскому знанию, к философским методам научного познания позволит точнее показать место конкретного направления исследования в культурно-цивилизационном процессе и общенаучном контексте. Как правильно заметил А. Г. Бермус, «методологический выбор исследователя становится политическим и, более того, — идеологическим выбором»¹.

На третьем — *практико-методическом* — уровне описания актуальности исследователь обращен к непосредственным запросам образования. В связи с этим следует убедительно доказать, что проводимое исследование востребовано конкретной образовательной практикой. В качестве источников изучения состояния дел в реальной практике полезно использовать методическую литературу (специальные книги, журналы) и методические разработки информационно-методических центров, методических кабинетов разных уровней, архивов; опыт (массовый, передовой, новаторский) конкретных педагогов.

Доказательное описание актуальности исследования, проведенное на всех названных уровнях, должно закономерно подвести исследователя к *противопоставлению сущего и должного*. На основе такого противопоставления автором работы *аргументированно и осознанно* выделяются *противоречия*, лежащие в основе исследования, — существующие в теории и практике несоответствия, несогласованности, парадоксы.

Противоречия обычно обнаруживаются при осмыслении социального заказа образованию и новых запросов практики, а также при

¹ Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию. Москва : Канон+, Реабилитация, 2007. С. 6.

обращении к существующим научным теориям (когда появляются не согласующиеся с теориями факты, выявляются новые связи, в имеющихся теориях обнаруживаются логические изъяны или лакуны, т. е. пустоты). Осознав, взвесив и всесторонне проанализировав противоречия, можно определить **проблемное поле исследования**.

Следует подчеркнуть, что не всякая проблема имеет научный характер и разрешается соответствующими средствами (проблемы могут быть обусловлены финансовыми, кадровыми, материальными затруднениями, отсутствием необходимого оборудования, инвентаря и пр.). *Отличительной особенностью является то, что научная проблема рождается как констатация недостаточности именно научных знаний.* Проблема исследования логически вытекает из установленного противоречия. При этом из него вычленяется *то, что имеет отношение только к науке* и переведено в плоскость познания, выражено на языке науки¹.

Итак, аргументированное обоснование актуальности избранной темы дает возможность четко сказать, на какие вопросы теории и практики будут даны ответы в результате проведения исследования. Это — своего рода «обещание», которое исследователь обязуется исполнить, проведя теоретический анализ, подкрепленный опытно-экспериментальной работой.

Важно отметить, что раздел научной работы, отведенный описанию актуальности и проблемы исследования, имеет *логико-стилистические* и *языковые особенности*. Так, в стиле изложения могут присутствовать элементы публицистизма и обращение к широкому социокультурному контексту, что позволит ярче высветить общественное звучание разрабатываемой темы. В этих целях полезно

¹ Закирова А. Ф. Структура и логика обоснования актуальности педагогического исследования // Постановочный этап научно-педагогического исследования: тема, проблема, цель, задачи, объект и предмет, общая логика поиска : научно-методические материалы 21-го Урало-Сибирского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 22 ноября 2013 г. Тюмень : ТОГИРРО, 2013. 20 с.

привлекать научную литературу не только по педагогике и психологии, но также по социологии, культурологии, этике, политологии, демографии, экономике, а кроме того, материалы из публицистики и авторитетных средств массовой информации (при этом важно не забывать о том, что все приводимые факты должны отвечать требованию достоверности).

Языковые средства, применяемые в оформлении данного раздела, разумеется, должны быть преимущественно научными, однако допустимо, а часто и полезно введение ярких средств, содержащих эмоционально-оценочные элементы, поэтому целесообразно применять следующие приемы: «нагнетание» убедительных и впечатляющих аргументов при изложении материала; привлечение запоминающихся примеров, фактов, цифровых данных; использование для более контрастной и «выпуклой» подачи материала антонимов, т. е. слов с противоположным значением; применение параллельных конструкций при выделении противоречий (например, «...с одной стороны ... с другой стороны ...», «если... то...», «в то время как...», «тем не менее наблюдается...» и пр.).

Чтобы избежать ошибок при формулировании актуальности и проблемы исследования, исследователю полезно знать наиболее типичные из них: актуальность обоснована формально, как что-то очевидное; описание актуальности исследования не связано или представляет собой «привесок», слабо взаимодействующий с основным содержанием; исследователь предлагает обоснование актуальности не конкретной темы, а целой области знания; автор выдвигает искусственно надуманную проблему (псевдопроблему), основанную на ложном посыле; проблема формулируется не в научном смысле (как осознание недостаточности знаний), а в общеупотребительном (как задача, препятствие); в изложении актуальности публицистизм преобладает над научным стилем речи; при аргументации приводятся непроверенные, сомнительные факты, цифры (автор прибегает к неавторитетным источникам, например, недостоверным газетным материалам); доказательство актуальности по-

строено с методологическими ошибками, описанными в трудах классика отечественной педагогики А. С. Макаренко («ошибка этического фетишизма», «ошибка уединенного средства», «ошибка дедуктивного умозаключения»); актуальность изложена ярче, нежели сама работа. Автор не возвращается к идеям, отраженным при описании актуальности, а бросает их. При этом работа не оправдывает ожиданий, а ее автор не выполняет данных обещаний¹.

Следует подчеркнуть, что все составляющие методологического аппарата содержательно связаны между собой и исследователю важно, опираясь на целостный и панорамный подходы, по возможности, одновременно видеть все методологические характеристики своей научной работы, осуществляя трансуровневую концептуализацию научного знания. При этом понимание и грамотное обоснование актуальности и проблемы исследования имеют особое значение, так как во многом определяют замысел и направленность всей работы.

§ 3. Гипотезирование в педагогическом исследовании

Процедура выдвижения научной гипотезы (гипотезирование) — это многоступенчатый процесс, аналитико-синтетическая проективно-рефлексивная деятельность, соединяющая в себе логико-гносеологическое обоснование и ценностно-смысловую интерпретацию научного материала на базе рациональных и интуитивных механизмов.

Гипотеза как форма существования знания в процессе научно-педагогического исследования развивается, конкретизируется и со-

¹ Закирова А. Ф. Формирование методологического аппарата научных исследований по проблемам образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1, № 4 (4). С. 228–238.

вершенствуется, проходя путь от аморфной догадки до научно аргументированного предположения о закономерностях развития педагогических явлений.

В первом приближении к научной проблеме, опираясь на фактологическую и эмпирическую основу, а также научные данные, исследователь обычно формулирует *рабочую гипотезу описательного характера*. Степень аргументированности выдвигаемых на начальном этапе положений, как правило, не высока, и гипотеза больше описывает, чем объясняет, содержит предположение о наборе элементов в изучаемом объекте, но ожидаемый результат в ней представлен лишь в общем виде.

На последующих этапах научного исследования, когда автор производит многократную проверку, корректировку и конкретизацию данных и углубляется в теорию вопроса, рождается предположение о причинно-следственных связях и устойчивых закономерностях развития педагогических явлений, что требует опытно-экспериментальной проверки рабочей гипотезы, которая приобретает статус *объяснительной*¹.

После проведения опытно-экспериментальной работы, анализа, теоретического осмысления и обобщения полученных данных у исследователя появляется возможность модифицировать гипотезу, придав ей характер *прогностической*, способной выполнять преобразующую функцию².

Анализируя с методологических позиций многомерную структуру научно-педагогической гипотезы, следует, как точно заметил В. С. Библер, осмыслить противоречивую, расщепленную форму че-

¹ Закирова А. Ф. Выдвижение гипотезы в научном исследовании по проблемам образования // Разработка концепции педагогического исследования: содержание, логика, механизмы научного творчества : научно-методические материалы 22-го Урало-Сибирского семинара по практической методологии научно-педагогического исследования, 16 мая 2014 г. Тюмень : ТОГИРРО, 2014. С. 7–11.

² Рабочая книга по прогнозированию / отв. ред. И. В. Бестужев-Лада. Москва : Мысль, 1982. 430 с.

ловеческой деятельности в тождестве противоположных начал: логико-гносеологической и ценностно-смысловой ее характеристик, единичного и всеобщего, значения и смысла деятельности, рационального объяснения и интуитивного понимания предмета исследования, рассудочности и интуиции, жесткого формализма и произвольной фантазии¹.

Действительно, процесс научного исследования имеет двойственную природу, соединяя в себе, с одной стороны, *рациональное объяснение* и познавательную деятельность, регулируемую целеполаганием, а с другой, — *собственно понимание*, сопровождающееся формированием смысловой сферы личности. Двойственный характер деятельности с психологических позиций предполагает:

— двойственность самого субъекта научной деятельности, выступающего как общественный субъект и как неповторимая личность;

— двойственность отношения к знанию, которое представлено в коллективной форме в виде универсальных культурных ценностей, мнений и представлений о действительном, желаемом, должном (универсальные культурные смыслы как представления об истине, добре и красоте), а также в форме ценностей личного, индивидуального характера (личностные смыслы);

— двойственность предмета исследования, на достижение которого она направлена (целевая сторона деятельности требует смыслового анализа, а содержательная — технологического);

— наличие в исследовательской деятельности интеллектуальной и эмоционально-образной сторон.

Исходя из этого, *процедура гипотезирования* представляет собой интегративное образование, объединяющее в себе характеристики рационального объяснения и эмоционально-чувственного понимания. Следует подчеркнуть, что разграничение, традиционно проводимое между интуитивным пониманием и рациональным позна-

¹ Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. Москва : Политиздат, 1990. 413 с.

нием, логико-гносеологическим и ценностно-смысловым аспектами выдвижения гипотезы, весьма относительно. Практика связывает эти понятия в органическое единство. В процессе выдвижения научной гипотезы происходит преодоление исследователем противоречия между обобщенным характером социального опыта, зафиксированного в понятиях, и конкретными особенностями применения этого знания, смыслами, представляющими собой субъективную ценность объективных значений. Важным свойством научного гипотезирования является соединение в нем анализа с синтезом, перспективы с ретроспективой, познания и рефлексии.

Рассмотрим, как реализуется взаимодействие («единство и борьба») двух противоположных, но органично слитых аспектов исследования: логико-гносеологического и ценностно-смыслового, интеллектуального и аффективного начал гипотезирования.

Логико-гносеологический аспект выдвижения научно-педагогической гипотезы осуществляется, преимущественно, на рациональной основе и направлен на упорядочение и систематизацию представлений о педагогических явлениях и фактах. При этом исследователю важно продумать логическую структуру, в соответствии с которой научный материал будет помещен в вербализованную гипотезу. Логика гипотезирования предусматривает целостный анализ предмета исследования и его предъявление на основе системно-структурного подхода. Вместе с тем необходим также анализ элементов знания, образующих систему, выявление главного (системообразующего) элемента и определение наиболее существенных связей элементов знаний. В связи с этим исследователю полезно определить состав ключевых научных понятий, которые войдут в гипотезу.

Логическое структурирование научного материала в тексте гипотезы может базироваться на разных принципах: например, на основе показа *отношений причины и следствия, целого и части, рода и вида*. С учетом содержательной специфики научно-педагогического материала (исследование процесса образования, развития, об-

учения и воспитания личности) вполне оправдывает себя структура гипотезы, где представлено предположение *о сущности, содержании, процессе, ожидаемых результатах и критериях оценки образовательного процесса.*

Продуктивна и достаточно популярна также структура педагогической гипотезы, в которой раскрываются представления *о целях, принципах, содержании, методах, приемах и формах процесса обучения и воспитания.*

Однако чрезвычайно важно подчеркнуть, что выбор названных способов структурирования материала гипотезы не является залогом ее научной состоятельности. Более значимо, чтобы в гипотезе были ярко выражены актуальность, новизна и авторское лицо исследователя, предлагающего конструктивные средства и методы совершенствования образовательного процесса. Кроме того, в полноценной гипотезе должна присутствовать *система аргументации выдвигаемых положений.* В противном случае гипотеза будет напоминать «строительные леса», за которыми нет здания, т. е., возвращаясь к языку методологии, — нет конструктивной педагогической идеи и попыток ее обоснования.

К сожалению, обращение к текстам диссертаций и авторефератов нередко разочаровывает рецензентов и оппонентов именно из-за универсального характера выдвигаемых исследователями гипотез, в которых заданные системы общих категорий подавляют жизненные проявления, а за обобщающими понятиями теряется суть. Довольно часто за понятиями «цель», «содержание», «модель», «функция», «отношения» и др., по сути выступающими в гипотезе в качестве симулякров — словесной оболочки, за которой теряется смысл, не просматривается реальное содержание проведенной научной работы.

Логико-гносеологический план выдвижения научной гипотезы предполагает аргументацию на основе установления причинно-следственных связей между изучаемыми явлениями. Начинаящему педагогу-исследователю следует предостеречься от *ошибок, связанных с нарушением правил аргументации.* Наиболее распростра-

нены следующие виды ненаучной аргументации, в аргументативной риторике¹ метафорически обозначенные как:

— «аргумент к жалости» (иногда аргументы такого рода называют «доводами к пафосу»), в изобилии присутствовавший в педагогической литературе конца 1980 — начала 1990-х гг., когда утверждались прогрессивные идеи «педагогики сотрудничества», однако научный подход к проблеме гуманизации образования заслонялся публицистическим пафосом;

— «аргумент к палке», состоящий в утверждении идеи подавления, торможения и запрета;

— «аргумент к кошельку», основанный на идее материального стимулирования педагогической деятельности как панацеи, гарантирующей ее успешность;

— логическая ошибка поспешного обобщения (по-другому, «прыжок в заключение», «ложная генерализация», ошибка малой выборки»). Методологическую ошибку такого типа допускают неопытные исследователи, выдвигающие предположение (по сути — оно свойственно обыденному мышлению) на основе недостаточного количества научных фактов. В результате — гипотеза для одного случая.

Необходимо подчеркнуть, что для эффективного обоснования положений рабочей гипотезы и реализации ее объяснительной функции целесообразно обратиться к методологическим основаниям работы: фундаментальным концепциям, теориям, системам, методикам, установленным на их базе законам и принципам. В противном случае выдвинутое предположение останется прожектерской догадкой, не достигнув статуса научно обоснованной гипотезы.

Осуществляя объяснительную функцию научной гипотезы, требуется не только установить закономерные причинно-следственные связи между явлениями, но и убедить научное сообщество и педагогов-практиков в правомерности отстаиваемых положений. Не случайно в теории аргументации придается особое значение эмоциональной составляющей любого доказательства.

¹ Москвин В. П. Аргументативная риторика: теоретический курс для филологов. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. 637 с.

Для актуализации **ценностно-смыслового потенциала научной гипотезы, эмоционально-чувственного понимания изучаемых явлений** исследователю полезно применять специальные методологические процедуры и техники стимулирования научного творчества. Так, например, в ходе выдвижения рабочей гипотезы и ее отработки полезно расширить контекст исследовательской деятельности, *включая предмет изучения в разнообразные системные связи и новые контексты*: личный, общепhilosophический, религиозный, эстетический. Для этого рекомендуется использовать возможности педагогической литературы разных жанров и стилей (научной, учебно-методической, художественной, научно-фантастической, научно-популярной, публицистической), осмыслять материал в собственном контексте с привлечением дополнительных сведений: биографии автора, специфики времени, места, ситуации.

Кроме того, источником формирования научной гипотезы может стать исследование теории вопроса с точки зрения степени его полемичности, наличия в науке противоположных точек зрения. Полезно увидеть конфликт интерпретационных версий и попытаться определиться с выбором мировоззренческой методологической позиции, чтобы затем, подкрепляя теоретические изыскания опытной работой, выработать и доказать собственную концепцию.

Также может быть продуктивным *поиск противоречий в трактовке* разными учеными (представителями различных научных школ и направлений, смежных отраслей наук) научных понятий и выдвижение на данной основе собственной версии, которая будет положена в основу авторской гипотезы. В науке нередко существуют несколько конкурирующих гипотез, опирающихся на одни и те же термины, но использующих их по-разному.

Эвристическая природа гипотезы проявляется при условии отхода исследовательской деятельности от линейной логики. При этом чрезвычайно ценно построение научной гипотезы на основе *метафорического моделирования*¹. В этой связи особой эффективностью

¹ Закирова А. Ф. Эвристическая природа научно-педагогического гипотезирования // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра Российской Академии образования. 2010. № 10 (78). С. 12–30.

обладает так называемый «зигзаговый метод» исследования, построенный на поиске свободных ассоциаций относительно предмета изучения. Приветствуются ассоциации, рождающиеся вне всякой логической связи с изучаемым явлением или понятием. Характерно, что строгие научные понятия нередко признаются малопродуктивными и даже непригодными для творческого познания, приветствуются же хаотические элементы, которые наводят на нестандартные решения.

Теоретический анализ и опыт свидетельствуют, что в роли действенных стимуляторов научного гипотезирования в исследованиях по гуманитарным проблемам выступают *эвристические метафоры* «кризис», «зеркало», «диалог», «маятник», «встреча», «конфликт», «риск», «взрыв» и др. Иногда источником, стартовой точкой для выдвижения продуктивной гипотезы может стать обращение к диалектическому методу «раздвоения единого и познания противоречивых частей его». Поскольку противоречивая сущность изучаемого педагогического явления до поры скрыта, целесообразно провести преднамеренное расщепление понятия.

Эффективным методом эвристики признано также *интенсивное нагнетание вариантов гипотетических версий по исследуемой проблеме* (в условиях дефицита времени, в исследовательской группе или индивидуально) с последующим их строгим отбором. В некоторых случаях конструктивная и интересная гипотеза может быть выдвинута в результате объединения ряда микрогипотез по соответствующей теме.

В завершение следует подчеркнуть, что в процессе разработки научно-педагогических гипотез важно *не утратить гуманитарную специфику исследований*, которые, в противовес исследованиям стабильных и устойчивых систем, характеризуются ярко выраженной изменчивостью предмета, вероятностной природой изучаемых явлений и процессов, событийностью и решающей ролью своеобразия рассматриваемых феноменов.

§ 4. Гуманитарные методы педагогического исследования

Проблема **сохранения и усиления гуманитарной специфики научно-педагогического исследования** является одной из ключевых в методологии педагогики¹. В качестве специфических особенностей гуманитарного, в том числе и научно-педагогического, познания, сохраняющего человеко-ориентированный характер науки, ученые называют следующие: включенность в объект изучения сознания самого исследователя как компонента рассматриваемой реальности; проведение исследования с определенной ценностной позиции; опору в познании не только на педагогическую науку, но и на смежные области гуманитарного знания, искусство, религию, язык, здравый смысл; сочетание в научном исследовании рационально-логического объяснения и интуитивного понимания; особую роль текста как феномена культуры, в котором фиксируется логика перевода мысленного содержания в знаковые формы языкового выражения; содержание в теоретическом обосновании большого количества вероятностных допущений, динамичность гипотезы, ее вариабельность и поливариантность, открытость для дальнейшей конкретизации, ярко выраженный вероятностный характер; преобладание качественных методов исследования, ограниченные возможности для применения математических методов, осторожность при проведении обобщений, минимальная аксиоматизация; активное качественное обогащение понятийного аппарата, в который, наряду с однозначными терминами, вливаются образные средства; обилие положений, гипотез, законов, истинность которых

¹ Закирова А. Ф. О гуманитарной специфике и гуманитарных методах педагогического исследования // Авторская концепция научно-педагогического исследования: формирование и методы реализации : научно-методические материалы 18-го Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 20 апреля 2012 г. Тюмень : ТОГИРРО, 2012. С. 22–27.

может быть подтверждена лишь длительным опытом развития образования¹.

В процессе подлинно гуманитарного научно-педагогического исследования чрезвычайно важную роль играет *интерпретационная деятельность ученого*, связанная с истолкованием и творческим использованием психолого-педагогических знаний. Именно поэтому особую актуальность приобретают идеи *педагогической герменевтики* как теории и практики, науки и искусства понимания и интерпретации педагогических знаний, имеющей целью наиболее полное и глубокое понимание этих знаний с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания.

Педагогическая герменевтика выступает в качестве *методологии гуманитарного освоения феноменов культуры*. В ее основе — идея воздействия механизмов чтения и интерпретации культурных текстов на профессиональное сознание и мировоззрение педагога, на способы его мышления и миропонимания. Примечательно, что через механизмы интерпретации научных и иных текстов происходит совершенствование таких сфер исследовательской деятельности педагога, как прогнозирование, моделирование, проектирование и диагностика.

В центре герменевтического подхода — *исследование текста как культурного посредника* в творческом смыслообразовании. Актуальность названного подхода в научно-педагогических исследованиях обусловлена, прежде всего, нарастающим вниманием педагогики к индивидуальным, всегда уникальным и неповторимым проявлениям человеческой субъективности, наиболее ярко представленным не только в науке, но и в религии, языке, народных традициях, искусстве и культуре в целом, а также общемировыми тенденциями общественного развития и поисками выхода из антропологического кризиса. Одностороннее следование педагогики классическим научным под-

¹ Курлов В. Ф. Поиск нормативно-оценочных аргументов при проведении исследования в школе // Методология и методика педагогического исследования : материалы V межрегиональной научно-практической конференции аспирантов и соискателей. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2000. С. 68–73.

ходам привело к нежелательному преобладанию естественно-научного стиля мышления, когда даже гуманистически ориентированный педагог-исследователь начинает воспринимать и интерпретировать человека и педагогическую реальность исключительно через призму строгих научных категорий, через «логику исчисления». При этом богатейший мир субъективных образов, оставаясь не задействованным, живет своей отдельной жизнью в повседневности, личном жизненном опыте ученого, религии, искусстве и литературе.

Важно преодолеть издержки крайнего сциентизма как признания самодостаточности науки и недооценку роли субъективно-личностного фактора в процессе познания гуманитарных явлений, а точнее, — попытаться приблизиться к *разумному балансу естественно-научного и гуманитарного, логико-гносеологического и ценностно-смыслового подходов в понимании человека*. Герменевтический подход в исследовании является способом гуманистического миропонимания и *средством концептуализации педагогического знания*, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, снабженной комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования педагогических явлений, воплощенных в разножанровых текстах.

Концептуально значимыми и ключевыми для методологии научно-педагогического исследования являются следующие положения педагогической герменевтики: идея соединения гносеологического (познавательного) и онтологического (бытийного) планов научного исследования; идея опосредования, в соответствии с которой Знак, Слово, Символ, Миф выступают культурными посредниками, медиаторами (А. Ф. Лосев, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский) научного творчества; идея рефлексивного смыслотворчества, при котором активный устремленный в будущее поиск ученым нового сочетается с самопознанием, самопониманием, погружением в свой внутренний мир; идея интегральности как синтеза целеполагания и смыслополагания, соотнесения научных идей с образами искусства, религии, повседневности; идея превращенной формы как отношения объективно-содержательных характеристик смысловых образований и форм их функционирования, отличающегося подчи-

нением содержания формообразующим особенностям. В результате такого превращения само исходное содержание претерпевает определенные трансформации^{1,2}.

Герменевтика предусматривает максимальное расширение круга ценнейших источников научно-педагогического поиска. Отличием сугубо научного (с позиций классической рациональности) познания действительности является выделение свойств и отношений в форме идеальных объектов, представляющих в познании реальные предметы не по всем, а лишь по некоторым жестко фиксированным признакам; наиболее показательным примером могут служить педагогические законы, выражающие наиболее общие отношения и связи. Однако специфической чертой педагогики является внимание к *единичному факту действительности*, в связи с чем логико-понятийный подход требует своего дополнения посредством истолкования педагогической реальности с позиций *здравого смысла, обыденного педагогического мышления, искусства, религии, языка*.

Для современной педагогики свойственны сложные взаимоотношения содержательных характеристик педагогического знания и языковой формы их воплощения. Сложившаяся в советский период в основном на базе понятий естественно-научного и технократического содержания терминологическая система педагогики становится тесной для нового педагогического мышления, сковывая свободное педагогическое творчество, навязывая стереотипы миропонимания, сформировавшегося на фоне теории поведения и павловской теории условных рефлексов. Переход к новому миропониманию закономерно сопровождается интенсивным обновлением понятийно-терминологического аппарата педагогической науки и практики, рождающегося на стыке собственно педагогического, философского, художественно-эстетических подходов.

¹ Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики : монография. Москва : ВЛАДОС, 2011. 272 с.

² Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012. № 6 (95). С. 19–42.

Практическая реализация названных концептуальных положений педагогической герменевтики осуществляется посредством использования **специальных исследовательских интерпретационных методов и приемов** изучения научно-педагогических и иных текстов, разнообразного фактологического материала и данных наблюдений за живым педагогическим процессом. В числе этих методов теоретического и эмпирического исследования следующие: биографический метод; интеллектуальный диалог с автором научного, публицистического, религиозного или художественного текста; провоцирование конфликта интерпретаций; мереологическое (взамен индуктивно-дедуктивных) умозаключение; этимологический анализ терминов и исследование на данной основе генеалогии научного знания; метафоризация и деметафоризация; терминологизация и ретерминологизация, соотнесения терминологизации и метафоризации; игнорирование закона исключенного третьего; рефлексивное осмысление допущенной исследовательской ошибки; сравнение парадигмального и нарративного способов описания предмета исследования; вынесение рефлексивной исследовательской деятельности во внешний план и устное проговаривание версий интерпретации научно-педагогического знания, диалог с собой и др.^{1,2}

Важнейшей составляющей исследовательской деятельности является *работа с текстами-первоисточниками*, требующая наличия специальных умений. При этом недопустимо «выхватывание» идей без учета широкого контекста конкретного труда и наследия ученого в целом, без обращения к его автобиографии и особенностям времени создания текстов. Нередко на практике интерпретация и оценка научно-педагогического наследия классиков проводятся формально,

¹ Закирова А. Ф. О гуманитарной специфике и гуманитарных методах педагогического исследования // Авторская концепция научно-педагогического исследования: формирование и методы реализации : научно-методические материалы 18-го Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 20 апреля 2012 г. Тюмень : ТОГИРРО, 2012. С. 22–27.

² Закирова А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. № 1 (58). С. 3–13.

на основе сложившихся вокруг имен конкретных ученых стереотипов и ложных мифов. Так, ключевой тезис педагогической системы А. С. Макаренко «интересы коллектива выше интересов личности» из работы «Проблемы школьного советского воспитания» нередко истолковывается педагогами-исследователями однобоко, поверхностно и тенденциозно. Вместе с тем опора на *биографический метод* и *метод интеллектуального диалога с классиком* с привлечением материала других научных статей («Методика организации воспитательного процесса», «Педагогижимают плечами») и художественных произведений А. С. Макаренко («Флаги на башнях», «Педагогическая поэма»), а также мемуарной литературы, воспоминаний Г. С. Салько дает возможность восстановить следующую систему аргументов в пользу знаменитого (для многих спорного) тезиса: «Мы утверждаем, что интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива. Но когда дело приходит к практическому случаю, оно решается часто как раз наоборот». И далее: «Предпочтение интересов коллектива должно быть доведено до конца, даже до беспощадного конца... Этот беспощадный конец на самом деле должен быть беспощаден только в логике». «Мы с личностью не имеем дела. Такова официальная формулировка. В сущности это есть форма воздействия именно на личность, но формулировка идет параллельно сущности. На самом деле мы имеем дело с личностью, но утверждаем, что до личности нам нет никакого дела... Мы не хотели, чтобы каждая отдельная личность чувствовала себя объектом воспитания». «Защищая коллектив во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает и каждую личность и обеспечивает для нее наиболее благоприятные условия развития»¹. Таким образом, *расширение поля текстологического анализа* способствует достижению исследователем глубины в интерпретации

¹ Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.] ; Академия педагогических наук СССР. Москва : Педагогика, 1983-1986. Т. 1: [Педагогические произведения 1922–1936 гг.] / сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1983. 365 с.

макаренковских идей, большей доказательности, преодолению упрощенчества в постижении педагогической диалектики и сложной инструментальной воспитательной системы А. С. Макаренко.

К сожалению, при оформлении методологического аппарата научно-педагогического исследования нередок поверхностный подход, когда «удобные» теории подбираются по принципу «шведского стола». Так, в преобладающем большинстве диссертационных работ делается попытка формально применить деятельностный подход (точнее, провозгласить его применение). Вследствие этого четкие границы самого понятия «деятельность» оказываются размытыми, дается весьма неопределенный ориентир на какую-то абстрактную активность. Кроме того, происходит преувеличение роли деятельностного подхода, о чем писал один из его создателей С. Л. Рубинштейн: «Величие человека, его активность проявляются не только в деянии, но и в созерцании, в умении правильно постичь и правильно отнестись ко Вселенной, к миру, к бытию»¹.

В то же время важно учесть, что существуют разные направления разработки деятельностного подхода и его универсализация не допустима. В этой связи изучающему педагогические проблемы полезно *осознать и пережить конфликт интерпретаций психолого-педагогических идей*. Так, первый вариант деятельностного подхода, который начал разрабатываться в 1922 г. С. Л. Рубинштейном, предполагает самостоятельный и творческий характер деятельности, при которой внешние педагогические и пропагандистские воздействия влияют на индивида опосредованно через специфические внутренние условия. Второе направление данного подхода начало развиваться в середине 1930-х гг. А. Н. Леонтьевым и воплощено в концепции интериоризации, в соответствии с которой психическое формируется как точная копия внешних воздействий. При этом самостоятельность и активность субъекта деятельности недооцениваются, принижается его роль и влияние на общество. Таким об-

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. С. 343.

разом, педагогу-исследователю важно увидеть *конфликт интерпретационных версий* и самостоятельно определиться с выбором мировоззренческой методологической позиции, а не искусственно приспособлять название теории к теме своего исследования, убеждаясь от попыток приобщиться к науке на уровне терминологических ритуалов.

Методологическая грамотность требуется и в осуществлении на основе выявленных научных фактов *операции умозаключения*. Как уже подчеркивалось, с процессом интерпретации тесно связан язык как универсальное средство выражения мысли. Благодаря системе обобщенных значений языка исследователь как субъект интерпретации имеет возможность, опираясь на слова как средство абстракции и обобщения, делать логические выводы, не прибегая каждый раз к данным непосредственного чувственного опыта. Однако в указанном случае обнаруживаются как достоинства, так и ограничения языка: оперирование обобщенными значениями вынуждает обращаться к однозначным терминам, избегая многозначности образных, эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечет за собой ослабление субъективно-личностного начала интерпретации. Такого рода постижение знания традиционно происходит на основе *силлогизма* — аппарата логического мышления, позволяющего делать вывод только из данной системы логических связей, не опираясь на дополнительные материалы конкретного (в каждом случае уникального) опыта. В типичном силлогизме имеются две посылки, которые связаны между собой не только прямой последовательностью, но гораздо более глубокими логическими отношениями. В результате на основании *общего правила* формулируется вывод, что закономерности, справедливые по отношению ко всей категории объектов, должны распространяться на все объекты, относящиеся к этой категории. Логические матрицы позволяют получить новые знания с помощью языка рациональным путем из систем обобщений на основе анализа логических фигур типа «целое — часть», «род — вид», отношений «причины и следствия» и т. д.

При интерпретации педагогической реальности и знаний о ней требования формальной логики могут быть выдержаны с большим трудом в силу уникальности педагогических явлений и субъективного характера деятельности педагога. Как доказал своим творчеством А. С. Макаренко, в педагогическом явлении нет простых зависимостей, здесь менее всего возможна силлогистическая формула, «дедуктивный короткий бросок». Совершенно очевидно, что понимание педагогической действительности исключительно на основе силлогического мышления чревато формализмом и не застраховано от ошибок. Накопление, систематизация, инвентаризация педагогического опыта, воплощенного в знаниях и оформленного в языке, закономерно приводит к обобщению значений, преимущественно отвлеченному отражению мира. В связи с этим взамен индуктивно-дедуктивных обобщений и умозаключений, типизации и подведения под множества возникает потребность в проведении обобщений особого типа — *мереологических обобщений и умозаключений*, основанных на выделении в предмете необычайного, самобытного, его идеализации и переносе свойств части на целое. При этом герменевтическая логика основана на учете не только рационально и психологически осознаваемых ориентиров обобщения, но и индивидуального бессознательного, когда происходит прорыв в понимании научно-практической проблемы, принятие парадоксального («перпендикулярного») решения и выработка нестандартных гипотез, в рождении которых участвует не столько классическая рациональная логика, сколько интуиция, профессиональный и общекультурный опыт исследователя.

Важнейшим способом проникновения в содержание научного знания является *этимологический анализ используемых терминов*, который способствует установлению *генеалогии педагогического знания*. Так, например, в практике научных исследований проблем адаптации обучаемых и воспитуемых к различным условиям среды преобладает односторонняя, ограниченная трактовка адаптации без учета диалектической сложности данного понятия: адаптация, преимущественно понимается как приспособление, тогда как в содер-

жании понятия присутствует и другая сторона — реагирование. Не проводя глубокого понятийного анализа, нередко упускают из вида идею двух способов существования человека: адаптивного и творческого. Дальнейший диалектический анализ феномена адаптации выведет исследователя к дифференциации вариантов адаптивного поведения: адаптивно-репродуктивного, адаптивно-деформирующего и дезадаптивно-деформирующего¹.

Герменевтический подход в научно-педагогическом исследовании предполагает очень тонкое оперирование понятийным аппаратом. Исследователю чрезвычайно важно застраховаться от формализма в трактовке и оперировании понятиями, от того, что Э. В. Ильенков называл вербализмом и словесным фетишизмом. Необходимо *не допустить издержек поспешной, форсированной (не осмысленной!) категоризации*, которая приводит к порождению *симюлякров* — языковых знаков, предельно обособленных от реалий и живущих отдельной жизнью. На практике ученые-гуманитарии, в желании «онаучить» текст, нередко поспешно навешивают ярлыки типа «система», «структура», «иерархия», «элемент», «модель» и пр., не заботясь о том, чтобы научно-познавательный и бытийный планы исследования органично сочетались. Зачастую не принимается во внимание генетическая общность противопоставляемых явлений, например, «социальное» наивно понимается только как «коллективное», как наличие множества людей и формально отделяется от «личностного».

В качестве одного из специальных герменевтических приемов можно рекомендовать прием *рефлексивного осмысления исследовательской ошибки*. На промежуточных этапах ведения и оформления результатов научной работы исследователь (иногда самостоятельно, а порой с помощью консультантов или рецензентов) может обнаружить допущенную ошибку. С позиций педагогической герменевтики ошибка как субъективно-личностное проявление достойна специ-

¹ Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. Москва : Институт психологии РАН, 2005. С. 207.

ального внимания исследователя: вполне возможно, что под ее видом скрывается интуитивная подсказка. Так, например, в случае, когда обнаруживается некорректность в проведении классификации (нерядоположенность, потеря единого основания деления, неправомерное включение понятий в однородный ряд), исследователю целесообразно отнестись с доверием к себе и так называемой ошибке, попытаться найти ее причины, которые часто таятся в сфере бессознательного. Если самоанализ пойдет успешно и удастся вербализовать его результаты, появится возможность совершить новый продуктивный ход в изучении предмета: например, изменить основание классификации, или, наряду с данной классификацией, построить качественно новую, а затем попытаться их соотнести и, таким образом, увидеть многомерные, объемные отношения изучаемых феноменов.

Продуктивным средством освоения предмета научного поиска является *язык*, который в процессе научного исследования *реализует фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции*. Оперирование обобщенными понятиями требует обращения к однозначным терминам, избегания многозначности эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечет за собой редукцию перерабатываемой научной информации, усиление логического и, одновременно, ослабление субъективно-личностного начал исследования. Обратную сторону подведения под понятие и категоризации представляет собой стереотипизация понимания, ограниченного форматом категории *видение*. Вместе с тем представление и знание о предмете могут быть воплощены не только в *слове-понятии*, но и в *слове-метафоре*. Естественные науки, в основном, обходятся понятийным знанием. Однако в педагогической науке понятийное знание расширяется. Оно практически всегда принципиально ново, что объясняется уникальностью, неповторимостью феномена человека, а также зависимостью педагогических явлений от бесконечного ряда факторов и их непредсказуемостью. Это в итоге создает ограничения для фиксирования постигаемых реалий в форме однозначных терминов. В педагогических метафорах, являющихся важ-

нейшим средством осмысления действительности, наиболее ярко выражен инструментальный и продуктивный характер языка педагогики. *Метафора* — неотъемлемый атрибут понимания. Связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, она выводит за пределы какого-то одного представления, становясь, таким образом, фокусом понимания в контексте разнородных идей. В процессе ведения научного исследования *метафора* выступает не столько как стилистический языковой троп, сколько как *исследовательская модель и инструмент творческого познания явлений с позиций их ценностной значимости*, реализующий следующие функции: расширение контекста понимания педагогических явлений; достижение многоаккурности, объемности видения; установление межфреймовых связей и увеличение их вариативности за счет использования эмоционально-духовного опыта, закрепленного в народных традициях, религии, искусстве; усиление личностного и рефлексивного начал в понимании педагогической реальности, при которых «проживание знания» сопровождается языковым творчеством; когнитивный эффект, состоящий в том, что ассоциативное мышление на основе аллегорий эвристически стимулирует выдвижение версий-гипотез интерпретации; освобождение от стереотипов восприятия.

Логика научного исследования, проводимого с использованием герменевтического подхода, метафорически обозначаемая как *герменевтический круг* (понятие введено В. Шлейермахером), представляет собой перевод мысленного содержания в знаковую форму, в языковое выражение как спиралевидное поступательное движение в познании: от общего — к частному и от частного — к общему, от педагогических явлений — к научно-педагогическим фактам и, наоборот, от теории — к практике, от научных понятий — к художественно-эстетическим образам в соединении синхронного и диахронного подходов, при сочетании проектирования с рефлексией, перспективы с ретроспективой научного поиска. Таким образом, педагогическая герменевтика делает ставку на *циркулярность и обратимость мышления*. Диалог с самим собой в самых разных формах

через самопонимание выводит исследователя к выработке персонального знания. Механизм герменевтического понимания состоит в том, что в процессе интерпретации исследователь проходит путь от квазинарративных структур самой жизни через встречу с миром текста вновь к жизни, куда изменившееся в процессе работы с текстом «я» вносит новые — почерпнутые из текста — ценности и представления о предмете научно-педагогического поиска, а также о самом себе.

Таким образом, герменевтический подход в научно-педагогических исследованиях базируется на признании двойственного характера интерпретирующей деятельности исследователя, что проявляется как двойственность самого субъекта научного исследования, выступающего как общественный субъект и как неповторимая личность; двойственность отношения к знанию, которое объективируется в коллективной форме в виде универсальных культурных ценностей и представлений о действительном, желаемом, должном (универсальные культурные смыслы), а также в форме ценностей личного, индивидуального характера (личностные смыслы); двойственность предмета деятельности; наличие в деятельности интеллектуальной и аффективной сторон.

Герменевтические методы исследования способствуют сохранению гуманитарной сути педагогического поиска и предметности научно-теоретического знания, обеспечивая взаимодействие, связку и теоретического, и эмпирического планов изучения педагогических проблем. Их применение способствует более полному и глубокому научному постижению педагогических реалий с позиций культуры и ценностно-смысловой значимости.

ГЛАВА 2

СОПРОВОЖДЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

§ 1. Развитие педагога как субъекта исследовательской деятельности

Представление о профессиональном становлении как «овладении» трудовой деятельностью, в ходе которой формируются умения, навыки, комплексы профессионально важных качеств и т. п. уходит в прошлое, поскольку не раскрывает внутренней динамики этого процесса. В целом в соответствии с современной концепцией субъектной профессионализации профессиональное развитие педагога рассматривается как способ самореализации в профессии, формирования его субъектности¹.

Относительно образовательного процесса исследовательскую деятельность обычно разделяют на учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую^{2,3}. *Учебно-исследовательская деятельность* учащихся рассматривается как интеллектуально-эвристическая, предполагающая творческую самостоятельность в поисках субъективной

¹ Глуханюк Н. С. Психология субъектной профессионализации педагога // Образование и наука. 2003. № 5 (23). С. 64–79.

² Леонтович А. В. Типы научной работы и их образовательный смысл. URL: <http://idschool225.narod.ru/article4.htm>. Текст : электронный.

³ Обухов А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры: Развитие исследовательской деятельности учащихся : методический сборник. Москва : Народное образование, 2001. С. 48–63.

новизны теоретических и экспериментальных знаний¹ и направлена на формирование исследовательских компетенций обучающихся^{2, 3}. *Научно-исследовательская деятельность* (в том числе фундаментальные и прикладные исследования) определяется как активная творческая познавательная деятельность субъекта, направленная на получение и применение новых знаний, обладающих объективной новизной, и/или совершенствование объективной реальности.

Сходство указанных видов деятельности составляет трактовка *объекта и предмета исследования*. Объект обычно понимается как процесс или явление действительности, на изучение которого направлена деятельность исследователя. Предмет — важнейший аспект объекта, изучение которого позволит узнать нечто новое или внести необходимые изменения в практику. Как отмечает А. В. Павлов, предмет исследования одновременно существует на двух уровнях — эмпирическом и теоретическом. Опыт делает предмет реальным, теория предлагает его трактовки. В гуманитарных науках, включая педагогику, опыт характеризуется рефлексивностью и общезначимостью⁴.

Основные отличия вышеназванных видов исследовательской деятельности можно рассматривать в следующих ракурсах: цель деятельности, значимость и новизна результатов исследования, характер деятельности, цикл исследования и субъект деятельности (табл. 1).

¹ Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. Москва : Педагогика, 1983. 160 с.

² Леонтович А. В. Типы научной работы и их образовательный смысл. URL : <http://idschool225.narod.ru/article4.htm>. Текст : электронный.

³ Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Виды и формы организации исследовательской деятельности студентов педвуза // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2015. № 25. С. 42–50.

⁴ Павлов А. В. Логика и методология науки: Современное гуманитарное познание и его перспективы : учебное пособие. Москва : Флинта : Наука, 2010. 344 с.

**Отличия учебно-исследовательской
и научно-исследовательской деятельности**

Учебно-исследовательская	Научно-исследовательская
Цель деятельности	
Развитие исследовательских компетенций обучающихся, их подготовка к научно-исследовательской деятельности	Получение новых объективных научных знаний и/или совершенствование объективной реальности
Значимость и новизна результатов исследования	
Субъективно значимое знание, субъективная новизна исследования	Объективно значимое знание, объективная новизна исследования
Характер деятельности	
Относительно самостоятельная и творческая деятельность, в значительной степени зависящая от качества научного руководства, имеющая «массовый» характер	Самостоятельная творческая персонализированная деятельность, в большей степени зависящая от качества субъекта деятельности (исследователя)
Цикл исследования	
Исследование охватывает не весь цикл, а его отдельные этапы	Исследование охватывает весь «жизненный цикл»: от зарождения замысла до представления результатов исследования
Субъект деятельности	
Развивающийся субъект деятельности	Развитый субъект деятельности

Таким образом, исследование в рамках учебно-исследовательской деятельности (например, в ходе курсовой работы) не претендует на научную новизну (хотя может обладать ею), полную завершенность (хотя может охватывать большую часть «жизненного цикла» исследования). Как правило, учебно-исследовательская деятельность непосредственно связана с решением учебных задач, содержанием определенного учебного предмета и в этом

плане зависима от качества преподавания и научного руководства. Она направлена не столько на получение новых знаний или совершенствование опыта, сколько на развитие самого исследователя как субъекта исследовательской деятельности и его исследовательских компетенций, необходимых в перспективе для собственно научной деятельности. *Принципиальное отличие* учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, на наш взгляд, составляет *качество субъекта деятельности*, поскольку именно от него в значительной степени зависит качество всего исследования.

Понятие «субъект» в отечественной психологии и педагогике имеет существенную смысловую нагрузку — это не просто развитая личность, а личность, способная к самодетерминации^{1, 2}, т. е. достигшая экзистенциально-смыслового уровня саморегуляции, что знаменует собой переход от стадии формирования базовой конформной личности к относительно автономному субъекту, когда человек «перерастает» социальные требования и сознательно создает индивидуальную ситуацию развития и определяет его задачи³. Таким образом, обращение к категории «*субъект исследовательской деятельности*» позволяет раскрыть *проектируемое и достигаемое качество педагога-исследователя*.

Субъект исследовательской деятельности — не безличный индивид. Он обладает эмоционально-волевыми качествами, интересами, предпочтениями, способностями и др. Исследовательская деятельность субъекта обусловлена определенными научными традициями, социально и культурно детерминирована. Специфической особенностью субъекта является его направленность на самореф-

¹ Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 224 с.

² Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 231 с. (Серия: Мастера психологии).

³ Леонтьев Д. А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. 2010. Т. 5, вып. 3. С. 120–140.

лексию¹: «...гуманитарная наука является рефлексивным познанием, исходит из субъективного опыта, теоретически оформляет и доказывает его общезначимость»². Соответственно, стать субъектом исследовательской деятельности — значит быть *готовым и способным к ее осуществлению, иметь сформированное отношение к изучаемым аспектам действительности, феноменам и процессам, т. е. иметь свою исследовательскую позицию.*

Развитие педагога как субъекта исследовательской деятельности — сложный прогрессивно-регрессивный, количественно-качественный процесс, результатом которого является достижение высокого уровня самоорганизации исследовательской деятельности и ее продуктивных результатов. *Прогрессивный аспект развития* предполагает постепенное накопление необходимого исследовательского опыта, освоение ролей (роли педагога-исследователя), формирование качеств, компетенций, нужных для исследовательской деятельности, направленности к такой деятельности. Накопление исследовательского опыта создает базу для качественного преобразования субъекта. *Регрессивный характер* исследовательской деятельности предполагает, что не все в ней «протекает гладко», эволюционно; неизбежны моменты сомнений и разочарований, «муки творчества», трудности в выполнении поставленных задач и даже кризисы. По аналогии с кризисами профессионального развития³ под *кризисами развития педагога как субъекта исследовательской деятельности* будем понимать относительно непродолжительные по вре-

¹ Яркова Е. Н. История и методология науки : учебное пособие. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2007. 320 с.

² Павлов А. В. Логика и методология науки: Современное гуманитарное познание и его перспективы : учебное пособие. Москва : Флинта : Наука, 2010. С. 101.

³ Сыманюк Э. Э. Профессионально обусловленные кризисы педагогов: практико-ориентированная монография. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет ; Уральское отделение Российской академии образования, 2002. 254 с.

мени периоды кардинальной перестройки сознания, мотивации, поведения педагога, сопровождающиеся изменением (иногда кардинальным) вектора исследовательской деятельности (например, резкие изменения темы исследования, теоретико-методологической базы и методов исследования). При этом кризис — не угроза катастрофы, а скорее вызов, потенциально ведущий человека к росту, т. е. к повышению своего качества как субъекта исследовательской деятельности.

Качество субъекта исследовательской деятельности можно определять в терминах «исследовательская компетентность» и «исследовательские компетенции». На основе известных подходов к пониманию компетентности и компетенций (Дж. Равен, А. К. Маркова, К. М. Левитан), учитывая направленность исследовательской деятельности, остановимся на следующих понятиях: **исследовательские компетенции** — характеристики личности (знания, мотивы, способы и средства деятельности, ценностные ориентации и пр.), обеспечивающие способность и готовность личности к продуктивной исследовательской деятельности; **исследовательская компетентность** — интегративное качество субъекта, проявляющееся в его способности и готовности к самостоятельной, творческой, продуктивной исследовательской деятельности. При этом будем учитывать, что структура любых компетенций (в том числе исследовательских) составляет единство, взаимосвязь и взаимообусловленность когнитивного, ценностно-мотивационного и операционального компонентов¹.

Когнитивный компонент исследовательских компетенций включает: представления и знания о способах изучения и усовершенствования социально-образовательной практики (теоретические и методологические основы исследовательской деятельности); знания о способах получения, преобразования, конструирования материала,

¹ Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

а также развитый интеллект и творческое мышление. Данный компонент обеспечивает формирование в сознании педагогов целостной научной картины мира, вооружает эвристическим подходом к познанию окружающей действительности. *Мотивационно-ценностный компонент исследовательских компетенций* — активная, осознанная и ответственная позиция по отношению к исследовательской деятельности, выраженная мотивация такой деятельности, понимание ее смысла и назначения, ценности объективного научного знания, понимание и принятие определенных этических норм, действующих в научно-профессиональном сообществе. *Операционально-технический компонент исследовательских компетенций* подразумевает владение способами, приемами и средствами исследовательской деятельности и включает способность выделить и осознать проблему исследования, сформулировать цель и обосновать задачи ее достижения, выдвинуть научные гипотезы, умение структурировать материал, систематизировать имеющиеся и полученные знания, работать с информационными ресурсами, методиками, программами, интерпретировать результаты, делать выводы, представлять и защищать результаты своего исследования. Кроме того, важна развитая *рефлексия педагога-исследователя*: способность адекватно оценить себя как субъекта исследовательской деятельности (свои исследовательские компетенции), процесс и результат исследовательской деятельности, своевременно внести в нее необходимые коррективы, определить направления и пути ее совершенствования.

Таким образом, категория «субъект» демонстрирует качество педагога-исследователя, достигшего высокого уровня самоорганизации исследовательской деятельности: имеющего выраженную адекватную исследовательскую мотивацию этой деятельности, владеющего необходимыми знаниями и способами осуществления исследовательской деятельности, осознающего свою социальную и профессиональную ответственность, способного к рефлексии процесса и результатов деятельности и себя как ее субъекта. Развитие педагога как субъекта исследовательской деятельности — сложный

прогрессивно-регрессивный процесс, динамика которого связана как с накоплением исследовательского опыта, так и с решением противоречий, трудностей, кризисов, инициирующих повышение качества субъекта. Характер развития определяет необходимость нахождения релевантных ему гуманитарных практик, в числе которых мы рассматриваем сопровождение становления педагога как субъекта исследовательской деятельности.

§ 2. Сущность и назначение сопровождения развития педагога как субъекта исследовательской деятельности

Вопросы сопровождения в контексте профессионального образования приобретают особую актуальность в связи с его гуманизацией, в условиях которой задачи образования выходят за рамки традиционных процессов обучения и воспитания. Востребованными становятся гуманитарные образовательные практики, направленные на ориентирование личности в объективных и разноплановых возможностях ее развития, самореализации, самоосуществления в образовательном и профессиональном контекстах. Одна из таких практик — *сопровождение*.

В настоящее время отмечается большой разброс трактовок сопровождения: как создание социально-психолого-педагогических условий для успешного профессионального обучения, развития и саморазвития личности¹; как комплекс организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, направленных на обеспечение профессионального будущего человека

¹ Попова О. С. Психологическое сопровождение развития и саморазвития личности учащихся в процессе профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук по специальности 19.00.07 — педагогическая психология. Москва, 2013. 45 с.

(на формирование у студентов способности проектировать свое будущее в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями и профессиональными планами)¹; как помощь человеку в «запуске» и активизации механизмов саморазвития в образовательном и профессиональном контекстах²; как создание условий для становления будущих педагогов — осмысленных субъектов профессионального развития³; как оптимизация связей студентов (будущих педагогов) с образовательной средой⁴. Обзор представленных трактовок позволяет заключить, что ведущим ракурсом рассмотрения сопровождения по-прежнему являются социально-психологические и педагогические условия, требующиеся для развития личности в образовательном процессе, отмечается большое разнообразие в понимании целевой направленности, предмета и содержания сопровождения. При этом нужно отметить, что исследовательская деятельность будущего педагога и его становление как субъекта этой деятельности как предметы сопровождения пока остаются за пределами внимания ученых, что противоречит объективной значимости исследовательской компоненты в педагогической деятельности в целом и, в том числе, в профессиональной подготовке педагога.

Относительно изученным и достаточно сложившимся в образовательной практике является *научное сопровождение исследовательской деятельности*, понимаемое преимущественно как научное

¹ Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. № 4 (123). С. 88–99.

² Глуханюк Н. С. Психология субъектной профессионализации педагога // Образование и наука. 2003. № 5 (23). С. 64–79.

³ Белякова Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов — будущих педагогов: ценностно-смысловой подход // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 4. С. 64–72.

⁴ Емельянова И. Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде : методические материалы. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2012. 28 с.

руководство этой деятельностью. Научное руководство исследовательской деятельностью — сложившаяся, традиционная форма сопровождения, которая предполагает взаимодействие преподавателя и студента по вопросам содержания и организации исследования. Консультации научного руководителя традиционно включают следующие вопросы: структура и содержание исследовательской работы; методология и методы исследования; композиция и содержание отдельных частей работы (введения, глав, выводов и др.); требования к оформлению текста, цитат и ссылок, иллюстративно-наглядного материала, списка источников и приложений; апробация результатов исследования; показатели и критерии оценки качества исследовательской работы^{1, 2}.

При этом для начинающего педагога-исследователя необходимость решения исследовательских задач зачастую становится стрессогенным фактором, что связано с недостаточным уровнем исследовательских компетенций. Таким образом, актуальность *психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности* обусловлена тем, что объективные социально-профессиональные требования превышают субъективные возможности педагога, что оказывает невротизирующее влияние на лич-

¹ Емельянова И. Н., Неумоева-Колчеданцева Е. В. Государственная итоговая аттестация: магистерская диссертация : учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, программам магистратуры «Методология и методика социального воспитания», «Преподаватель высшей школы», «Управление образованием», очной и заочной форм обучения. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2016. 44 с.

² Неумоева-Колчеданцева Е. В., Емельянова И. Н. Курсовая работа по дисциплине : учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, программам магистратуры «Методология и методика социального воспитания», «Преподаватель высшей школы», «Управление образованием», очной и заочной форм обучения. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2016. 60 с.

ность и побуждает ее к поиску выхода из стрессовой ситуации и состояния дискомфорта. Не имея достаточного жизненного и профессионального опыта, навыков преодоления трудностей, личность оказывается в состоянии дистресса и начинает «защищаться». Защитное поведение может проявляться как уклонение от консультаций с научным руководителем, откладывание деятельности на неопределенное «потом», субъективная минимизация требований к качеству исследовательской деятельности и ее продуктов. Назначение психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности педагога таким образом заключается в оказании помощи в нахождении и актуализации имеющихся ресурсов личности, необходимых для успешного решения исследовательских задач.

Представляется, что отчасти сгладить стрессогенную ситуацию может также *организационно-методическое сопровождение исследовательской деятельности педагога*, понимаемое как обеспечение студентов инструментарием организации и самоорганизации исследовательской деятельности. Включение в исследовательскую деятельность — обязательное условие становления педагога как ее субъекта, но деятельность как таковая напрямую не определяет процесс развития, это возможно только в процессе организованного взаимодействия и с использованием «внешних» (знак, слово, действие) и «внутренних» средств¹. Таким образом, организационно-методическое сопровождение предполагает нахождение и применение «внешних средств», которые релевантны характеру исследовательской деятельности и процессу развития педагога как субъекта этой деятельности и, соответственно, обладают потенциалом актуализации внутриличностных процессов и потенциалов личности.

Характер исследовательской деятельности определяется ее *стратегией*, которая в последнее время существенно пересматрива-

¹ Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 486 с.

ется и переосмысливается в связи с осознанием гуманитарной сущности педагогической науки и практики. Как предпочтительная рассматривается «спиралевидная» стратегия, особенностями которой являются обратимый характер исследования, возможность вернуться на предыдущие этапы и качественно доработать (переработать) материал (более подробно в § 3 гл. 2).

В качестве интегративного средства организационно-методического сопровождения мы предлагаем рассматривать *индивидуальную траекторию развития педагога как субъекта исследовательской деятельности*, охватывающую весь ее цикл от генерации первых идей до осмысленной реализации уже оформленного замысла и оценки результативности исследовательского проекта. Траектория как визуализация намеченного «пути» позволяет максимально объективизировать как процесс деятельности, так и развития в их взаимосвязи и взаимообусловленности, аккумулируя в себе основные этапы деятельности (этапы «жизненного цикла» исследовательского проекта), достижения каждого этапа (продукты исследовательской деятельности и прирост исследовательских компетенций педагога), изменения (повышения) общего качества педагога как субъекта исследовательской деятельности. Она способствует также осмыслению общей стратегии вышеназванной деятельности, позволяет оценить ее процесс и результаты и, в целом, повышает управляемость деятельности и процесса развития. Важным условием успешной работы студента с индивидуальной траекторией являются методические рекомендации по ее проектированию и реализации (как предлагаемая последовательность действий, отражающая логику и содержание становления личности в процессе исследовательской деятельности) (§ 4 гл. 2).

Широкий спектр и разный уровень сложности исследовательских задач определяют необходимость «нахождения» адекватных методов сопровождения исследовательской деятельности педагога. В качестве основного метода сопровождения мы рассматриваем *профессиональную пробу (пробу в исследовательской деятельности)*. Отметим, что и ранее ученые обращали внимание на зна-

чение «пробующей» активности личности в жизненном и профессиональном контекстах, в том числе через разработку и реализацию вариантов возможных действий в конкретных жизненных ситуациях^{1, 2}, опробование «культурных практик» в разных жизненных ситуациях³, через «профессиональные»⁴ и «социально-коммуникативные» пробы⁵, ситуации «неопределенности», в которых отсутствует изначально правильное и/или верное решение и, соответственно, предоставляется множество возможностей и выборов⁶.

Профессиональная проба — интерактивный метод контекстного обучения, предполагающий погружение студента в реальные условия профессиональной (педагогической) деятельности с учетом специфики ее содержания, способов и средств для получения опыта решения определенных педагогических задач. Профессиональная проба как метод обучения предполагает: работу в режиме реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса; актуализацию профессиональных знаний и умений в реальной «пробе сил»; направленность на достижение конкретного продуктивного результата; персональную ответственность за его достижение⁷. Атрибут

¹ Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. Москва : НИИ школьных технологий, 2010. 336 с.

² Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

³ Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва : Народное образование, 2000. 272 с.

⁴ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 6. С. 34–44.

⁵ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Социально-коммуникативная проба как метод обучения будущих педагогов // Педагогический вестник. 2020. Вып. 14. С. 81–83.

⁶ Личностный потенциал: структура и диагностика : коллективная монография / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2011. 680 с.

⁷ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 6. С. 34–44.

реальности, «живого» общения будущего педагога с субъектами образовательного процесса мы воспринимаем как важнейшую характеристику профессиональной пробы. Но это требование справедливо к тем пробам, которые осуществляются в практической деятельности педагога. Исследовательская же деятельность более многогранна и включает в себя работу не только с реальными субъектами образования (педагогами, родителями, администрацией, обучающимися), но и с «квазисубъектами», в качестве которых можно рассматривать научные тексты и их авторов, иные источники информации, участников интернет-сообществ, героев художественных произведений и др. В связи с этим нам представляется целесообразным более гибко подходить к пониманию *профессиональной пробы в исследовательской деятельности*: в контексте моделируемой квазипрофессиональной деятельности студентов (пробы в имитационном режиме) и с квазисубъектами, а также в режиме реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Исследовательские пробы, являясь методическим инструментом сопровождения, должны быть связаны со «спиралевидной» стратегией и технологией «жизненного цикла» исследовательской деятельности, с основными этапами развития педагога как субъекта такой деятельности. Эти отношения являются гибкими, поскольку, в связи с конкретными обстоятельствами, логикой и индивидуальным темпом работы, возможны «переходы» проб с одной стадии на другую. Главное — выдержать логику и весь цикл исследования и благополучно завершить его. Важным условием успешного выполнения профессиональных проб в исследовательской деятельности являются методические рекомендации (§ 5 гл. 2).

Внешнеорганизирующую функцию по отношению к исследовательской деятельности педагога выполняют формы ее сопровождения, уже сложившиеся и находящиеся на этапе своего становления: межрегиональный урало-сибирский семинар по практической методологии социально-педагогического исследования; методологический семинар для студентов, обучающихся по про-

граммам педагогической магистратуры; встречи с компетентными педагогами-исследователями; тренинг командообразования; индивидуальные и групповые консультации; рефлексивный практикум. В целом, указанные формы сопровождения (в зависимости от своего «масштаба») позволяют решать широкий круг задач разного уровня и сложности: от мотивирования к исследовательской деятельности до образования методологической культуры исследователя (подробнее в § 6 гл. 2).

Таким образом, организационно-методическое сопровождение исследовательской деятельности будущего педагога и его развития как субъекта данной деятельности — своего рода «оспособление» (инструментовка) этих процессов, назначение которой заключается в повышении уровня организации и самоорганизации исследовательской деятельности. При этом важным условием такого оспособления является выбор инструментария, релевантного характеру исследовательской деятельности и развитию в ней субъекта, учет взаимосвязи и взаимообусловленности указанных процессов.

§ 3. Стратегии педагогического исследования и «жизненный цикл» исследовательского проекта

Важнейшей интегративной характеристикой и системообразующим фактором исследовательской деятельности является стратегия исследования, под которой понимается общая целевая направленность и общий план действий на весь цикл. На сегодняшний день описаны две основные *стратегии научного исследования: линейная (модель «каскада»)* и *спиралевидная*.

Наиболее известной и распространенной из них является *линейная стратегия*. В соответствии с указанной стратегией исследование выстраивается как последовательный процесс

с четко обозначенными этапами (обзор литературы по теме исследования, структурирование информации, эмпирическое исследование, объединение теоретической и эмпирической частей) и «точками консолидации», которые, как правило, совпадают с основными требованиями к результатам каждого такого этапа (рис. 1).



Рис. 1. Линейная стратегия исследования

Существенным ограничением данной стратегии является отсутствие возможности вернуться на предыдущие этапы исследования. Следует отметить, что в гуманитарных науках (в том числе в педагогике) такая необходимость возникает часто, что связано со спецификой гуманитарных наук и, как следствие, спецификой решаемых в них исследовательских задач: в подавляющем большинстве случаев мы не можем точно прогнозировать ход и результаты исследований, так как в процесс вмешивается слишком большое количество факторов.

Сравнение характеристик естественно-научного и гуманитарного исследований (исследовательских установок, отражающихся в характере мышления исследователя), позволяет выделить следующие *характеристики гуманитарного исследования*: тесная связь с культурой; личная заинтересованность исследователя, его опора не только на рациональное знание, но и на интуицию, сочувствие, сопереживание; активная роль субъектов (учащихся, воспитанников и др.) в исследовательском процессе; опора на неповторимость, уникальность психолого-педагогических реалий; приоритет

качественных методов¹. Также среди характеристик педагогического исследования следует отметить особенности выборки испытуемых. При сохранении требования репрезентативности, выборки в большинстве исследований все-таки ограничены по составу (30–50 человек) (а исследования, соответственно, не массовые, а выборочные). В связи с этим результаты исследований не позволяют сделать глобальные обобщения, вывести закономерности и распространить их на генеральную совокупность (так, если результаты дают возможность высоко оценить компетентность преподавателей педагогических кафедр Института психологии и педагогики в использовании метода «профессиональной пробы» в обучении студентов, это не основание говорить о том, что в данном вопросе компетентны все преподаватели педагогических вузов и кафедр г. Тюмени, страны, мира). Результаты выборочных исследований следует интерпретировать очень осторожно, с большим количеством допущений и оговорок и рассматривать, скорее, как тенденцию, нежели как закономерность. Соответственно, результаты эмпирического исследования могут вскрыть новые, неожиданные факты, поднять новую проблему, поставить под сомнение теоретическую основу исследования. Однако при условии жестких временных, ресурсных и прочих ограничений у исследователя уже не будет возможности внести в свою работу необходимые коррективы. Таким образом, в плане гуманитарного исследования линейная стратегия имеет существенные ограничения, поскольку не вполне учитывает его специфику и не совсем соответствует современному пониманию роли субъекта исследовательской деятельности.

Представляется, что оптимальные возможности для исследовательской деятельности и развития педагога как ее субъекта содер-

¹ Закирова А. Ф., Манжелей И. В. Магистерская диссертация как научно-педагогическое исследование : учебное пособие. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2013. 128 с.

жатыся в «спиралевидной» стратегии педагогического исследования (рис. 2).



Рис. 2. «Спиралевидная» стратегия исследования

Данная стратегия включает: анализ проблемы; анализ изучаемого явления; сбор и обработку данных; анализ и интерпретацию результатов исследования; презентацию результатов; далее вновь анализ проблемы и другие этапы исследования. Определяющими особенностями этой стратегии является обратимый характер исследования, возможность вернуться на предыдущие этапы и качественно доработать (переработать) материал. Так, проведение пилотажного или констатирующего исследования может позволить более точно и корректно сформулировать проблему, объект, предмет, гипотезу исследования, переосмыслить теоретические аспекты изучаемого феномена или процесса, иначе представить структуру явления, выявить группу недостающих данных, актуализировать новую модель исследования. Иначе говоря, такая стратегия считается более

гибкой, а значит — более адаптивной к решению задач гуманитарного исследования. Более того, «спиралевидная» стратегия соответствует одному из основных принципов развития личности — принципу «амплификации» (А. В. Запорожец). В контексте наших рассуждений *амплификация* понимается как обогащение возможностей развития будущего педагога — субъекта исследовательской деятельности, что предполагает разноплановость исследовательских задач, предлагаемых ему для решения.

Выстраивание такой стратегии исследовательской деятельности в работе со студентами позволяет предотвратить риски упрощенного понимания исследовательских задач, понимания исследования как механической «суммы» теоретической и эмпирической глав исследовательской работы (при этом слабо согласованных друг с другом) и создает необходимые предпосылки для формирования осмысленно преобразующей, творческой установки относительно педагогической деятельности в целом, или, иначе говоря, дает возможность «выйти из инерции своего существования» (С. С. Аверинцев).

Творчество — неотъемлемая часть педагогической деятельности, в том числе исследовательской. Содержание творчества составляют «рождение» оригинального педагогического решения, разработка замысла, его операционализация; способность быстро и верно оценивать ситуацию, принимать решения без развернутого логического объяснения, на основе накопленных знаний, опыта и интуиции (педагогическая импровизация). В целом в творчестве имеет значение взаимодействие логических и интуитивных элементов деятельности. Переоценка логической, знаниевой, интеллектуальной составляющей нивелирует значение творчества в педагогической деятельности и в педагогическом исследовании^{1, 2}.

Вместе с тем осмысленно преобразующий, творческий характер исследовательской деятельности субъекта не исключает ее техноло-

¹ Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.

² Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. 7-е изд. Москва : Академия, 2012. 208 с.

гизации, под которой понимается не жесткий алгоритм действий (он в принципе невозможен и неуместен при «спиралевидной» стратегии исследования), а система объективно заданных ориентиров, позволяющих придерживаться избранной стратегии и практически ее реализовать. В качестве конкретной технологии исследовательской деятельности, соответствующей спиралевидной стратегии исследования, предлагаем рассматривать «жизненный цикл» (Stage–Gate) — технологию управления исследовательской деятельностью от зарождения замысла до его реализации¹.

Отметим, что спиралевидная стратегия и технология «жизненного цикла» проекта ни в коем случае не противоречат общей методологии и логике социально-педагогических исследований (разворачивающихся от ключевой идеи и замысла к последовательной реализации на теоретическом и экспериментальном уровнях), сложившихся в научной школе В. И. Загвязинского и изложенных в его трудах^{2, 3, 4}, а являются его дополнением и операционализацией.

Стадии (Stage) отражают последовательность и логику исследовательской деятельности студента. «Переходы» (Gate) представляют собой промежуточную экспертную оценку результатов каждой стадии. Экспертами выступают: профессорско-преподавательский состав кафедры (кандидаты и доктора наук, ведущие активную научно-исследовательскую работу и осуществляющие научное руководство исследовательской деятельностью будущего педагога); стейкхолдеры как заинтересованные представители педагогов-практиков и заказчики востребованных педагогических исследований.

¹ Cooper R. G. Managing Technology Development Projects // IEEE Engineering Management Review. 2007. Vol. 35, № 1. P. 67–76.

² Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.

³ Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. 3-е изд. Москва : Академия, 2010. 176 с.

⁴ Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. 7-е изд. Москва : Академия, 2012. 208 с.

По своей сути предлагаемая технология является итерационной, так как предполагает работу итерациями («спринтами»), с непрерывным анализом полученных результатов, мониторингом текущего состояния деятельности, ее гибким «доставиванием» и коррекцией в соответствии с результатами экспертной оценки. Иначе говоря, на каждой стадии исследование проходит повторяющийся цикл: «планирование — реализация — проверка — оценка». Принципиальное значение имеет экспертная оценка на каждом «переходе», поскольку она позволяет существенно снизить риски серьезных ошибок исследователя (и, как следствие, минимизировать затраты на их устранение), вовремя внести коррективы в его деятельность и, тем самым, выдержать логику исследования.

Рассмотрим в общих чертах содержание стадий исследовательской деятельности и «переходов» (рис. 3).

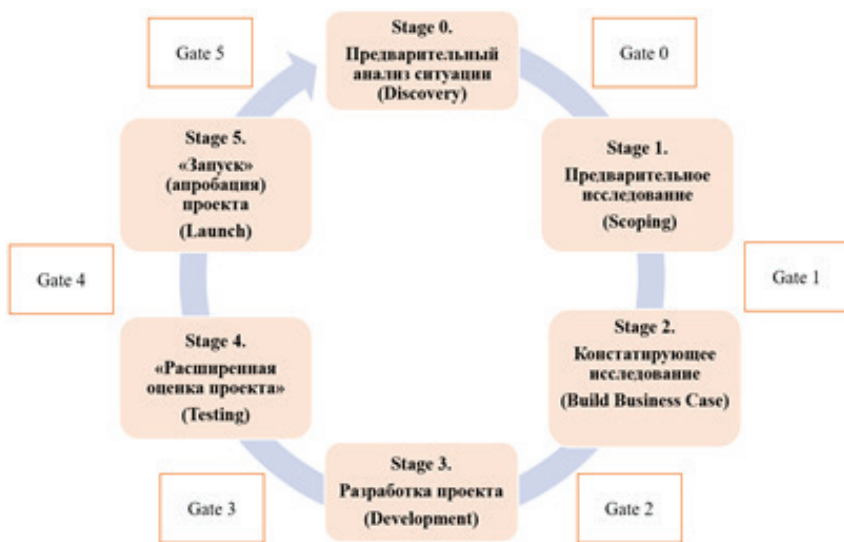


Рис. 3. «Жизненный цикл» исследования по «спиралевидной» стратегии, технология Stage–Gate (R. G. Cooper, в нашей модификации)

Stage 0. Предварительный анализ ситуации (Discovery). На этом этапе осуществляются первичное выдвижение идей будущего исследования, поиск аргументов в «пользу» своих идей. Отличительной особенностью данной стадии является поверхностный характер «погружения» в тему и приводимой аргументации. Тем не менее указанная стадия важна как своего рода «старт» будущего исследования. *Цель работы на этот момент* — выбор и предварительная формулировка актуальной темы.

Gate 0. «Демонстрация идей» и их экспертная оценка (Idea Screen). Эксперты оценивают, заслуживает ли идея дальнейшего развития, проверки и трансформации в замысел исследовательского проекта, предлагают возможные коррективы представленных идей.

Stage 1. Предварительное исследование (Scoping). На первой стадии проводится исследование кабинетного типа. Оно предполагает анализ статистических данных, вторичных данных (результатов ранее выполненных исследований по близкой теме), обзор теоретических источников, анализ нормативных документов, анализ социально-педагогического опыта и т. п. К этой же стадии может быть привязано пилотажное исследование, направленное на выявление мнений широкой общественности или заинтересованных субъектов по изучаемой проблеме (осуществляется с использованием методов социологического и психолого-педагогического исследования — опрос общественного мнения, фокус-группа, беседа, интервью и др.). *Цель такого исследования* — анализ состояния изученности темы в педагогической науке и практике/подтверждение актуальности своих идей и их трансформация в замысел.

Gate 1. Оценка предварительного исследования (Second Screen). На этом «переходе» оценивается замысел исследования, вносятся уточнения, предлагаются корректировки темы исследования, принимается решение о том, заслуживает ли замысел дальнейшей реализации.

Stage 2. Пилотажное/констатирующее исследование (Build Business Case). В зависимости от конкретных обстоятельств, индивидуального темпа и «глубины» пилотажное исследование может

проводиться на данной стадии как своего рода подготовка к констатирующему исследованию, направленному на изучение феномена или процесса, составляющего предмет исследования. Также с учетом полученных экспериментальных данных (результатов диагностики) создается общий замысел и дизайн проекта формирующего эксперимента и производится его SWOT-анализ (включающий в себя идентификацию ресурсов и оценку рисков). В случае подтверждения разрабатывается предварительная концепция проекта формирующего исследования, составляется «дорожная карта» основных мероприятий (действий), необходимых для дальнейшей разработки предполагаемого проекта. *Цель констатирующего исследования* — сбор экспериментальных данных (как правило, с использованием соответствующего диагностического инструментария), позволяющих оценить уровень и качество развития изучаемого феномена (процесса); создание общего замысла и дизайна формирующего эксперимента.

Gate 2. Продолжение работы со SWOT-анализом проекта (Go to Development). Эксперты рассматривают соотношение возможностей и рисков, прогнозируют возможные позитивные эффекты реализации проекта и принимают решение о его целесообразности. На этом «переходе» реализуется более «жесткий» вариант оценки, рекомендуется также привлечение новых экспертов (что позволяет расширить границы восприятия проекта, увидеть в нем новые возможности и риски, оценить его с точки зрения научной и практической значимости).

Stage 3. Разработка проекта (Development). На указанной стадии осуществляется детализированная разработка проекта формирующего исследования (социально-образовательного проекта, направленного на решение актуальной педагогической проблемы и/или обновление образовательной практики). Разработанный проект оформляется и представляется экспертам.

Gate 3. Осуществляется оценка детализированного проекта (Go to Testing). На этом «переходе» эксперты оценивают степень проработанности проекта и перспективы его внедрения в образова-

тельной практике. В оценке (так же, как и на предыдущем «переходе») принимает участие расширенный состав экспертов.

Stage 4. Расширенная оценка проекта (Testing). На этой стадии осуществляется «тестирование» проекта, т. е. его частичное опробование (пробный «запуск»). Частичное опробование позволяет внести в проект необходимые коррективы и избежать ошибок при его полномасштабной реализации.

Gate 4. Подготовка проекта к опробованию (Go to Launch). На указанном «переходе» эксперты оценивают опыт частичного опробования проекта и «масштаб» его коррекции.

Stage 5. «Запуск» (апробация) проекта (Launch). На этой стадии проект формирующего исследования (социально-образовательный проект) осуществляется в полном объеме. Проводится контрольное исследование, направленное на оценку результативности реализованного проекта.

Gate 5. Рефлексия опыта реализации проекта (Post-Launch Reviews). На данном «переходе» эксперты оценивают результативность проекта и перспективы его реализации, а также проведенное исследование в целом.

Итак, организация (и самоорганизация) исследовательской деятельности будущего педагога в соответствии с технологией «жизненного цикла» позволяет ему планомерно, осмысленно и относительно безболезненно продвигаться по траектории исследования, развивать широкий спектр исследовательских компетенций, повышать управляемость своей исследовательской деятельности.

§ 4. Индивидуальная траектория как интегративное средство сопровождения развития педагога как субъекта исследовательской деятельности

Исследовательская деятельность педагога — важный приоритет, но не самоцель педагогического образования. Объективную и субъективную значимость она приобретает при наличии определенного «вектора», выбор которого является, по сути, задачей самоопределения личности как субъекта исследовательской деятельности. Иначе говоря, необходимость выбора исследовательского «поля», тематики и проблематики исследования актуализирует такие вопросы самоопределения: направленность исследовательской деятельности педагога («что мне интересно и что я буду изучать?»), исследовательская позиция педагога («как я отношусь к явлениям и процессам, составляющим предмет исследования?»), исследовательский подход («как я буду изучать предмет исследования?»), исследовательские компетенции («какие качества исследователя у меня развиты, какие необходимо развивать, какие будут развиты в результате исследовательской деятельности?»), социальная и профессиональная ответственность педагога («каковы социальные и профессиональные эффекты моей исследовательской деятельности?»).

Решая эти и многие другие вопросы самоопределения как субъекта исследовательской деятельности, педагог проектирует своего рода индивидуальный путь развития. Однако уровень осознанности, целенаправленности, осмысленности данного процесса может быть разным, в зависимости от чего исследовательская деятельность педагога может быть преимущественно неорганизованной (несистемной, хаотичной) или преимущественно организованной (самоорганизованной, системной). Очевидно, что становление педагога как подлинного субъекта предполагает высокий уровень самоорганизации исследовательской деятельности. Таким образом, необходим некий действенный инстру-

мент, который позволил бы педагогу «вывести» исследовательскую деятельность на высокий уровень осознанности, а значит — управляемости. Отметим, что сложившиеся на сегодняшний день средства планирования и контроля исследовательской деятельности (план НИР студентов педагогической магистратуры, план исследовательской работы аспиранта, докторанта, соискателя) в силу их заформализованности не в полной мере решают названную задачу. В связи с этим представляется целесообразным обращение к категории «*индивидуальная траектория развития педагога как субъекта исследовательской деятельности*», что открывает определенные перспективы как для самоорганизации исследовательской деятельности педагога, так и для сопровождения процесса развития.

Индивидуальная траектория развития педагога как субъекта исследовательской деятельности — относительно новая, недостаточно дефинированная категория. Рабочее обоснование этой категории мы можем предложить, опираясь, с одной стороны, на имеющиеся (но тоже немногочисленные) трактовки понятий «индивидуальная траектория развития», «индивидуальная образовательная траектория», с другой стороны, на трактовку понятия «субъект исследовательской деятельности». Индивидуальная траектория развития (как относительно самостоятельный «путь» или составляющая образовательной траектории) — это персональный путь и результат реализации личного потенциала каждого ученика в образовании через соответствующие виды деятельности (нуждается в педагогическом сопровождении, как подчеркивает автор)¹; целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции субъекта выбора при осуществлении преподавателями педагогической

¹ Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. Москва : Владос-пресс, 2005. 383 с.

поддержки его самоопределения и самореализации¹; осознанный и ответственный выбор человеком собственного маршрута профессионального роста в соответствии с имеющимся личностным потенциалом, сложившимися ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности²; «линия» движения учащегося в саморазвитии с присущими ей неповторимыми индивидуальными чертами³. Итак, траектория показывает основное направление деятельности, во многом определяемое самой личностью (ее ценностями, мотивами), предполагает осознанный выбор и самореализацию личности в деятельности, отражает ее индивидуальные особенности.

Понятие «субъект» в отечественной психологии и педагогике имеет существенную смысловую нагрузку — это не просто развитая личность, а способная к самодетерминации⁴, т. е. достигшая экзистенциально-смыслового уровня саморегуляции, что знаменует собой переход от стадии формирования базовой конформной личности к относительно автономному субъекту, когда человек «перерастает» социальные требования и сознательно создает индивидуальную ситуацию развития и определяет его задачи⁵. Таким образом,

¹ Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2002. № 3. С. 79–90.

² Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. № 4 (123). С. 88–99.

³ Бочкарева С. М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сборник статей 2-й Международной научно-практической конференции. Рязань, 7–9 октября 2010 г. Рязань : РГУ им. С. А. Есенина, 2010. С. 320–325.

⁴ Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 224 с.

⁵ Леонтьев Д. А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. 2010. Т. 5, вып. 3. С. 120–140.

обращение к категории «*субъект исследовательской деятельности*» позволяет раскрыть проектируемое в траектории и достигаемое в деятельности качество педагога-исследователя.

Наиболее очевидным контекстом «обретения» педагогом-исследователем качества субъекта является исследовательская деятельность как работа предварительного, актуального и опережающего характера, направленная на изучение и решение значимых проблем педагогической науки и практики методами научного познания. Рассматривая развитие в контексте исследовательской деятельности, мы хотим обратить внимание на возможности профессиональной пробы (пробы в исследовательской деятельности) как основного способа организации и самоорганизации этой деятельности (подробнее в § 4 гл. 2). Вместе с тем сужение контекста развития до исследовательской деятельности не совсем правильно, поскольку становление педагога как исследователя осуществляется в целостном образовательно-профессиональном контексте и в разных видах деятельности. Так, в процессе учебной деятельности будущий педагог формирует теоретико-методологическую базу своего исследования, изучает процедуру и композицию, отрабатывает навыки проектирования исследования, закладывает творчески-преобразовательную установку по отношению к педагогической деятельности, приобщается к культуре педагогического исследования в целом. В профессиональной деятельности (например, в ходе практики) он применяет изученные подходы и методы для практического решения исследовательских задач, проявляет и развивает свои исследовательские компетенции, проверяет, корректирует и достраивает траекторию своего развития, подготавливает конкретные продукты исследовательской деятельности, подтверждая тем самым ее результативность и свое качество как субъекта деятельности.

Таким образом, **индивидуальная траектория развития педагога как субъекта исследовательской деятельности** — это активно и ответственно проектируемый самим педагогом «путь» его исследовательской деятельности, складывающийся, с одной сто-

роны, под влиянием объективных требований (в том числе требований к методологии, теории и методике социально-педагогических исследований, принятых в определенной научной педагогической школе, к стратегии исследования и «жизненному циклу» исследовательской деятельности), с другой, под влиянием интенций личности (ценностей, целей, смыслов, мотивов исследовательской деятельности), реализующийся в образовательно-профессиональном контексте, в ходе разных видов (в том числе исследовательской) деятельности и направленный на проявление и развитие его исследовательских компетенций (его качества как субъекта исследовательской деятельности).

Проектирование индивидуальной траектории развития педагога как субъекта исследовательской деятельности предполагает не только понимание данного конструкта и его назначения, представление о его основных компонентах («путь», качество субъекта, контекст), но и определенную процедуру построения траектории. Деятельностный контекст и характер траектории (выстраивается, реализуется, уточняется и корректируется в деятельности субъекта) обуславливает выбор базы для разработки процедуры ее проектирования и сопровождения данного процесса. В качестве такой основы мы предлагаем рассматривать системно-деятельностный подход¹ и общую теорию деятельности^{2, 3}. Подчеркнем, что в общей теории деятельность рассматривается в единстве ее внешней (объектная часть) и внутренней сторон (субъектная часть — механизмы «вхождения» человека в деятельность и ее осуществления), а ее описание дается с использованием таких структурных компонентов и кате-

¹ Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

² Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избранные труды. Москва : Школа культурной политики, 1995. С. 200–235.

³ Анисимов О. С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления). Москва : Агро-Вестник, 2000. 800 с.

горий анализа как норма, исходный материал, продукт, способ, средства и др.¹

Итак, процедура проектирования индивидуальной траектории развития педагога как субъекта исследовательской деятельности и сопровождения этого процесса в логике системно-деятельностного подхода и общей теории деятельности можно представить следующим образом (рис. 4).



Рис. 4. Процедура проектирования индивидуальной траектории развития педагога как субъекта исследовательской деятельности в практике сопровождения

1. *Проектирование потенциального качества педагога как субъекта исследовательской деятельности* (в том числе в терминах исследовательских компетенций). Исходным основанием для такого проектирования являются объективно существующие требования

¹ Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 11–20.

(*объективная норма*) к исследовательской деятельности педагога и ее результатам (продуктам). Преломляясь через рефлексивное сознание субъекта, эти требования приобретают личностный характер, формируется *личностная норма исследовательской деятельности*, описание которой возможно в терминах «динамично развивающаяся», «самоопределяющаяся», «самоорганизованная», «творческая», «ответственная» и др. Таким образом, в *практике сопровождения* необходима актуализация вопроса об объективной и личностной норме исследовательской деятельности педагога, т. е., говоря упрощенно, вопрос о том, каким должен быть современный педагог-исследователь.

2. *Оценка актуального уровня развития педагога как субъекта исследовательской деятельности.* Актуальный уровень развития — своего рода «исходный материал», преобразование которого в процессе деятельности обеспечивает достижение ожидаемого потенциального уровня развития. Оценка актуального уровня осуществляется на основе рефлексивных способностей студента. Сопоставление данного уровня развития с объективной нормой исследовательской деятельности педагога запускает процесс персонализации нормы, способствует формированию (или актуализации) потребности в самоопределении и мотивирует студента к самосовершенствованию. Таким образом, в *практике сопровождения* необходимо «оснащение» студента средствами рефлексии и оценки, проектирования.

3. *Проектирование «пути» развития педагога как субъекта исследовательской деятельности* осуществляется в образовательно-профессиональном контексте, выступающем как пространство преобразования исходного материала в желаемый продукт. Проектирование не может быть умозрительным. Оно должно иметь эмпирическую основу, которой является опыт личности, полученный в разных видах деятельности, в том числе в исследовательской. Необходима также целенаправленная организация такого опыта, отражающая основные этапы жизненного цикла исследовательского проекта. В качестве способа

организации и самоорганизации такого опыта мы рассматриваем *пробы в исследовательской деятельности* (подробнее в § 5 гл. 2), программа которых формируется под желаемый продукт деятельности и потенциальное качество педагога-исследователя. Содержание названной программы и составляет «путь» развития педагога. Кроме этого, осуществляемая «проба сил» дает материал для рефлексии и оценки актуального уровня развития, дальнейшей персонализации объективной нормы, проектирования и коррекции своих действий, направленных на ее достижение. Так, в *практике сопровождения* необходимо обозначение объективных возможностей для становления педагога-исследователя, реальное предоставление указанных возможностей в разных видах деятельности (в том числе исследовательской), помощь в выстраивании программы исследовательских проб и методические рекомендации по их выполнению, оценка их результативности.

Таким образом, индивидуальная траектория развития является важнейшим интегративным средством совершенствования педагога как субъекта исследовательской деятельности и организационно-методического сопровождения данного процесса. Рассматривая процедуру проектирования траектории в логике системно-деятельностного подхода и общей теории деятельности, мы получаем ряд принципиально важных возможностей: максимально объективизировать процесс развития педагога-исследователя; разработать конкретный инструментарий сопровождения с использованием потенциала педагогических и психологических методов и средств.

§ 5. Профессиональная проба (проба в исследовательской деятельности) как метод сопровождения исследовательской деятельности педагога на разных этапах «жизненного цикла» проекта

Особенностью профессиональных проб в целом и, в том числе, проб в исследовательской деятельности, является их направленность на выполнение конкретного круга задач. Доминирующий характер исследовательской деятельности и, соответственно, характер решаемых субъектом исследовательских задач определяется стадией «жизненного цикла» и может быть преимущественно аналитическим, методическим, проектным, организационным, развивающим, формирующим. Кроме того, любая проба направлена на достижение конкретного результата и продукта исследовательской деятельности. Под *результатами исследовательской деятельности* (по аналогии с трактовкой образовательных результатов¹) будем понимать «прирост» исследовательских компетенций субъекта, достигнутый уровень исследовательской компетентности. *Продукты исследовательской деятельности* — объективная «вещественная» форма представления студентом результатов исследовательской деятельности (аналитические записки, экспертные оценки, заключения по результатам обследований, проекты и пр.), позволяющая оценить ее продуктивность.

Под **профессиональной пробой в исследовательской деятельности (исследовательской пробой)** мы предлагаем понимать исследовательскую деятельность будущего педагога, осуществляющуюся как в квазирежиме, так и в режиме реального взаимодействия с субъектами образовательного процесса, направленную на решение конкретных исследовательских задач, соответствующих стадии «жизненного цикла» проекта и предполагающих подго-

¹ Каспржак А. Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 87–104.

товку определенных продуктов исследовательской деятельности. Рассмотрим основные продукты такой деятельности в логике ее «жизненного цикла» (табл. 2).

Таблица 2

Профессиональные пробы и образовательные продукты на разных этапах «жизненного цикла» исследовательской деятельности¹

Этап исследования	Стадия «жизненного цикла» проекта	Проба в исследовательской деятельности	Образовательный продукт
1	2	3	4
Постановочный	<i>Stage 0.</i> Предварительный анализ ситуации (Discovery)	Предварительный анализ ситуации в образовании (выявление актуальной исследовательской проблематики)	Формулировка идеи (идей) педагогического исследования по актуальной проблематике
	<i>Gate 0.</i> «Демонстрация идей» и их экспертная оценка (Idea Screen) — эксперты оценивают, заслуживает ли идея дальнейшего развития, проверки и трансформации в замысел проекта и сам проект		
	<i>Stage 1.</i> Предварительное исследование (Scoping)	Предварительное (кабинетное исследование — обзор теоретических источников, анализ статистических данных для оценки состояния изученности проблемы)	Заключение по результатам предварительного исследования
<i>Gate 1.</i> Оценка предварительного исследования (Second Screen) — эксперты оценивают, заслуживает ли идея дальнейшей экспериментальной проверки			

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Профессиональная проба как способ организации исследовательской деятельности студентов педагогической магистратуры // Образовательные технологии. 2018. № 4. С. 99–109.

1	2	3	4
Основной	<i>Stage 2.</i> Детализированное исследование (Build Business Case)	Пилотажное исследование (обзор общественного мнения, фокус-группа и пр. для подтверждения актуальности своих идей)	Заключение по результатам пилотажного исследования
	<i>Gate 2.</i> SWOT-анализ проекта (Go to Development) — эксперты оценивают «выгоду» от проекта и принимают решение о целесообразности его дальнейшей разработки		
	<i>Stage 3.</i> Разработка проекта (Development)	Констатирующее исследование	Заклучение по результатам констатирующего исследования
	Предварительная разработка проекта		Дизайн проекта формирующего исследования (замысел, концепция и общий дизайн формирующего исследования, SWOT-анализ проекта)
	<i>Gate 3.</i> Оценка проекта (Go to Testing) — экспертная оценка степени проработанности проекта и перспектив его реализации		
	<i>Stage 4.</i> Расширенная оценка проекта (Testing) (пробная, частичная апробация)	Разработка, предварительная оценка и начало реализации проекта	Детализированный проект формирующего исследования
	<i>Gate 4.</i> Подготовка проекта к апробации (Go to Launch) — экспертная оценка опыта частичного опробования проекта		

1	2	3	4
Завершающий	Stage 5	Завершение реализации проекта и оценка его результативности (контрольное исследование)	Описание опыта реализации проекта. Заключение по результатам контрольного исследования
	Gate 5. Рефлексия опыта реализации проекта (Post-Launch Reviews) — оценка результативности проекта и перспектив его реализации		

Stage 0. Проба в исследовательской деятельности «Предварительный анализ ситуации в образовании (выявление актуальной исследовательской проблематики)» направлена на формирование компетенций анализа и оценки актуальной исследовательской проблематики и формулировку идеи (идей) педагогического исследования. Результаты выполнения пробы:

- умение анализировать, оценивать, обобщать информацию из СМИ, научно-популярных текстов, педагогического опыта об актуальной ситуации в образовании, основных тенденциях развития образования, о «социальном заказе» современному образованию на уровне разных субъектов (государство, общество, личность);

- опыт генерации идей об усовершенствовании реальности (социальной и образовательной практик);

- умение представлять идеи к экспертной оценке;

- способность и готовность к кабинетному и пилотажному исследованию.

Продукт исследовательской деятельности «Формулировка идеи (идей) педагогического исследования по актуальной проблематике» включает в себя:

Рассмотренные источники информации, аннотацию их содержания.

Основные тенденции развития современного образования.

Актуальные противоречия развития современного образования.

Актуальные проблемы современного образования.

Идею (идеи) педагогического исследования по актуальной проблематике (идеи усовершенствования образовательной практики).

Stage 1. Проба в исследовательской деятельности «Предварительное (кабинетное) исследование» направлена на формирование компетенций анализа и оценки состояния теоретической изученности и опыта практического решения проблемы исследования по теме магистерской диссертации.

Результаты выполнения пробы:

— умение анализировать, оценивать, обобщать, оформлять и представлять «вторичные данные» (результаты уже проведенных исследований, статистических баз данных, рабочих документов, сайтов, веб-инструментария и пр.), результаты работы с нормативными документами, регламентирующими решение вопроса по проблеме исследования, состояние теоретической изученности проблемы исследования в науке, уровень и практический опыт решения проблемы исследования в конкретном образовательном учреждении;

— опыт формирования замысла усовершенствования социальной и образовательной практик;

— умение представлять идеи к экспертной оценке;

— способность и готовность к пилотажному исследованию.

Продукт исследовательской деятельности «Заключение по результатам предварительного (кабинетного) исследования» оформляется следующим образом¹.

Тема диссертационного исследования

Автор

Научный руководитель

Объект исследования

Предмет исследования

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

Проблема исследования

1. Обзор и аннотирование источников «вторичных данных» (3–5 источников): _____

Анализ и оценка: _____

2. Обзор и аннотирование нормативных документов (3–5 источников): _____

Анализ и оценка: _____

3. Обзор и аннотирование научных источников (3–5 источников)¹: _____

Анализ и оценка: _____

4. Описание опыта образовательного учреждения (полное название и адрес образовательной организации): _____

Анализ и оценка: _____

Обобщение результатов предварительного исследования _____

Идеи и предложения по усовершенствованию социальной и образовательной практики, замысел дальнейшей исследовательской и преобразовательной деятельности _____

Предварительный план пилотажного исследования _____

Подготовка результатов предварительного исследования к экспертной оценке.

Stage 2. Проба в исследовательской деятельности «Пилотажное исследование» направлена на формирование компетенций «сбора» эмпирических и экспериментальных данных, подтверждающих актуальность проблемы исследования по теме магистерской диссертации.

Результаты пробы:

— умения планировать, проводить, обрабатывать и использовать результаты пилотажного исследования в дальнейшей исследовательской деятельности;

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

— освоение методов «сбора» данных, подтверждающих актуальность проблемы исследования по теме магистерской диссертации;

— умение представлять идеи и замысел исследования к экспертной оценке;

— способность и готовность к констатирующему исследованию.

Продукт исследовательской деятельности «Заключение по результатам пилотажного исследования» оформляется следующим образом¹.

Тема диссертационного исследования

Автор

Научный руководитель

Проблема исследования

Объект исследования

Предмет исследования

Цель пилотажного исследования

Характеристика выборки (количество, пол, возраст и др.)

Время (период) проведения пилотажного исследования

Методы пилотажного исследования

Методики пилотажного исследования (с указанием авторов и полного названия)

Методы количественной и статистической (при необходимости) обработки результатов

Ход пилотажного исследования

Результаты пилотажного исследования:

— наглядная форма представления результатов;

— интерпретация результатов.

Выводы по результатам пилотажного исследования

Предварительный план констатирующего исследования

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

Замысел дальнейшего исследования, концепция проекта формирующей деятельности

Подготовка результатов пилотажного исследования к экспертной оценке.

Stage 3. Проба в исследовательской деятельности «Констатирующее исследование» направлена на формирование компетенций «сбора» экспериментальных данных, позволяющих оценить уровень и качество развития изучаемого феномена (процесса).

Результаты исследовательской деятельности:

- умения планировать, проводить и обрабатывать результаты констатирующего исследования;
- освоение методов констатирующего исследования;
- умение проектировать формирующее исследование;
- умение представлять результаты констатирующего исследования и проекта формирующего исследования к экспертной оценке;
- способность и готовность к формирующему исследованию.

Продукт исследовательской деятельности «Заключение по результатам констатирующего исследования» оформляется следующим образом¹.

Тема диссертационного исследования

Автор

Научный руководитель

Объект исследования

Предмет исследования

Проблема исследования

Цель констатирующего исследования

Гипотеза исследования

Характеристика выборки (количество, пол, возраст и др.)

Время (период) проведения констатирующего исследования

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

Методы констатирующего исследования
Методики констатирующего исследования (с указанием авторов и полного названия)
Методы количественной и статистической обработки результатов
Ход констатирующего исследования
Результаты констатирующего исследования:
— наглядная форма представления результатов (таблицы, гистограммы, диаграммы, графики и пр.);
— интерпретация результатов.
Выводы по результатам констатирующего исследования
Подготовка результатов констатирующего исследования к экспертной оценке.

Проба в исследовательской деятельности «Предварительная разработка проекта формирующего исследования» направлена на развитие компетенций разработки дизайна проекта формирующего исследования.

Результаты выполнения пробы:

- умение проектировать дизайн формирующего исследования;
- умение представлять дизайн проекта формирующего исследования к экспертной оценке;
- способность и готовность к формирующему исследованию.

Продукт исследовательской деятельности «Дизайн проекта формирующего исследования» оформляется следующим образом¹.

1. Контекст, среда
2. Контингент
3. Цель
4. Формы и методы
5. «Дорожная карта» мероприятий

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

6. При разработке мероприятий необходим учет результатов констатирующего исследования (выявленные «проблемные зоны», низкие показатели, негативные тенденции и пр.). Мероприятия должны быть направлены на позитивные преобразования социальной и образовательной практики:

Мероприятия	Направленность (планируемые положительные изменения)	Сроки выполнения

7. Желаемый результат.

8. SWOT-анализ проекта (анализ будет дополняться экспертами), подготовка его к экспертной оценке.

SWOT-анализ

Слабые стороны	Сильные стороны
Риски	Ресурсы

9. Предложения по «доработке» проекта.

Stage 4. Проба в исследовательской деятельности «Разработка, предварительная оценка и начало реализации проекта формирующего исследования»¹ направлена на развитие компетенций разработки и локального опробования детализированного проекта формирующего исследования (тестовое опробование), т. е. значимого социально-образовательного проекта.

Результаты исследовательской деятельности:

— умение разрабатывать детализированный проект формирующего исследования;

¹ В данной пробе и ее продукте акцент делается на содержательном аспекте формирующего исследования, т. е. на содержании значимого социально-образовательного проекта, направленного на совершенствование социально-образовательной практики. Иначе говоря, *проект* — продуманный, описанный, операционализированный замысел социально-образовательного нововведения (преобразования), имеющего образовательную, социальную, научную значимость.

— умение локально опробовать проект формирующего исследования;

— умение представлять результаты тестового опробования проекта формирующего исследования к экспертной оценке;

— способность и готовность к формирующему исследованию.

Продукт исследовательской деятельности «План разработки и представления детализированного проекта и опыта его опробования» (локального/тестового или полного) оформляется следующим образом¹.

Тема исследования

Автор

Научный руководитель

1. *Обоснование проекта*

Название проекта

Актуальность

Основная форма

Целевая направленность

Контингент

Новизна

Практическая значимость

Социальная значимость

Сроки реализации проекта

База реализации проекта

Ресурсы

Формы и методы

Ожидаемые результаты

2. *Механизм реализации проекта* (этапы, принципы, развернутая характеристика форм и методов).

3. *Содержание деятельности субъектов образовательного процесса в ходе реализации проекта.*

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

4. *Взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность педагога и учеников (других субъектов).*

5. *Оценка результативности проекта (количественные и качественные показатели).*

6. *Формы апробации результатов проекта.*

Описание опыта локального (тестового) опробования проекта формирующего исследования предполагает анализ «точек роста» (что в проекте обладает выраженным позитивным потенциалом, но нуждается в некоторой доработке, «усилении») и «проблемных зон» (что в проекте недостаточно продумано, обосновано, операционализовано и вызывает трудности при опробовании).

Stage 4. Проба в исследовательской деятельности «Завершение реализации проекта формирующего исследования и оценка его результативности (контрольное исследование)» предполагает те же направленность и результаты (см. *Stage 3*), но при условии полного опробования и завершения проекта. *Контрольное исследование* по завершении опробования проекта направлено на оценку динамики изучаемого феномена или процесса. Характеристика динамики как позитивной является основанием для положительной оценки результативности проекта. *Продукт исследовательской деятельности «Заключение по результатам контрольного исследования»* оформляется аналогично заключению по результатам констатирующего исследования (см. *Stage 3*).

Для исследований описательного характера рекомендована проба *«Анализ и описание передового педагогического опыта»*, направленная на формирование компетенций его поиска, анализа, оценки и описания, а также компетенций разработки дизайна проекта совершенствования современной социально-образовательной практики с использованием изученного передового педагогического опыта¹.

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумовой-Колчеданцевой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

Для исследований любого типа рекомендуются пробы «Подготовка статьи по результатам исследования». В зависимости от направленности и этапа исследования продукт исследовательской деятельности — статья — может носить преимущественно теоретический или эмпирический характер¹.

Рекомендации по выполнению исследовательских проб и подготовке соответствующих продуктов мы рассматриваем как важную часть организационно-методического сопровождения развития будущего педагога в качестве субъекта исследовательской деятельности. Методические рекомендации обеспечивают «оспособление» исследовательской деятельности, а значит — освоение студентом «жизненного цикла» исследовательского проекта (логики педагогического исследования), способствуют последовательному и целенаправленному развитию исследовательских компетенций, необходимых будущему педагогу не только для успешной работы над магистерской диссертацией, но и для педагогической деятельности в целом.

§ 6. Формы сопровождения исследовательской деятельности педагога

Сопровождение исследовательской деятельности будущего педагога осуществляется в контексте всего образовательного процесса. Так, в ходе теоретической подготовки, ориентированной на интеграцию философских, психологических и педагогических знаний,

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

студент приобретает ориентиры для формирования теоретико-методологической базы диссертационного исследования, приобщается к социально-педагогическому опыту, получает некую «разъяснительную систему» для интерпретации и понимания педагогических явлений и процессов. В ходе профессиональной подготовки (в том числе практики) у обучающегося возникает возможность применения теоретических знаний для решения практических задач и, тем самым, он осознает связь между педагогической наукой и практикой, продвигается в понимании сущности и назначения педагогической деятельности. Вместе с тем приоритетный характер исследовательской деятельности студента педагогической магистратуры определяет необходимость специально организованного целенаправленного ее сопровождения и поиск соответствующих форм.

Интегративной организационной формой сопровождения исследовательской деятельности педагогов, сложившейся и позитивно зарекомендовавшей себя, является *Межрегиональный урало-сибирский семинар по практической методологии социально-педагогического исследования*¹. Семинар был организован по инициативе академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета и Тюменского научного Центра Уральского (с 2013 г. — Сибирского) отделения Российской академии образования. За период с 2003 по 2020 г. было проведено порядка 30 сессий. Основным содержанием семинара являются методология, теория и методика педагогического проектирования образовательных систем. Тематика охватывает все этапы научного поиска — от выбора темы и обозначения проблемы до представления результатов исследования к защите (т. е. всю инвариантную часть процедуры педагогического исследования). Семинар включает лекции ведущих специалистов, мастер-классы педагогов-новаторов, мини-защиты исследовательских проектов. Занятия проводят ведущие ученые-педагоги Тюменского государственного университета,

¹ Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей // Образование и наука. 2013. № 5 (104). С. 3–16.

приглашенные ученые, педагоги-новаторы, руководители экспериментальных педагогических площадок. Активное участие в семинаре принимают докторанты, аспиранты, соискатели, магистранты. Таким образом, он вносит существенный вклад в формирование (повышение) методологической культуры педагогов-исследователей, их социальной и профессиональной ответственности за процесс и результаты своей исследовательской деятельности, в развитие креативных способностей педагогов-исследователей.

Еще одной интегративной формой сопровождения исследовательской деятельности будущих педагогов, сложившейся и позитивно зарекомендовавшей себя в деятельности кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, является *Методологический семинар для студентов, обучающихся по программам педагогической магистратуры*. Он проводится с 2015 г., содержательно охватывает наиболее актуальные проблемы современного образования (проблемы личностно-профессионального самоопределения и роста педагога, проблемы инклюзивного образования, а также организации, содержания современного педагогического образования и др.), привлекающие внимание педагога-исследователя. Семинар ведут профессора и доценты кафедры по темам, входящим в сферу их профессиональных компетенций. Традиционная структура включает проблемную лекцию (лекция может быть бинарной) и работу студентов в проектных группах (разработка проекта, направленного на решение рассмотренной проблемы в социально-образовательной практике). Таким образом, студенты получают опыт работы в команде, возможность сориентироваться в широком проблемном поле педагогических исследований, углубиться в изучение интересующего вопроса, ближе знакомятся со своими преподавателями.

В числе частных организационных форм сопровождения, в настоящее время имеющих локальный опыт опробования, следует отметить: встречи с опытными и компетентными педагогами-исследователями (meetup); тренинг командообразования (создания и сплочения проектно-исследовательских групп); индивидуальные и групповые консультации по выполнению проб в исследовательской деятель-

ности; мастер-классы по подготовке продуктов исследовательской деятельности; рефлексивный практикум.

Встречи с опытными и компетентными педагогами-исследователями (meetup). Отечественная педагогическая наука (в том числе научная педагогическая школа г. Тюмени) представлена персоналиями известных ученых во главе с В. И. Загвязинским, профессорско-преподавательским составом, имеющим значительный опыт исследовательской деятельности и высокую публикационную активность, опыт научного руководства исследовательскими работами студентов и аспирантов. При этом общение будущих педагогов со своими преподавателями и руководителями обычно ограничено рамками изучаемых предметов, программами практик, форматом научного руководства и т. д. Встречи с опытными и компетентными педагогами-исследователями призваны вывести общение за рамочный формат, приобщить студентов (аспирантов, соискателей) к культуре педагогического исследования, расширить границы понимания исследовательской деятельности и ее возможностей. *Встречи с опытными и компетентными педагогами-исследователями* — работа педагога с группой студентов (аспирантов, соискателей), направленная на рефлексию педагогом траектории своего развития в исследовательской деятельности. Иначе говоря, педагог рассказывает о том, как складывался его «исследовательский путь», о значимых событиях в его исследовательской деятельности, вспоминает своих наставников, помощников, научных руководителей, делится опытом преодоления трудностей, отмечает при этом наиболее значимые для него события, достижения, ресурсы и т. д. Таким образом, в контексте сопровождения встречи приобретают относительно новый формат — это не просто информирование или пропаганда каких-то идей, а своего рода «рефлексивный практикум», в котором главным действующим лицом выступает опытный педагог-исследователь, вовлекающий в процесс рефлексии студентов (аспирантов, соискателей). Результатом такой работы должно стать понимание общей логики исследовательской деятельности, повышение мотивации к ней, готовность к преодолению трудностей.

Тренинг командообразования. Групповая форма исследовательской деятельности предполагает создание *проектно-исследовательских (студенческих) групп* и организацию их сплоченной, взаимосвязанной и взаимовыгодной деятельности по общей научной проблеме. При этом у каждого участника должен быть свой аспект исследуемой проблемы и, соответственно, свой «фронт» работы в связи с темой диссертационного исследования. В результате деятельности группы должно сложиться целостное видение социально-образовательной ситуации, научной проблемы и предложено ее решение, учитывающее все аспекты изученной темы.

Очевидно, что во многом успешная деятельность группы определяется ее сплоченностью, взаимной ответственностью, умением согласовывать действия, обмениваться опытом, помогать друг другу. То есть необходима предварительная работа по формированию *команд*. Оптимальной формой подготовки команд является *тренинг командообразования* — работа в проектно-исследовательских группах (численный состав которых ограничен и, по сути, они являются малыми группами), направленная на их интеграцию, сплочение и создание благоприятного социально-психологического климата. *Социально-психологический аспект командообразования* предполагает нахождение общих ценностей и целей исследовательской деятельности, объединение вокруг них, установление неформальных отношений, основанных на взаимной симпатии и ответственности. *Педагогический аспект командообразования* предполагает четкую ориентацию в фронтире исследований и понимание общих и частных задач исследовательской деятельности. Формат тренинга как тематически направленного опыта интенсивного общения в малой группе (в общем кругу) обязательно должен «выдерживаться».

Индивидуальные и групповые консультации. Методические рекомендации по выполнению проб в исследовательской деятельности во многом обеспечивают их выполнение, но не снимают всех вопросов. Кроме того, даже при условии качественной под-

готовки к пробе, вопросы могут появляться в процессе ее выполнения, в том числе в связи с вмешательством неучтенных факторов, изменением объективных обстоятельств, изменением в планах самого студента (аспиранта, соискателя). Возникает необходимость в консультациях педагога (научного руководителя, руководителя практики) по вопросам выполнения проб, а точнее — решения трудностей, возникающих в ходе их выполнения, уточнения отдельных аспектов пробы и возможности внесения в нее нужных коррективов. Основной метод консультации — *беседа*, основные формы — индивидуальная и групповая. Более экономичной является *групповая консультация*. Под такой консультацией понимается беседа с проектно-исследовательской группой студентов (у которых, вероятнее всего, будут возникать схожие затруднения). При индивидуальной форме исследовательской деятельности более целесообразна *индивидуальная консультация*. Обсуждение и разъяснение «проблемных» вопросов обязательно, так как позволяет снять «барьеры» и повысить уровень готовности к исследовательской деятельности. Кроме того, консультации обеспечивают персонифицированный характер сопровождения и потому являются востребованной формой работы.

Мастер-классы по разработке продуктов исследовательской деятельности. Создание продуктов исследовательской деятельности предполагает владение методикой их подготовки, понимаемой как своего рода «алгоритм» их создания. Не владея такой методикой (методиками), студент (аспирант, соискатель) чувствует себя неуверенно и незащищенно. В связи с этим необходимость подготовки продукта может перейти из разряда рабочих задач в очередной стрессогенный фактор, что неизбежно приведет к снижению продуктивности исследовательской деятельности. Таким образом, *мастер-класс* — работа педагога с группой студентов (аспирантов, соискателей), направленная на демонстрацию алгоритма разработки определенного продукта исследовательской деятельности на конкретном примере. Иначе говоря, педагог показывает студентам основные этапы подготовки продукта, структуру, содержание и резуль-

таты каждого этапа и работы в целом, рассматривает показатели оценки этих результатов, освещает перспективы их презентации и внедрения в социально-образовательную практику; дает студенту возможность «отработать» алгоритм подготовки продукта на собственном материале.

Рефлексивный практикум. Рефлексия как способность к анализу процесса и результатов своей деятельности позволяет студенту (аспиранту, соискателю) оценить ее продуктивность. Предпочтительна групповая форма рефлексии, поскольку обратная связь от группы позволяет соотнести свой опыт не только с нормативными требованиями (ведущим характером и результатами исследовательской деятельности на данной стадии, требованиями к продуктам такой деятельности), но и с опытом своих сокурсников (коллег). Рефлексивный практикум — форма работы в группе, направленная на актуализацию процесса ретроспективного анализа и оценки полученного опыта исследовательской деятельности, своих трудностей и достижений за определенный период (Stage). Важным аспектом рефлексии является также оценка «прироста» исследовательских компетенций, *субъективной значимости* достигнутых результатов и динамики продвижения студента по индивидуальной траектории развития. В общем рефлексивный практикум позволяет обучающимся осознанно оценить результаты своей исследовательской деятельности, их объективную и субъективную значимость и наметить перспективы своего развития как субъекта исследовательской деятельности.

В целом, рассмотренные формы сопровождения исследовательской деятельности педагога выполняют функцию внешней организации этой деятельности и, тем самым, способствуют самоорганизации субъекта, ориентируют его в широких возможностях исследовательской деятельности, способствуют развитию и повышению мотивации названной деятельности и ее продуктивности.

Значимой частью сопровождения является *оценка исследовательской деятельности педагога*, не ограничивающаяся оценкой ее продуктов. Иначе говоря, предмет оценки включает в себя качество

педагога как субъекта исследовательской деятельности (как вариант объективизации качества, возможно его описание через исследовательские компетенции), «вещественным» подтверждением которого являются подготовленные продукты деятельности; динамику развития личности как субъекта исследовательской деятельности (в том числе в процессе выполнения исследовательских проб). Дифференцированная, обоснованная, конструктивная, открытая и полемичная оценка — важнейший фактор успешного продвижения студента по индивидуальной траектории развития как субъекта исследовательской деятельности.

ГЛАВА 3

ОЦЕНКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

§ 1. Оценка результативного аспекта исследовательской деятельности

Неотъемлемой частью организационно-методического сопровождения исследовательской деятельности студентов является ее педагогическая (экспертная) оценка. *Педагогическая оценка* — формулировка суждений о *ходе и результатах обучения* — традиционно рассматривается как одно из важнейших диагностических действий педагога. Значительной функцией педагогической оценки выступает мотивирующая: качественный и количественный анализ учебной деятельности стимулирует учащихся к повышению уровня учебных достижений¹. Однако доминирование в недавнем прошлом в отечественном образовании знаниевого подхода (в сочетании с предметной структурой содержания образования) привело к тому, что объект педагогической оценки был редуцирован до уровня предметных результатов, причем в их ограниченном спектре: преимущественно знания, в меньшей степени — умения и навыки. При этом *системно-деятельностный подход*, являющийся методологической базой современных образовательных стандартов, в сочетании с дополняющим его *компетентностным подходом* открывают обнадеживающие перспективы в плане педагогической оценки, а именно: ориентируют на процесс

¹ Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Педагогика : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. В. И. Загвязинского. Москва : Издательский центр «Академия», 2011. 352 с.

деятельности учащегося, расширяют диапазон образовательных результатов (поскольку компетенции не ограничиваются знаниями, умениями, навыками). Операционализация основных положений указанных теоретико-методологических подходов в части, касающейся педагогической оценки, получила название *предметно-деятельностного подхода*¹, предполагающего оценку как «по результату деятельности», так и «по процессу деятельности» учащегося (студента).

В соответствии с *предметно-деятельностным подходом*, рассматривающим педагогическое оценивание как конструктивную обратную связь преподавателя и студента в процессе и результате обучения (на всем пути освоения обучающимся содержания образовательной программы)², основными аспектами педагогического оценивания и оценки являются процессуально-деятельностный и результативно-предметный^{3, 4, 5, 6}. В рамках данного подхода становится возможной более широкая по сравнению с традиционной трактовка средств оценивания: такое средство неразрывно связано с процессом и методами обучения⁷.

¹ Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун [и др.]. Москва : Издательство МГУ, 2007. 148 с.

² Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. Москва : Национальное образование, 2012. 416 с.

³ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Оценка процесса и результатов практики студентов педагогической магистратуры // Педагогические измерения. 2020. № 2. С. 78–87.

⁴ Ефремова Н. Ф. Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 119–125.

⁵ Ефремова Н. Ф. Проблемы формирования фондов оценочных средств вузов // Высшее образование сегодня. 2011. № 3. С. 17–21.

⁶ Ефремова Н. Ф. Проектирование оценочных средств по модели доказательной аргументации // Педагогические измерения. 2018. № 3. С. 8–15.

⁷ Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций : учебное пособие / И. Н. Емельянова, Л. М. Волосникова, Е. В. Неумоева-Колчеданцева, О. С. Задорина. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2014. 152 с.

В соответствии с теорией качества образования¹ образовательные результаты — «то, что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения»² — отражение качества образования. Частным проявлением такой взаимосвязи является связь процесса и результатов исследовательской деятельности студентов педагогической магистратуры. Объективизация и последующее оценивание результативности исследовательской деятельности возможны с помощью *образовательных продуктов* — объективной «вещественной» формы представления результатов исследовательской деятельности (аналитические записки, экспертные карты, заключения по результатам обследований, проекты и пр.), позволяющей оценить ее продуктивность^{3, 4}. При этом в настоящее время результативный аспект оценки исследовательской деятельности с «привязкой» к ее «жизненному циклу» (см. § 3 гл. 2) еще не получил должного освещения. Обоснование и проектирование ориентировочного инструментария педагогической оценки продуктов исследовательской деятельности студентов на разных этапах «жизненного цикла» исследовательского проекта (а значит, релевантного характеру исследовательской деятельности) — одна из перспективных задач сопровождения развития педагога как субъекта исследовательской деятельности.

Педагогическая (экспертная) оценка продуктов исследовательской деятельности строится по традиционной схеме срав-

¹ Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. Санкт-Петербург ; Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

² Каспржак А. Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 87–104.

³ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Основы научной деятельности студента. Курсовая работа : учебное пособие. Москва : Юрайт, 2018. 119 с.

⁴ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

нения подготовленного продукта и его «эталонного» образца, что предполагает описание показателей и критериев оценки, соотношенных с уровнями исследовательской деятельности. Уровни выделяются относительно произвольно (так, в практике высшего педагогического образования сложилась традиция вычленения трех основных уровней обученности — минимального, базового, повышенного), но при этом должны соотноситься с принятой оценочной шкалой («удовлетворительно», «хорошо», «отлично»). Логическим завершением всей процедуры является разработка оценочного инструмента, в качестве которого мы используем оценочные карты¹.

Напомним, что исследовательская деятельность на нулевой стадии «жизненного цикла» носит обзорный характер, завершается выдвиганием идеи педагогического исследования по актуальной проблематике и не предполагает в обязательном порядке подготовку оформленного продукта. На первых двух стадиях «жизненного цикла» (Stage 1, Stage 2) исследовательская деятельность носит преимущественно *аналитический характер*. Stage 1 включает в себя кабинетное и пилотажное исследования: *кабинетное* направлено на оценку актуального состояния изученности темы исследования в теории и практике, что предполагает сбор и анализ «вторичных» данных (результатов уже проведенных исследований, статистических данных), нормативных документов и научно-теоретических источников; *пилотажное* ориентировано на подтверждение актуальности проблемы и темы исследования, что предполагает использование социологических методов (опрос общественного мнения, форум, фокус-группа, структурированное интервью и др.). Stage 2 включает *констатирующее исследо-*

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Процедура оценивания компетенций обучающихся в контексте компетентного подхода // Способы реализации и оценки качества образования: проблемы, исследования, практический опыт и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 14 марта 2014 г. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. С. 43–48.

вание, направленное на оценку актуального уровня развития изучаемого феномена или процесса. Таким образом, аналитический характер деятельности студента на первых двух стадиях определяет и вид исследовательского продукта — это *заклучения по результатам проведенных кабинетного, пилотажного и констатирующего исследований*¹. Требования к качеству аналитической деятельности и ее продукту, а также ориентация на ранее разработанную процедуру оценки позволяет нам представить карту оценки продуктов исследовательской деятельности аналитического характера (табл. 3).

Таблица 3

**Карта оценки продуктов исследовательской деятельности аналитического характера (заклучения по результатам кабинетного, пилотажного и констатирующего исследований)
(Stage 1 — предварительное кабинетное и пилотажное исследования, Stage 2 — констатирующее исследование)**

Показатели оценки продукта исследовательской деятельности	Уровни/критерии оценки образовательного продукта		
	Минимальный («удовлетворительно»)	Базовый («хорошо»)	Повышенный («отлично»)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>«Полнота» и надежность источников для анализа</i>	Анализ строится на неполной базе источников	Анализ осуществляется на полной базе источников, при этом не все источники отвечают требованию надежности	Анализ осуществляется на полной базе источников, все источники отвечают требованию надежности

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

1	2	3	4
<i>«Полнота» анализа изучаемого феномена или процесса</i>	Освещены не все компоненты или аспекты изучаемого феномена (процесса), нарушен принцип целостного изучения	Освещены все компоненты или аспекты изучаемого феномена (процесса), при этом неполный перечень показателей, анализ поверхностный	Освещены все компоненты или аспекты изучаемого феномена (процесса), использован полный перечень показателей для оценки каждого компонента, анализ содержательный
<i>Глубина понимания проблемы</i>	Продемонстрировано понимание только наиболее очевидных аспектов проблемы	Продемонстрировано понимание сущности проблемы	Продемонстрировано понимание проблемы в аспекте внутренних и внешних связей
<i>Рефлексивность</i>	Слабо выражено собственное отношение к изучаемому феномену (процессу) и результатам его анализа и оценки	Выражено собственное отношение к изучаемому феномену (процессу) и результатам его анализа и оценки	Выражено и обосновано собственное отношение к изучаемому феномену (процессу) и результатам его анализа и оценки
<i>Практические результаты анализа (критика, идеи, выводы, рекомендации)</i>	Критика носит деструктивный характер, идеи и предложения не сформулированы	Критика носит конструктивный характер, но слабо разработаны идеи и предложения	Критика носит конструктивный характер, обоснованы идеи и предложения
<i>Обоснованность заключений</i>	Заключение слабо обосновано	Заключение обосновано, но на основе ограниченного круга аргументов	Заключение обосновано на базе широкого круга аргументов

На третьей стадии «жизненного цикла» (Stage 3) исследовательская деятельность носит преимущественно *проектировочный характер*. Stage 3 включает в себя разработку проекта формирующего исследования, Stage 4 — его локальное опробование («тестовый запуск»), SWOT-анализ обнаруженных рисков и ресурсов. Цель локального опробования — внести в проект формирующего исследования необходимые коррективы (минимизировать риски, «усилить» ресурсы). Таким образом, преимущественно проектировочный характер деятельности студента на третьей и четвертой стадиях определяет и вид исследовательского продукта — это *проект формирующего исследования*¹. Требования к качеству проектировочной деятельности и ее продукту, а также ориентация на ранее разработанную процедуру оценки позволяет нам представить карту оценки продуктов исследовательской деятельности проектировочного характера (табл. 4).

Таблица 4

Карта оценки продуктов исследовательской деятельности проектировочного характера — проекта формирующего исследования (Stage 3 — разработка проекта формирующего исследования, Stage 4 — «расширенная оценка проекта»)

Показатели оценки продукта исследовательской деятельности	Уровни/критерии оценки образовательного продукта		
	Минимальный («удовлетворительно»)	Базовый («хорошо»)	Повышенный («отлично»)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Актуальность проекта</i>	Актуальность обоснована на эмпирическом уровне	Актуальность обоснована с опорой на неполную базу данных	Актуальность обоснована с опорой на полную базу данных

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумовой-Колчеданцевой. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Замысел проекта</i>	Замысел не раскрыт	Раскрыта суть проекта, характер инновационной инициативы	Раскрыта суть проекта, характер инновационной инициативы, обозначены конкретные пути ее реализации
<i>Новизна проекта</i>	Новизна слабо выражена	Проект вносит разнообразие в известные подходы и технологии	Проект инициатирует новые подходы и технологии, обогащающие науку и практику
<i>Структура проекта</i>	Не обозначены и/или отсутствуют обязательные компоненты	Отсутствует часть важных компонентов	Есть все компоненты, представлены последовательно
<i>Содержание проекта</i>	Раскрыто содержание отдельных компонентов проекта, содержание основной части не раскрыто	Раскрыто содержание основной (формирующей) части проекта	Раскрыто содержание всех компонентов проекта
<i>Практическая и социальная значимость проекта</i>	Проект слабо ориентирован на решение проблем современной социально-образовательной практики	Проект ориентирован на решение проблем современной социально-образовательной практики	Проект ориентирован на решение особо актуальных проблем современной социально-образовательной практики

1	2	3	4
<i>Оценка опыта частичной реализации проекта</i>	Отсутствует опыт частичной реализации	Опыт частичной реализации проекта от-рефлексирован, представлен к экспертной оценке	Опыт частичной реализации проекта отрефлекси-рован, представ-лен к экспертной оценке, в проект внесены необхо-димые коррек-тивы
<i>SWOT-анализ проекта</i>	SWOT-анализ отсутствует или не отражает реальные риски и ресурсы	В SWOT-анализе проекта учтены не все риски и ресурсы	В SWOT-анализе проекта учтены все воз-можные риски и ресурсы
<i>Публичное пред-ставление про-екта</i>	Публичное представление слабо раскры-вает основное содержание и значимость работы	Публичное представление раскрывает структуру, со-держание, ло-гику работы, возникают за-труднения при ответе на во-просы	Публичное пред-ставление рас-крывает структу-ру, содержание, логику работы, автор показывает уверенную ори-ентацию в мате-риале, отвечая на вопросы

На пятой стадии «жизненного цикла» исследовательская деятельность носит преимущественно опытно-формирующий характер, цель которого — совершенствование педагогического опыта, осуществление актуальных, теоретически обоснованных и практически значимых преобразований в образовательном процессе. Stage 5 включает полную реализацию разработанного проекта и оценку его результативности (контрольное исследование). Контрольное исследование направлено на оценку динамики изучаемого феномена или процесса. Оценка динамики как позитивной является основанием для положительной характеристики результативности проекта. Таким образом,

«смешанный» (опытно-формирующий и аналитический) склад деятельности студента определяет основные черты исследовательского продукта — *заключение по результатам контрольного исследования*. Продукт оценивается по той же ориентировочной схеме, что и заключение по результатам констатирующего исследования (см. табл. 3). Требования к качеству опытно-формирующей и аналитической деятельности и ее продукту¹, а также ориентация на ранее разработанную процедуру оценки позволяет нам представить карту оценки продуктов исследовательской деятельности на данной стадии «жизненного цикла» (табл. 5).

Таблица 5

**Карта оценки продуктов исследовательской деятельности
опытно-формирующего и аналитического характера —
реализация проекта формирующего исследования
(Stage 5 — запуск (апробация) проекта, контрольное исследование)**

Показатели оценки продукта исследовательской деятельности	Уровни/критерии оценки образовательного продукта		
	Минимальный («удовлетворительно»)	Базовый («хорошо»)	Повышенный («отлично»)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Описание опыта полной реализации проекта</i>	Опыт полной реализации проекта описан без учета требований к структуре и содержанию (см. табл. 4)	Опыт полной реализации проекта в целом описан с учетом требований к структуре и содержанию, при этом — содержательная часть	Опыт полной реализации проекта описан с учетом требований к структуре и содержанию, содержание — раскрыто (см. табл. 4)

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

1	2	3	4
		недостаточно раскрыта (см. табл. 4)	
<i>Оценка результативности проекта</i>	Валидность инструментария, репрезентативность выборки, ход исследования и достоверность оценки вызывают сомнения, отсутствует качественный сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного исследований	Достоверность оценки не вызывает сомнений, при этом — неполный качественный сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного исследований	Достоверность оценки не вызывает сомнений, полный качественный сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного исследований

На протяжении всего «жизненного цикла» осуществляется апробация результатов исследования. Она является важной частью исследовательской деятельности, поскольку позволяет студенту осмыслить и лаконично представить основные результаты исследования, получить обратную связь от заинтересованной аудитории и компетентных специалистов и, как следствие, расширить рамки восприятия своего исследования, учесть замечания и предложения, исправить недочеты. Формы апробации вариативны и зависят как от объективных возможностей, так и от этапа исследования и степени готовности самого продукта исследовательской деятельности. Такими могут быть устный доклад, электронная презентация, научная

статья и др. Требования к качеству презентационной деятельности¹, а также ориентация на ранее разработанную процедуру оценки позволяют нам представить карту оценки ее продуктов (табл. 6).

Таблица 6

Карта оценки продуктов исследовательской деятельности презентационного характера (статьи, доклады, презентации и др.) (охватывает весь «жизненный цикл» исследовательского проекта)

Показатели оценки образовательного продукта	Уровни/критерии оценки образовательного продукта		
	Минимальный («удовлетворительно»)	Базовый («хорошо»)	Повышенный («отлично»)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Актуальность и практическая значимость работы (устная и наглядно-текстовая форма презентации)</i>	Актуальность и практическая значимость работы слабо раскрыты	Разработка потенциально обладает актуальностью и практической значимостью, но они недостаточно раскрыты в публикации или докладе	Разработка обладает актуальностью и практической значимостью, они обоснованы в публикации или докладе
<i>Структура, последовательность и логика изложения материала (устная и наглядно-текстовая форма представления)</i>	Материал слабо структурирован, последовательность и логика изложения затрудняют восприятие работы	Материал четко структурирован, изложен последовательно и логично, но без учета требований к конкретному виду	Материал четко структурирован, изложен последовательно и логично, в соответствии с требованиями к конкретному виду презентации

¹ Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. 360 с.

1	2	3	4
		презентации (статья, доклад и др.)	(статья, доклад и др.)
<i>Содержание материалов (устная и наглядно-текстовая форма представления)</i>	Материал формализован, содержание (что именно и как делал студент) не раскрыто	Содержание материалов в целом позволяет понять, что и как делал студент в ходе работы	Содержание материалов раскрыто лаконично и по существу, позволяет понять, что и как делал студент в ходе работы
<i>Наглядность и содержательность иллюстративных материалов (доступность для восприятия цвета, формы, шрифта и пр.) (наглядно-текстовая форма представления)</i>	Иллюстративные материалы не позволяют составить целостное представление о работе, вызывают много вопросов	Иллюстративные материалы позволяют составить относительно полное представление о работе	Иллюстративные материалы позволяют составить целостное представление о работе
<i>Владение понятийным аппаратом по теме исследования (устная форма представления)</i>	Докладчик слабо владеет понятийным аппаратом	Докладчик понимает значение используемых научных категорий, но доклад несколько «перегружен» или «недогружен» понятийным аппаратом	Оптимальное количество научных понятий, адекватное и уместное их употребление

1	2	3	4
<i>Вербальное сопровождение иллюстративного материала (лаконичность, содержательность и грамотность речи) (устная форма представления)</i>	Вербальное сопровождение слабо раскрывает содержание разработки, слабо соотносится с иллюстративным материалом, докладчик не укладывается в регламент	Вербальное сопровождение слабо в целом раскрывает содержание разработки, в основных положениях соотносится с иллюстративным материалом, докладчик укладывается в регламент или немного превышает его	Вербальное сопровождение полно раскрывает содержание разработки в соответствии с иллюстративным материалом, докладчик укладывается в регламент
<i>Участие в общей дискуссии (вопросы, суждения, комментарии и пр.) (устная форма представления)</i>	Докладчик не участвует в общей дискуссии, занимает позицию «наблюдателя»	Докладчик периодически встраивается в дискуссию	Докладчик участвует в ходе всей дискуссии
<i>Профессиональный интерес (материалы доклада актуализируют профессиональную дискуссию) (устная и наглядно-текстовая форма представления)</i>	Материалы доклада не вызывают интерес и вопросы экспертов	Материалы доклада вызывают эмоциональный отклик и профессиональный интерес, но не актуализируют полемику	Материалы доклада вызывают эмоциональный отклик и профессиональный интерес, актуализируют дискуссию

Проектирование и дальнейшее использование средств оценки продуктов исследовательской деятельности является логическим завершением процедуры педагогической оценки. Полная и дифференцированная оценка возможна только при условии выделения адекватных показателей и критериев оценивания, отражающих доминирующую направленность исследовательской деятельности на определенной стадии жизненного цикла проекта. Анализ содержания стадий «жизненного цикла» позволил нам назвать ведущий характер исследовательской деятельности: аналитический, проективный, формирующий, презентационный. Следующим логическим шагом стало проектирование оценочных средств, релевантных характеру исследовательской деятельности и ее планируемых продуктов.

Предложенный оценочный инструментарий является ориентировочным и создан под ведущий характер исследовательской деятельности студента и некий «обобщенный» продукт. В перспективе необходима разработка конкретизированного оценочного инструментария, что соответствует интересам как преподавателя, научного руководителя, руководителя практики (экономия сил, времени и аргументов для оценки продуктов исследовательской деятельности студента), так и студента (понимание того, на чем основана оценка преподавателя, руководителя). Конкретизированное описание показателей и критериев оценки продуктов исследовательской деятельности позволяет сформулировать развернутые и аргументированные суждения о качестве исследовательской деятельности, что соответствует современному пониманию педагогического оценивания как конструктивной обратной связи субъектов образовательного процесса.

В качестве примера оценочного инструментария интегративного продукта исследовательской деятельности будущего педагога представим карту оценки выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) (см. табл. 7).

Карта оценки выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации)

Показатели оценки	Уровни оценки/Критерии оценки в соответствии с уровнем выполнения работы «Оulichно»		
	«Удовлетворительно»	«Хорошо»	«Отлично»
<i>1</i>	2	3	4
<i>Композиция и содержание методологического аппарата исследования (Введение)</i>	— присутствуют не все компоненты методологического аппарата; — методологический аппарат сформулирован некорректно; — методологический аппарат не раскрывает концепцию исследования	— присутствуют все компоненты методологического аппарата; — методологический аппарат сформулирован в целом корректно, но не вполне содержательно; — методологический аппарат не полностью раскрывает концепцию исследования	— присутствуют все компоненты методологического аппарата; — методологический аппарат сформулирован корректно и содержательно; — методологический аппарат раскрывает концепцию исследования
<i>Содержание теоретической части исследования (главы 1, 2)</i>	— непоследовательно и не полностью раскрыты основные аспекты проблемы; — не раскрыто состояние изученности проблемы; — отсутствуют анализ и обобщение материала; — отсутствует иллюстративное сопровождение теоретического материала;	— последовательно, но недостаточно полно раскрыты основные аспекты проблемы; — не полностью раскрыто состояние изученности проблемы; — изложение теоретического материала сопровождается анализом и обобщением;	— последовательно и полностью раскрыты основные аспекты проблемы; — полно раскрыто состояние изученности проблемы; — изложение теоретического материала сопровождается анализом, обобщением, моделированием;

1	2	3	4
<i>Содержание экспериментальной/эмпирической части исследования (главы 2, 3)</i>	— не обоснована и бездоказательна позиция автора по теме исследования; — выводы слабо отражают содержание теоретической части исследования	— изложение теоретического материала слабо сопровождается иллюстративным материалом; — в основных положениях понятна позиция автора по теме исследования; — выводы в основном отражают содержание теоретической части исследования	— изложение теоретического материала сопровождается иллюстративным материалом; — обоснована и доказательна позиция автора по теме исследования; — выводы последовательно и полно отражают содержание теоретической части исследования
	— композиция эксперимента не соответствует цели, задачам, гипотезе исследования; — выбор диагностического инструментария не соответствует требованиям объективности, надежности, валидности; — состав и численность выборки испытуемых не соответствует требованию репрезентативности;	— композиция эксперимента соответствует цели, задачам, гипотезе исследования; — выбор диагностического инструментария соответствует требованиям объективности, надежности, валидности; — состав и численность выборки испытуемых соответствует требованию репрезентативности;	— композиция эксперимента соответствует цели, задачам, гипотезе исследования; — выбор диагностического инструментария соответствует требованиям объективности, надежности, валидности; — состав и численность выборки испытуемых соответствует требованию репрезентативности;

1	2	3	4
<p><i>Актуальность, значимость и новизна исследования</i></p>	<p>— слабо использованы методы качественной обработки результатов исследования (интерпретация); — иллюстративный материал отсутствует; — выводы слабо отражают содержание и результаты экспериментальной работы</p>	<p>— использованы модифицированные и адаптированные варианты диагностического и методического инструментария; — недостаточно полно и корректно представлена интерпретация результатов исследования; — иллюстративный материал не отражает основные результаты работы; — выводы в основном отражают содержание и результаты экспериментальной работы</p>	<p>использованы авторские разработки диагностического и методического инструментария, программы, проекты, технологии, конспекты занятий и пр.; — представлена полная и корректная интерпретация результатов исследования; — иллюстративный материал отражает основные результаты работы; — выводы последовательно и полно отражают содержание и результаты экспериментальной работы</p>
<p><i>Актуальность, значимость и новизна исследования</i></p>	<p>— актуальность работы вызывает сомнения; — результаты работы обременены практической значимостью для решения</p>	<p>— исследование актуально на данном этапе развития образования; — результаты работы обременены практической значимостью для</p>	<p>— исследование актуально, отвечает потребностям образования и общества; — результаты работы обременены практической значимостью для</p>

1	2	3	4
	<p>локальных образовательных задач</p> <p>— нарушена структура работы (отсутствуют глоссарий, выводы по главам, приложения);</p> <p>— работа не соответствует требованиям к оформлению цитат, ссылок, наглядно-иллюстративного материала (рисунков, таблиц), списка источников;</p> <p>— много грамматических и пунктуационных ошибок в тексте;</p> <p>— не выдержан научный стиль изложения</p>	<p>решения практических образовательных задач;</p> <p>— в работе обозначен аспект исследования, обладающий научной новизной</p> <p>— в работе присутствуют все структурные компоненты;</p> <p>— допущены небрежности в оформлении ссылок, цитат, наглядно-иллюстративного материала, списка источников;</p> <p>— встречаются грамматические и пунктуационные ошибки в тексте;</p> <p>— не всегда выдержан научный стиль изложения</p>	<p>решения практических образовательных и социальных задач;</p> <p>— исследование обладает научной новизной</p> <p>— в работе присутствуют все структурные компоненты;</p> <p>— корректно оформлены ссылки, цитаты, наглядно-иллюстративный материал, список источников;</p> <p>— отсутствуют грамматические и пунктуационные ошибки в тексте;</p> <p>— выдержан научный стиль изложения</p>
<i>Структура и оформление работы</i>			
<i>Апробация результатов исследования</i>	<p>— результаты исследования не прошли апробацию на научных, методических мероприятиях;</p>	<p>— результаты исследования представлены на студенческих и научно-практических конференциях,</p>	<p>— результаты исследования представлены на всероссийских и международных конференциях;</p>

1	2	3	4
<p><i>Защита работы (электронная презентация и доклад)</i></p>	<p>— не опубликованы</p> <p>— наглядное сопровождение (электронная презентация) слабо отражает содержание работы;</p> <p>— вербальное сопровождение слабо раскрывает содержание работы;</p> <p>— материалы доклада не вызывают интерес и вопросы экспертов, студент не может ответить по существу на вопросы комиссии</p>	<p>на профессиональных и научных конкурсах;</p> <p>— опубликованы в форме тезисов (материалы конференций)</p>	<p>— представлены на научных и профессиональных конкурсах;</p> <p>— представлены на методических мероприятиях, методологических семинарах, мастер-классах и пр.;</p> <p>— опубликованы в форме научных статей (материалы конференций)</p> <p>— наглядное сопровождение адекватно раскрывает логику и содержание работы;</p> <p>— вербальное сопровождение полно раскрывает содержание работы и соотносится с иллюстративным материалом;</p> <p>— доклад вызывает профессиональный интерес, актуализирует дискуссию;</p> <p>— студент лаконично и по существу отвечает на вопросы комиссии</p>

Основной продукт научно-исследовательской деятельности студентов — магистерская диссертация¹ — итог значительной работы, проделанной за предшествующий период обучения, и напрямую связанной с продуктивностью промежуточных результатов и продуктов исследовательской деятельности (кабинетное, пилотажное, констатирующее, контрольное исследования; анализ социально-педагогического опыта — заключения по их результатам; локальное и полное формирующее исследование — проекты и отчеты о проведении; апробация результатов исследования — статьи, доклады, презентации, конкурсы и др.), охватывающих весь «жизненный цикл» исследования.

Оценка промежуточных результатов осуществляется в рамках учебных дисциплин, разных видов практики^{2, 3}, НИР и курсовой работы⁴, а также на основе участия студента в разных формах представления научно-исследовательской работы (методологических семинарах, конференциях, публикациях, участии в грантовых конкурсах и пр.) с учетом доминирующего характера исследовательской дея-

¹ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Выпускная квалификационная работа магистра. Рабочая программа для обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Управление и инновации в образовании», очной и заочной форм обучения. Тюмень, 2020. 67 с. URL: <https://www.utmn.ru/sveden/education/#>. Текст : электронный.

² Неумоева-Колчеданцева Е. В. Технологическая (проектно-технологическая) практика. Рабочая программа для обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Практическая педагогика», форма обучения очная и заочная. Тюмень, 2021. 20 с. URL: <https://www.utmn.ru/sveden/education/#>. Текст : электронный.

³ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Технологическая (проектно-технологическая) практика. Рабочая программа для обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Управление и инновации в образовании», форма обучения очная и заочная. Тюмень, 2021. 20 с. URL: <https://www.utmn.ru/sveden/education/#>. Текст : электронный.

⁴ Неумоева-Колчеданцева Е. В. Курсовая работа. Рабочая программа для обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерские программы «Управление и инновации в образовании», «Практическая педагогика», очной и заочной форм обучения. Тюмень, 2021. 65 с. URL: <https://www.utmn.ru/sveden/education/#>. Текст : электронный.

тельности на каждом ее этапе. Характеристика предварительных результатов, конечно, влияет на итоговую оценку основного продукта (магистерской диссертации), но не сводится к суммированию промежуточных оценок. Взаимообогащающий эффект разных этапов, результатов и продуктов исследовательской деятельности выражается в «приращении» качества получаемого продукта — магистерской диссертации, предмет исследования которой выводится на новый уровень осмысления, а материал — на более высокий уровень теоретического обобщения и практического применения, что соответствует требованиям научной новизны, теоретической и практической значимости выпускной квалификационной работы магистра.

§ 2. Оценка процессуального аспекта исследовательской деятельности

Качество педагога как субъекта исследовательской деятельности проявляется не только в ее результативности (и продуктивности), но и в ходе самой деятельности, объективизирующей исследовательские компетенции, понимаемые как свойства личности, обеспечивающие успешное решение актуальных исследовательских задач, их перспективное планирование и преодоление неизбежно возникающих в этом процессе трудностей, исправление ошибок, рефлекссию процесса и результатов исследовательской деятельности (см. § 1 гл. 2). Напомним, что структура исследовательских компетенций рассматривается через взаимосвязь когнитивного (представления и знания об основах исследовательской деятельности, ее сущности, содержания и назначении); мотивационно-ценностного (осознанная, субъектная позиция в исследовательской деятельности); операционально-технического (владение способами осуществления исследовательской деятельности); рефлексивного (осмысленное отношение

к процессу и результатам исследовательской деятельности) компонентов (см. § 1 гл. 2).

Помимо очевидной значимости исследовательских компетенций для решения собственно исследовательских задач, потенциал данных компетенций значительно шире, что определяется их метахарактеристиками:

— *универсальность* и *надпредметность* предоставляют возможность решать сложные нестандартные задачи из разных предметных областей человеческой деятельности;

— *многомерность* включает в себя целый ряд интеллектуальных умений, знаний, способов деятельности, личностных качеств;

— *прогностичность* позволяет прогнозировать предстоящее будущее на основе аналитических способностей, адекватности восприятия и умения выделить главное;

— *превентивность* предполагает нестандартное видение потенциальных противоречий в науке, т. е. умение видеть проблемы, адекватно их оценивать, когда для других они не очевидны;

— *инновативность* дает возможность выйти за рамки традиционной деятельности, проявить творческие способности.

Адекватное представление о структуре и содержании исследовательских компетенций, понимание их «деятельностной» природы, признание их значения не только для решения собственно исследовательских, но и «надисследовательских» задач, связанных с формированием творчески-преобразовательного отношения к педагогической деятельности, миру в целом и продуктивных отношений с образовательно-профессиональной средой и миром, определяют актуальность их оценки и необходимость разработки соответствующего оценочного инструментария.

Поскольку объективным контекстом развития и проявления исследовательских компетенций является деятельность, для осуществления такой оценки у преподавателя (руководителя, эксперта) должна быть возможность непосредственного взаимодействия со студентом в процессе деятельности и наблюдения его действий. Фиксация актуального (на момент начала исследовательской деятельности на том или ином ее этапе) и достигнутого (на момент за-

вершения данного этапа или всего «жизненного цикла» исследования) уровней проявления исследовательских компетенций позволяет выявить их «прирост» и оценить динамику. Важным условием объективизации оценки является сочетание педагогической (экспертной) оценки и самооценки студента. Эти задачи решаются с использованием представленного диагностического инструмента — карт оценки (табл. 8).

Показатели и критерии оценки исследовательских компетенций могут конкретизироваться с учетом доминирующего характера исследовательской деятельности на определенном этапе ее «жизненного цикла», запланированного продукта и конкретных обстоятельств исследовательской деятельности, влияющих на ее процесс и результат (например, особенности контингента, направленность и специфика образовательной деятельности в конкретной образовательной организации, уровень сложности образовательной программы и др.).

Другой действенный инструмент оценки динамики развития педагога как субъекта исследовательской деятельности — индивидуальная траектория развития. Напомним, что *индивидуальную траекторию развития педагога как субъекта исследовательской деятельности* мы рассматриваем как активно и ответственно проектируемый самим будущим педагогом «путь» его исследовательской деятельности (см. § 4 гл. 2), охватывающий весь ее «жизненный цикл» (от зарождения идеи и замысла исследования до его теоретического обоснования и практического воплощения). *Объективно* траектория представляет собой визуализацию намеченного пути, включая его основные этапы, ожидаемые результаты и продукты, достижение главной цели — «прирост» качества педагога как ее субъекта. *Субъективно* же траектория отражает внутреннюю динамику исследовательских (*и иных* — *личностных, общепрофессиональных*) компетенций личности, осмысление стратегии исследовательской деятельности и своего развития. Кумулятивным эффектом траектории является повышение уровня самоорганизации исследовательской деятельности, что предполагает высокий уровень осознания и осмысления процесса и результатов деятельности, ее проектирования и коррекции.

Показатели оценки исследовательских компетенций студентов

Показатели (компоненты) исследовательских компетенций	Уровни выраженности исследовательских компетенций					
	Минимальный		Базовый		Повышенный	
	Педагогическая (экспертная) оценка	Самооценка	Педагогическая (экспертная) оценка	Самооценка	Педагогическая (экспертная) оценка	Самооценка
<i>1</i>	2		3		4	
<i>Когнитивный</i> — представления и знания об основах исследовательской деятельности, ее сущности, сохранении и наделении значении	владеет научным аппаратом исследования; знает основные электронные базы данных; знает следующие формы работы: доклад, реферат, курсовая работа, научная статья, проект научного исследования и др., а также требования к их структуре, содержанию и представлению		умеет формулировать проблему, объект, предмет, гипотезу исследования; умеет работать с информационными ресурсами, осуществлять поиск валидных источников информации; анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать информацию, разрабатывать теоретические модели изучаемых явлений и процессов		понимает объективное значение исследовательской деятельности в структуре магистерского образования	

1	2	3	4
<p><i>Мотивационно-ценностный</i> — осознанная, субъектная позиция в исследовательской деятельности</p>	<p>выражена мотивация к исследовательской деятельности; ориентация в системе ценностей современного образования; ориентация в функциях исследовательской деятельности педагога</p>	<p>выражена позитивная мотивация к активной и продуктивной исследовательской деятельности, сформировано отношение к педагогической деятельности как предмету творчества, исследования, преобразования</p>	<p>сформирована субъективная значимость исследовательской деятельности, осознанная позиция в исследовательской деятельности (система отношений к исследовательской деятельности педагога, к другим субъектам этой деятельности и к себе как ее субъекту)</p> <p>в исследовательской деятельности опирается на основные принципы и этические нормы</p>
<p><i>Операционально-технический</i> — владение способами осуществления исследовательской деятельности</p>	<p>знает основные стратегии, типы, принципы, методы и средства исследовательской деятельности</p>	<p>умеет разрабатывать адекватный задачам план исследования; подбирать диагностические методики, осуществлять сбор «первичных» и «вторичных» данных, проводить их количественный и качественный анализ (в том числе с использованием ИКТ, статистических программ и методов);</p>	

1	2	3	4
<p><i>Рефлексивный</i> — осмысленное отношение к процессу и результатам исследовательской деятельности</p>	<p>может адекватно оценить состояние изученности проблемы по теме исследования в отечественной и зарубежной науке, степень ее «решенности» в образовательных организациях;</p> <p>может адекватно оценить качество своей исследовательской работы</p>	<p>умеет писать научные статьи, разрабатывать проекты, подготавливать устные доклады и электронные презентации, отражающие содержание и результаты исследования;</p> <p>умеет использовать результаты исследования в практической деятельности с субъектами образовательного процесса</p> <p>умеет анализировать и адекватно оценивать процесс своей исследовательской деятельности, выявлять ошибки, вносить коррективы в исследовательскую деятельность;</p> <p>умеет обоснованно оценивать уровень своих исследовательских компетенций</p>	<p>понимает значимость адекватной оценки процесса и результата исследовательской деятельности, необходимость сочетания педагогической оценки, самооценки и взаимооценки исследовательской деятельности</p>

Понимание траектории как средства управления собственным развитием, возможность отражения в ней объективного и субъективного аспектов данного процесса в их взаимосвязи и связи с деятельностью определяет целесообразность рассмотрения траектории не только как средства развития, но и оценки.

Использование траектории как оценочного средства предполагает выделение соответствующих показателей. Опираясь на рассмотренную выше процедуру проектирования траектории (§ 4 гл. 2), обозначим три группы показателей. Первая группа — *показатели, отражающие спроектированное личностью потенциальное качество субъекта деятельности*: планируемые продукты вышеназванной деятельности в соответствии с типом и характером исследования, его этапами; исследовательские компетенции, развитие которых планируется, уровень самоорганизации исследовательской деятельности; «прирост» качества педагога как субъекта вышеназванной деятельности. Вторая — *показатели, отражающие актуальный уровень развития личности как субъекта исследовательской деятельности*: опыт личности, значимый для овладения такой деятельностью, например, творческий опыт, нестандартные решения, неординарные поступки, ответственные выборы и др.; актуальный уровень исследовательских (квазиисследовательских) компетенций как своего рода «база» для их дальнейшего развития. Третья группа — *показатели, отражающие проработанность «пути» развития педагога как субъекта исследовательской деятельности*: наличие программы исследовательских проб, степень их детализированности, соответствие проб поставленной цели, итоговому продукту и жизненному циклу исследовательской деятельности, логике исследования, профессиональным планам педагога и др.; намеченные для освоения методы и средства исследовательской деятельности (с учетом этапа исследования и характера исследовательской деятельности).

Траектория способствует также развитию навыков рефлексии процесса и результатов исследовательской деятельности, поскольку достраивается, уточняется, конкретизируется в процессе последней.



Рис. 5. Индивидуальная траектория как средство оценки динамики развития педагога в качестве субъекта исследовательской деятельности

Еще один действенный инструмент оценки динамики развития педагога как субъекта исследовательской деятельности — «*дорожная карта*» выполнения исследовательских проб — своего рода субъективное видение пути выполнения пробы и достижения желаемого результата (в том числе в его объективно-вещественной форме как образовательного продукта). Выше мы отмечали значимость методических рекомендаций по выполнению пробы и подготовке соответствующего продукта исследовательской деятельности. Однако методические рекомендации адресованы очень широкой аудитории и потому отражают лишь общий алгоритм пробы как примерную последовательность обязательных компонентов/«шагов» для ее выполнения. Индивидуальный путь выполнения пробы формируется в процессе преломления объективных требований, методических рекомендаций через призму субъективного опыта и понимания личности. Иначе говоря, «дорожная карта» представляет собой визуализи-

зацию и вербализацию субъективной репрезентации объективных требований к выполнению пробы.

Структура и содержание «дорожной карты» вариативны и зависят от целей ее разработки. Учитывая конкретное целевое назначение и локальный характер «дорожной карты» выполнения исследовательских проб, считаем целесообразным выделить в ее структуре следующие компоненты (рис. 6).

Исследовательская проба

Цель выполнения	Действия, необходимые для достижения цели	Сроки выполнения	Значимый опыт, трудности	Значимый опыт, достижения
-----------------	---	------------------	--------------------------	---------------------------

Рис. 6. «Дорожная карта» выполнения исследовательской пробы

Отправным компонентом «карты» является *цель* выполнения исследовательской пробы, которую в объективном аспекте можно описывать как подготовку конкретного образовательного продукта, а в субъективном — как позитивную динамику определенных исследовательских компетенций педагога. В формулировке цели очень заметным остается влияние объективных требований и методических рекомендаций. Однако, несмотря на это, субъективно окрасить цель может детализированное описание образа «Я» педагога, «приращенное» выполненной пробой, полученным и осмысленным опытом ее выполнения, т. е. ожидаемой позитивной динамики качества педагога как субъекта исследовательской деятельности.

Следующим логически вытекающим из цели компонентом являются *действия педагога* для выполнения пробы и достижения поставленной цели. Обратим внимание, что речь идет именно о субъективно значимых, необходимых для конкретной личности действиях, а не о задачах, сформулированных во «внешней» обезличенной логике деятельности. Иначе говоря, описывая дей-

ствия, педагог отвечает на вопросы: как *именно он* может достичь цель и что *именно он* может/должен для этого сделать?

Достаточно формальным, но важным компонентом «дорожной карты» являются *сроки выполнения* профессиональной пробы (не объективно поставленные перед педагогом, а субъективно значимые, учитывающие его индивидуальный темп и ритм деятельности), которые выполняют функцию регуляторов деятельности, способствуют ее самоорганизации. Для совмещения запланированных действий и сроков выполнения исследовательских проб целесообразно использовать доступные инструменты тайм-менеджмента, в том числе матрицу Эйзенхауэра. Тайм-менеджмент как комплексная технология управления важнейшим ресурсом личности — временем — позволяет максимально оптимизировать деятельность с учетом личностных и профессиональных приоритетов, индивидуально-психологических особенностей личности и других факторов, влияющих на продуктивность.

Неотъемлемой и очень важной частью «дорожной карты», с нашей точки зрения, является *рефлексия полученного опыта, трудностей и достижений* исследовательской деятельности педагога с описанием их субъективных индикаторов. Опыт в его субъективном выражении — это не столько внешние события, сколько связанные с ними переживания, которые можно наблюдать как субъективный маркер успехов/неудач. *Трудности исследовательской деятельности*, рассматриваемые в разрезе недостаточности внешних ресурсов — объективные факторы, дефицит которых либо их деструктивное влияние или противодействие субъективным интенциям педагога затрудняет его деятельность и профессионально-личностный рост. Трудности как своего рода «сбои», «барьеры», препятствия объективизируют не только внешние (не всегда благоприятные для исследовательской деятельности) обстоятельства, но и выявляют личностные и профессиональные дефициты педагога и позволяют таким образом обозначить «фронт» работы над собой. Восполнение дефицитов, становление значимых качеств педагога-исследователя дает ему возможность преодолеть грань, отде-

ляющую трудности от успеха. Иначе говоря, субъективно переживаемые и преодолеваемые трудности исследовательской деятельности становятся для педагога потенциальным ресурсом развития. В этом и заключается ценность рефлексии трудностей и достижений исследовательской деятельности.

Важным преимуществом «дорожной карты» по сравнению с другими оценочными средствами, рассмотренными выше, является то, что в ней отражаются личностные особенности педагога, значимые для успешного выполнения исследовательской и педагогической деятельности в целом: самооценка и уровень притязаний, мотивация к достижению успеха/избеганию неудач, толерантность к неопределенности, стрессоустойчивость, готовность к преодолению трудностей, тактики копинг-поведения, способность и готовность к конструктивному взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса и др. Так, описание актуального и потенциального уровней развития исследовательских компетенций позволяет составить представление о том, как педагог оценивает свои способности, насколько сложные цели он ставит перед собой. Воспроизведение «пути» исследовательской деятельности и связанного с ним событийного ряда позволяет понять, как педагог моделирует свою деятельность — минимизируя риски и трудности или мобилизуя свои ресурсы для достижения четко поставленной позитивной цели и преодоления возникающих трудностей.

В целом оценка процесса и результатов исследовательской деятельности является неотъемлемой частью ее сопровождения. В соответствии с предметно-деятельностным подходом мы рассмотрели средства оценки результатов (продуктов) и процесса исследовательской деятельности, главным требованием к которым выступает их неотчужденный характер, их релевантность качествам исследовательской деятельности и динамике развития педагога как ее субъекта.

§ 3. Методологическая рефлексия педагога-исследователя (рефлексия исследовательских ошибок на примере научного гипотезирования)

Сформированность навыков научной рефлексии — неотъемлемая часть методологической культуры педагога-исследователя. Концептуально значимой для настоящего исследования является трактовка *рефлексии как важнейшего вида когнитивной практики*, без которой невозможно осуществлять научно-исследовательскую деятельность на основе глубокого размышления. Методологически созвучным нашим мировоззренческим установкам являются идеи, заложенные в исследовании Л. Мортари, выполнившей всесторонний обзор философских подходов к изучению рефлексивной деятельности, — прагматического, критического, герменевтического, феноменологического, — и сделавшей конструктивный вывод о важности феноменологической рефлексии как метода самообразования¹.

Еще одна отправная методологическая позиция нашего исследования обусловлена опорой на идею постоянной взаимосвязи в процессе рефлексивной деятельности теории и практики, которую Д. А. Шен обозначил с помощью понятия *«рефлектирующий практикующий»*: практический опыт переносится в соответствующий теоретический дискурс, после чего происходит возврат к практике². В настоящем исследовании данную идею *циркулярности рефлексивного мышления* исследователя мы соотносим с движением по герменевтическому кругу, в ходе которого в процессе научного исследования, регулируемого гипотезой, происходит многократная смыс-

¹ Mortari L. Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives. DOI: 10.1177/1609406915618045. Text : electronic // International Journal of Qualitative Methods. 2015. Vol. 14, № 5. URL: sagepub.com/journalsPermissions.nav. Publication date : 09.01.2017.

² Schön D. A. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York : Basic Books, 1984. 384 p.

ловая переоценка и корректировка научного материала под разным углом зрения.

Стимулирование и управление эффективностью научно-исследовательской деятельности традиционно осуществляется посредством совершенствования строгих нормативных регулятивов, процедурных рамок и организационных форм ведения научного поиска, а также через специальную организацию методологического просвещения магистрантов, аспирантов, докторантов и соискателей ученых степеней^{1,2}. Однако до настоящего времени *ресурсы самого внутреннего содержания методологии научного исследования* как области знания остаются не в полной мере изученными и задействованными. Так, на наш взгляд, неизученные и не реализуемые на практике резервы пробуждения творческого импульса, выработки продуктивных педагогических решений, совершенствования и оптимизации исследовательских процедур и технологий кроются в изучении и актуализации регулирующей и стимулирующей функций методологического аппарата научного исследования, в умении «просветить» этот аппарат через призму рефлексивного научного поиска. Недостаточная изученность проблемы формирования методологического аппарата, который призван выполнять не декоративную роль дежурного атрибута, а выступать активным инструментом научного поиска и концептуализации вырабатываемого знания, приводит на практике к формальному подходу и общему снижению качества научных исследований по педагогическим наукам³.

¹ Загвязинский В. И. О роли педагогической науки в гармонизации социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования российского образования // Вестник Московского государственного университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2010. № 4. С. 3–10.

² Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей // Образование и наука. 2013. № 5 (104). С. 3–16.

³ Закирова А. Ф. Ошибки гипотезирования как предмет методологической рефлексии педагога-исследователя. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-11-42. Текст : электронный // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 11–42.

В связи с этим мы вновь обращаем внимание на *гипотезу* как важнейший системообразующий атрибут методологического аппарата научного поиска, как поэтапно обоснованное предположение о возможных средствах и методах совершенствования процесса воспитания, обучения и развития, рефлексивно осмысленное, верифицированное и качественно переработанное на всем протяжении выполнения исследовательской программы и *гипотезирование* в структуре научно-педагогического исследования как двунаправленную деятельность, обращенную, с одной стороны, на изучаемый предмет, на выдвинутую научную проблему, касающуюся совершенствования процесса обучения, воспитания и развития личности; а с другой, — во внутренний план научного поиска самого педагога как субъекта научно-поисковой деятельности. Следует подчеркнуть, что, к сожалению, второй аспект деятельности, связанный с «разворотом на себя» (Ф. Штайнер), где исследователь является одновременно наблюдаемым и активным наблюдателем¹, нередко выпадает из поля внимания как теоретиков, так и практиков. В этой связи представляется, что неизученные ресурсы и неиспользуемые резервы продуктивности и эвристичности педагогического поиска кроются в осмыслении исследовательской ошибки как предмета методологической рефлексии ученого.

В феномене ошибки совмещены объективные (объектные) и субъективные (индивидуально-личностные) начала исследовательской деятельности. Ошибка в выдвижении гипотезы как предмет познания и самопознания, будучи осознанной, обнаруженной самим исследователем или установленной квалифицированным экспертом, поддается препарированию, расчленению, определению ее противоречивой сути и двойственной природы исследовательской деятельности, в которой сплавлены изучаемый объект и сам субъект, рациональное и иррациональное, предметное и операциональное, логическое и ценностно-смысловое, познание и самопознание, прорыв к перспективе и ретроспективное возвращение к пройденным этапам

¹ Steier F. Research and reflexivity. London, England : Sage, 1995. P. 163.

познания, представления об исследовательской норме и отклонение от нее. А главное — объективированная, рационально вынесенная во внешний план научного дискурса ошибка гипотезирования является своего рода удобным «индикатором» для внешнего наблюдения, а также интроспекции и самодиагностики исследовательского процесса. Таким образом, интерпретация феномена ошибки, его теоретическое осмысление помогут изыскать действенные методические ресурсы повышения продуктивности научно-исследовательской деятельности, аргументированности и диагностичности вырабатываемых научных решений, в том числе выявить механизмы смыслообразования, отработать систему научного доказательства, усилить диагностическую функцию научной гипотезы и установить обратную связь для осуществления самооценки (самим исследователем) и оценки (научным руководителем, консультантом) исследовательской деятельности.

Гипотеза выступает в качестве концептуального ядра научного исследования, системообразующего элемента методологического аппарата. Однако необходимо подчеркнуть, что в общей и педагогической методологии до сих пор системно и всесторонне не исследована *проблема взаимоотношений и координации гипотезы с другими методологическими атрибутами научного аппарата исследования*: проблемой, целью, задачами, объектом и предметом исследования, новизной, теоретической и практической значимостью, положениями, выносимыми на защиту. Исключение составляют, на наш взгляд, имеющие большую методологическую значимость публикации Е. В. Титовой¹, которой проанализировано явление взаимного несоответствия методологических признаков педагогического исследования — «цель не по теме», «предмет вне объекта либо шире объекта», «гипотеза не по теме или не по цели», «задачи не связаны с гипотезой, гипотеза не отражена в задачах». Исследователь совер-

¹ Титова Е. В. О методологических ошибках в педагогических исследованиях. Текст : электронный // Письма в Эмиссия. Оффлайн. [The Emissia. Offline Letters] : электронный научный журнал. 2011. № 9. С. 1648. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1648.htm>

шенно справедливо и обоснованно подчеркивает, что названные ошибки непосредственно сопряжены с ошибками гипотез и прогнозов, которые нуждаются в отдельном рассмотрении¹.

Вместе с тем методологической наукой еще в недостаточной мере изучены механизмы воздействия структуры и организации системы гипотетического знания, а также процесса его зарождения, формирования и верификации на продуктивность, результативность и качество научных разработок. Потребовалось специальное изучение методологических основ гипотезирования в органичной концептуальной связи становящейся гипотезы с названными структурными элементами методологического аппарата исследования.

В то же время почти отсутствуют специальные системные исследования о конструктивной и *эвристической роли ошибок гипотезирования*, которые обнажают внутренние механизмы исследовательского поиска. Традиционно к ошибке относятся как к предмету досадных заблуждений, осуждения, преодоления, устранения, пропедевтики; показателю отступлений от заданной нормы; поводу для наказания при определении квалификации исследователя.

Ошибки интерпретируют и оценивают преимущественно в аспекте долженствования и нарушения установленной нормы. Именно поэтому оценочная (извне — экспертом, научным руководителем, оппонентом) констатация факта допущенной ошибки вызывает у исследователя негативные эмоции и подавляет его мотивацию и активность.

Ошибкам в исследовательской и научно-познавательной деятельности посвящен ряд научных работ. При этом для глубокого понимания содержания данного феномена на категориальном уровне в равной мере представляют интерес труды по онтологии и теории познания, по методологии научного исследования, образования, по теории и практике обучения и воспитания.

¹ Титова Е. В. О методологических ошибках в педагогических исследованиях. Текст : электронный // Письма в Эмиссия. Оффлайн. [The Emissia. Offline Letters] : электронный научный журнал. 2011. № 9. С. 1648. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1648.htm>

В. И. Загвязинским¹ глубоко исследованы истоки и характер типичных ошибок в педагогических исследованиях. Исходя из природы характерных недостатков, проведена классификация диссертационных работ по педагогике. На этой основе выделены: лжеисследования, представляющие собой имитацию научного творчества; исследования, в которых не определены или неверно определены исходные понятия, ведущие идеи и основные результаты; работы с нарушениями требований к логике, содержанию процедур, с неадекватностью методов, а также исследования, содержащие ошибки при изложении материала. Автором вскрыты причины многочисленных изъянов в диссертациях и общего снижения качества исследований. В их ряду — кризис финансирования научных исследований, размытость идеологических ориентиров, недооценка отечественных образовательных традиций. Помимо ошибок, вызванных факторами социального плана, определяющими снижение качества исследований, В. И. Загвязинский особое внимание уделяет собственно исследовательским ошибкам, среди которых метафорически названные: «война с ветряными мельницами», «изобретение велосипеда» ($2 \times 2 = 4$), «концептуально-словесное “переодевание” известных подходов», «математический камуфляж». Среди типичных названы некоторые ошибки сугубо методологического характера: полная или частичная потеря предмета исследования, подмена гипотезы задачами, планом действий, нарушение логической преемственности основных звеньев исследования, нарушение аспектной чистоты и единой концептуальной направленности, нечеткость и размытость ведущих понятий².

На наш взгляд, для продолжения и конкретизации подхода В. И. Загвязинского требуются специальные научные разработки о конструктивной роли гипотезы в преодолении исследовательских ошибок и поиски инструментальных возможностей достижения

¹ Загвязинский В. И. Характер типичных ошибок в педагогических исследованиях // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 28–31.

² Там же.

концептуальной цельности научных работ за счет целенаправленного изучения ошибок гипотезирования как незадействованного методологического ресурса повышения качества исследовательской деятельности.

В названном аспекте особый интерес также представляют работы З. К. Меретуковой¹, где предложена типология методологических ошибок. Наряду с этическими, текстовыми фактическими и логическими специальное место отводится, как их называет автор, «морфолого-конструктивным» ошибкам, непосредственно связанным с разработкой и представлением методологического аппарата исследования, — несоблюдением последовательности его компонентов, их слиянием, дублированием, несоответствием друг другу темы, объекта, гипотезы и пр. Кроме того, в ряду проанализированных исследователем ошибок следующие: «несоотнесенность заявленных в гипотезе предположений, условий с таковыми в новизне, выводах и т. д., т. е. подмена формулируемых в гипотезе предположений другими, причем, декларируемыми в новизне, в защищаемых положениях и в заключении условиями и не имеющими никакого смыслового отношения к гипотезе»; «слияние, взаимозамещение методологических и теоретических основ исследования»; «аналитические ошибки (подмена метода анализа обычным обзором изученной литературы или компиляцией, сравнение несравнимого, сопоставление несопоставимого и др.)»². На наш взгляд, данный подход к интерпретации методологических ошибок важно и полезно осмыслить с точки зрения познания механизмов научного поиска и возможностей конкретного (прикладного) организационно-методического использования знания о природе методологических ошибок в качестве продуктивных ресурсов подготовки педагогов-исследователей.

¹ Меретукова З. К. Методологические ошибки в психолого-педагогических исследованиях и публикациях // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 2. С. 147–151.

² Там же.

В широком контексте проблемы исследования ошибок гипотезирования чрезвычайно интерес представляют работы Т. А. Юзефовичус^{1,2} о профессионально-педагогических ошибках учителей. Автор проанализировал теоретические и прикладные аспекты темы, глубоко вскрыл сущность профессионально-педагогических ошибок, разработал их классификацию и показал возможности ее использования в диагностике и мониторинге ошибок с целью их минимизации в педагогической деятельности учителей. Примечательно, что в основание классификации ошибок, которую исследователь рекомендует к применению «в процессе дидактической поддержки учителей... в индивидуальной профессионально-педагогической деятельности», «положены характеристики деформации субъектности педагога в процессе решения им профессионально-педагогических задач»³. Ученый выделяет аксиологические, герменевтические, праксеологические ошибки, познание природы которых представляет для учителей исключительную ценность.

Характерно, что в концепции Т. А. Юзефовичус заложена установка на безошибочную деятельность и минимизацию профессионально-педагогических ошибок. Всемерно одобряя направленность практико-ориентированного подхода на достижение в профессиональной деятельности педагогического идеала, все-таки следует подчеркнуть, что ошибка, имея диалектическую природу и отражая отклонение от требуемой нормы, одновременно содержит продуктивный потенциал и представляет методологическую ценность, поскольку объективация ошибки, вынесение ее во внешний план — это «пища для ума» любого профессионала, стремящегося к наивысшим результатам в своей деятельности.

¹ Юзефовичус Т. А. Профессионально-педагогические ошибки учителей: сущность и минимизация : монография. Москва : ГОУ, 2009. 329 с.

² Юзефовичус Т. А. Классификация профессионально-педагогических ошибок: теоретический и прикладной аспекты // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 3. С. 95-99.

³ Там же. С. 96.

В данном контексте нам представляется весьма актуальным и современным исследование А. М. Сафина¹ об ошибке как социальном феномене. Он интерпретировал ошибки в ракурсе постнеклассической философии, опираясь на большой массив философской литературы — от Гегеля и Маркса до представителей постмодернизма, выделил основные онтологические характеристики ошибки, в ряду которых — *темпоральность*, *потенциальность* и *перформативность*², что принципиально значимо для нас, поскольку именно через данные онтологические характеристики можно увидеть общность природы феноменов «ошибка» и «гипотеза».

Действительно, содержание этих двух категорий сближает обращенность ко времени (предвидение, обзор перспектив, осознание движения во времени), проектирование нового, рефлексия, самоанализ, оценка и ретроспективная переоценка результатов деятельности.

Следует отметить, что с позиций гуманитарной парадигмы ошибка, в силу своей потенциальной природы, предоставляет возможность совершить интроспекцию, заглянуть во внутренний мир исследователя. В одной из наших предшествующих работ о гуманитарных исследовательских методах педагогической герменевтики уже поднимался вопрос о конструктивной роли ошибки³, которая как индивидуально-личностное проявление исследователя — субъекта деятельности достойна специального внимания самого исследователя и его научного руководителя. В ряде случаев за ошибкой исследователя скрывается его интуитивный, бессознательный и до поры трудно вербализуемый прорыв к постижению рассматриваемого объекта. Так, к примеру, анализ и самоанализ ошибки в прове-

¹ Сафин А. М. Ошибка как социальный феномен : автореф. ... дис. канд. филос. наук. Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2014. С. 5.

² Сафин А. М. Феномен ошибки в структуре человеческой деятельности // Ученые записки Казанского университета. 2013. Т. 155, кн. 1. С. 157–162.

³ Закирова А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. 2009. № 1 (58). С. 3–13.

дении классификации, связанной с нерядоположенностью и потерей единого основания деления, когда в один ряд неправомерно включаются разнородные явления или процессы, может подсказать исследователю и его консультанту продуктивный эвристический ход не только на изменение основания классификации, но и построение не одного, а сразу нескольких рядов группируемых понятий и дальнейшую их координацию с выявлением многомерных и объемных модельных отношений изучаемых феноменов¹.

Таким образом, как ни парадоксально, но в «борьбе за устранение ошибок» конструктивно не столько жесткое устранение, сколько «реабилитация ошибок» как субъективно-личностного проявления исследователя, что поможет не только констатировать его неумелость, невалифицированность, но и вскрыть механизмы принятия интуитивных решений, а, кроме того, сформировать практику осознанного поэтапного рефлексивного отслеживания и коррекции собственного исследовательского опыта.

Неслучайно в общеупотребительном и профессиональном языках закрепились метафоры, сравнения и поговорки о пользе ошибок: «на ошибках учатся», «право на ошибку», «не ошибается тот, кто ничего не делает», «*errare humanum est*» и пр.

На наш взгляд, целесообразно вести речь о продуктивности вербализации и систематизации ошибок как предмета методологической рефлексии ученого.

В этой связи представляет интерес исследование М. Тулис². Автор обращается к феномену ошибки в контексте образовательной деятельности, в реальной обстановке учебного процесса. Однако описанные идеи могут быть экстраполированы в научно-поисковую деятельность, а также продуктивно интерпретированы при-

¹ Zachos P., Pruzek R., Hick T. Approaching Error in Scientific Knowledge and Science Education // 7-th International History, Philosophy of Science and Science Teaching Conference Proceedings, Winnipeg, 2003. P. 947–957.

² Tulis M. Error Management Behavior in Classrooms: Teachers' Responses to Student Mistakes // Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies. Jul. 2013. Vol. 33. P. 56–68.

менительно к процессу методологической подготовки исследователя. Характерно, что последний делает ставку на поведение педагога по *управлению ошибками*. Автор провел непосредственное систематическое наблюдение, а также анализ видеозаписей учебного процесса и самоотчета учащихся. Ставилась задача рассмотреть специфические эмоции учащихся, вызванные отношением учащихся и педагогов к ошибкам. На основе полученных данных сделан аргументированный вывод о том, что особый «*климат ошибки*» может быть определен как способ, механизм, средство, с помощью которого можно эффективно стимулировать процесс обучения.

Необходимо подчеркнуть, что поднимается вопрос об использовании ошибок как инструмента для развития знаний, о важности *позитивного настроя* на ошибку (в противовес наказанию за нее) и формирования представления о полезности ошибок в процессе обучения. В контексте рассматриваемой проблемы автор использует понятие «эмоционально безопасное и доверительное обучение», связывая это с появлением учебно-познавательной мотивации¹.

На основе предшествующего исследования Г. Штойер, Г. Розентритт-Браун и М. Дрезель² разработана концепция по созданию особого отношения к ошибке применительно к урокам математики, проверенная в условиях средних школ Германии. Результаты доказывают, что образование особого «климата ошибки» и положительных реакций на нее влияет не только на личную мотивацию обучающихся, но также — опосредованно — на их академическую самооценку и саморегуляцию учебно-познавательной деятельности.

¹ Tulis M. Error Management Behavior in Classrooms: Teachers' Responses to Student Mistakes // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. Jul. 2013. Vol. 33. P. 56–68.

² Steuer G., Rosentritt-Brunn G., Dresel M. Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate // *Contemporary Educational Psychology*. 2013. Vol. 38, № 3. P. 196–210.

Концептуальное значение, созвучное нашему, приобретает идея *интеграции ошибок в процесс обучения*. Именно так была названа статья, опубликованная Д. Гаймбек, М. Фрезе, С. Зоннентаг и Н. Кайт¹.

В рамках подхода, направленного на актуализацию дидактического — обучающего, развивающего и воспитывающего — потенциала ошибок в процессе учебно-познавательной деятельности, особый интерес представляет эффективный передовой педагогический опыт по практическому применению «тренинга по управлению ошибками (ТУО)». Реализованный и описанный Н. Кайт и М. Фрезе² ТУО как метод активного обучения, основанный на открытом поощрении обучающихся к тому, чтобы совершать ошибки и учиться на них, подтвердил свою эффективность в противовес обучению на основе избегания ошибок и поисковому обучению без поощрения таковых.

Пытаясь установить, в чем же уникальность, специфичность и продуктивность ошибок в процессе обучения, мы пришли к выводу, что креативный потенциал ошибки кроется в ее противоречивой сущности: факт ошибки свидетельствует о том, что столкнулись норма и самобытное проявление, общепризнанное и индивидуальное, дискурсивная логика и фантазия, знание и незнание. Кроме того, работа с ошибками неизбежно обращает внимание педагога и обучающегося на *процессуальную сторону интеллектуальной деятельности*, на шаги, этапы познания. «Когда учащиеся делают ошибки, у педагогов есть открытая возможность исследовать их пути к ошибкам», доказывает Д. Де-

¹ Integrating errors into the training process: the function of error management instructions and the role of goal orientation / D. Heimbeck, M. Frese, S. Sonnentag, N. Keith. DOI:10.1111/j.1744-6570.2003.tb00153.x. Text : electronic // Personnel Psychology. 2003. Vol. 56, № 2. P. 333–361.

² Keith N., Frese M. Effectiveness of error management training: A meta-analysis. DOI:10.1037/0021-9010.93.1.59. Text : electronic // Journal of Applied Psychology. 2008. Vol. 93, № 1. P. 59-69.

бринкет¹. Не случайно в ряду рекомендаций, предлагаемых вузовским преподавателям по работе со студентами, следующие: «Напомните студентам о предварительном, динамическом характере научной истины» или «Попросите студентов дать качественное объяснение того, как они планируют решать проблему (а не решить проблему). Это побуждает их рассматривать и оценивать процессы решения проблем, а не искать ответы»². Вместе с тем целенаправленное исследование допущенной в интеллектуальной деятельности ошибки побуждает обратиться к нормам, требованиям, критериям, правилам научного познания и структурировать таким образом свой рефлексивный исследовательский опыт.

Итак, при педагогически оправданной интеграции в образовательный процесс в качестве дидактического материала продуктов самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся, содержащих ошибки, более интенсивно актуализируются *диалектический характер, процессуальность, нормативность и рефлексивность учебно-познавательной деятельности*. Кроме того, методически ценной является возможность по ошибкам осуществлять в образовательной деятельности *обратную связь*³.

В типологии ошибок заложен *двойственный характер исследовательской рефлексии*, предметом которой, с одной стороны, выступает исследуемая реальность — педагогические явления, процессы, события, факты, а с другой, — сам процесс научно-исследовательской деятельности и, таким образом, анализ ошибок гипотезирования сочетается с самоанализом, оценка с самооценкой.

¹ DeBrincat D. Yes, No, Wait, What?: The Benefits of Student Mistakes in the Classroom. Text : electronic // The History Teacher. 2015. Vol. 49, № 1. P. 9–34. URL: <http://www.jstor.org/stable/24810498>

² Fisher K., Lipson J. Twenty Questions About Student Error // Journal of Research in Science Teaching. 1986. Vol. 23, № 9. P. 783.

³ Steuer G., Rosentritt-Brunn G., Dresel M. Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate // Contemporary Educational Psychology. 2013. Vol. 38, № 3. P. 196–210.

— *Ошибки сущностного плана*, связанные с потерей действительности и инструментальности гипотезы, выражающиеся в непонимании и недооценке исследователем ее продуктивного («рабочего») назначения. Гипотеза при этом перестает быть системообразующим элементом исследования, а выступает как неживой атрибут, превращаясь в формальность, декорацию, симулякр.

— *Содержательные ошибки*, связанные с утратой педагогического содержания и предмета гипотезирования. Подмена педагогического содержания философским, социологическим, экономическим, культурологическим и пр., отход от требований паспорта специальности. Неправильные акценты при установлении междисциплинарных связей.

— *Структурные ошибки гипотезирования* — содержательная неравновесность, разбалансированность методологического, теоретического и практико-методического компонентов гипотезы, приводящая к необоснованному доминированию одного из названных уровней или потере структурной четкости и цельности. В ряде случаев — аморфность гипотезы, размытость ее структуры.

— *Ошибки рассогласования мировоззренческой парадигмальной установки исследователя и содержания гипотезы*, о неустойчивости, непостоянстве мировоззренческой позиции автора. Потеря корреляции мировоззренческих посылок с практикой, инструментарием исследования или с критериями оценки результатов эксперимента («плохая игра при хорошей мине»).

— *Ошибки теоретизации* происходят при абсолютизации индуктивизма, когда совершается индуктивный скачок от эмпирического уровня — к теоретическому, от имеющихся данных — к теории, от наблюдения — к научному открытию. При этом гипотеза строится на данных, не имеющих научного характера, не являющихся научными фактами. Иногда за гипотезу неправомерно пытаются выдать сумму исходных знаний на основе сделанного обзора существующих теорий и систем, не выявив при этом обнаруженного исследователем нового интегративного качества.

— *Потеря методологической валентности гипотезы*, ее связи и согласованности с другими методологическими характеристиками исследования: проблемой, противоречиями, объектом, предметом, новизной, теоретической и практической значимостью (например, гипотеза для другого предмета или универсальная гипотеза и т. п.).

— *Процессуальные ошибки*. Статичность, инертность, неподвижность, потеря континуальности гипотезы, когда гипотеза оказывается «забытой» в начале пути исследователя. В логическом отношении это нередко выглядит так: понятия, заложенные в первоначальную рабочую гипотезу, не получили смыслового обогащения, не выросли до обоснованных суждений и не достигли уровня умозаключений, включающих развернутую систему научных аргументов (гипотеза-«недоросль»). В ходе исследования отсутствует многократный циркулярный возврат к положениям гипотезы. Присутствует примитивный кумулятивизм как накопление, приплюсовывание сведений и технологических процедур, которые преобладают над творческим наращиванием смыслов, имеющих научную ценность.

— *Ошибки, связанные с функциональной ограниченностью гипотезы*, чаще всего — с потерей диагностической функции гипотезы, когда та не предусматривает поэтапную сверку хода и результатов исследования и, таким образом, не служит компасом и индикатором научного поиска. Обычно данная ошибка сочетается с невозможностью осуществлять отсроченные во времени научные прогнозы. Кроме того, нередко наблюдается *ослабленность объяснительной функции гипотезы*, в которой предложены отдельные доказательства установленных закономерных связей, но отсутствует стройная система аргументов.

— *Логические ошибки гипотезирования, ненаучная аргументация*. Данная группа ошибок характеризуется многочисленностью и большим разнообразием, включая в себя перепутывание цели и средства; смешивание причины и следствия; ошибку экстраполяции; порочный круг; суждение по ложной аналогии; доказательство с помощью примера; подмену сущности явлением; видение за-

конов в фактах; ошибку малой выборки; ложную генерализацию; ошибку насильственных абстракций, когда исследователи, искажая факты, во что бы то ни стало подводят их под свои гипотезы. Методологическую ошибку такого типа допускают неопытные исследователи, которые выдвигают научное предположение на основе недостаточного количества научных фактов. В результате — гипотеза для одного случая; предпосылки (зародыши) теории выдаются за зрелые факты.

Помимо перечисленных логических ошибок гипотезирования выделяются комплексные логико-содержательные ошибки, метафорически названные «доводами к пафосу»; они в изобилии присутствовали в педагогической литературе конца 1980 — начала 1990-х гг., когда утверждались прогрессивные идеи «педагогики сотрудничества», однако научный подход к проблеме гуманизации образования заслонялся публицистической стилистикой; «аргумент к палке», состоящий в утверждении идеи подавления, торможения и запрета; «аргумент к кошельку», основанный на идее материального стимулирования педагогической деятельности как панацее, гарантирующей ее успешность; ошибки подмены понятий или взаимозамены концепций (к примеру, часто встречаются неоправданные взаимозамены концептов: «этнокультурное образование», «кросс-культурное образование», «мультикультурное образование», «интернациональное воспитание», «воспитание толерантности»).

Опыт свидетельствует, что в реальной исследовательской практике ошибки смешиваются, пересекаются, содержательно накладываются и иногда могут быть подразделены с трудом, однако в плане упорядочения и теоретического осмысления, а также в методическом контексте полезно их классифицирование.

Выделенная типология методологических ошибок в выдвижении и разработке исследовательских гипотез предлагается в качестве *ориентировочной основы рефлексивной деятельности педагога-исследователя*, разрабатывающего педагогический исследовательский проект в виде диссертационного исследования, монографии, научной статьи или программы развития образования разных уровней.

Интеграция предлагаемого материала в процесс методологического образования исследователей в условиях магистратуры, аспирантуры, докторантуры осуществляется путем введения в образовательный процесс представленного научного материала, содержащего знания о природе методологических ошибок гипотезирования, а кроме того через стимулирование рефлексивной учебно-познавательной и исследовательской деятельности.

Таким образом, анализ комплекса философских, научно-теоретических и методических источников, характеризующих три взаимодействующих смысловых концепта: «гипотеза», «ошибка», «рефлексия», — дал возможность для конструирования нового концептуального подхода к разработке проблемы гипотезирования в научно-педагогическом исследовании. В рамках данного подхода рефлексивная деятельность над методологическими ошибками гипотезирования выполняет опосредующую роль в структурировании методологического опыта педагога-исследователя. Интеграция в процесс методологической подготовки изложенных выше научных данных о природе и типологии ошибок гипотезирования и активное применение качественных (гуманитарных) методов познания направлено на усиление рефлексивного, субъективно-личностного и ценностно-смыслового компонентов учебной и исследовательской деятельности. Рефлексия над ошибками гипотезирования может выступать продуктивным методологическим ресурсом в обучении педагога-исследователя методологии научного поиска, а саморефлексия, сопровождающая в процессе сквозного гипотезирования построение нового теоретического знания, и диалог с собой через самопонимание выводят исследователя к выработке «персонального знания».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, подготовка педагогов как осознанных и ответственных субъектов исследовательской деятельности должна строиться на основе единства и взаимосвязи: содержательной и процессуальной сторон освоения методологии научного поиска; когнитивного и эмоционального аспектов научно-педагогического творчества; рациональных и гуманитарных методов исследования.

Важной частью такой подготовки является развитие методологической культуры, что предполагает «овладение» содержанием и процессом построения методологического аппарата исследования: обоснование актуальности, противоречий и проблемы исследования; выстраивание процедуры гипотезирования, интегрирующей в себе логико-гносеологический и ценностно-смысловой потенциал; выбор гуманитарных методов исследования; рефлексия ошибок гипотезирования как смыслообразующего компонента исследовательского процесса.

Гуманитарный характер педагогического исследования выражается не только в его человеко-ориентированной направленности, но и в позиции самого исследователя. В связи с этим особую актуальность приобретают герменевтические методы исследования, позволяющие интерпретировать и понимать педагогические явления с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта.

Развитие педагога как субъекта исследовательской деятельности представляет собой сложный прогрессивно-регрессивный процесс, динамика которого связана как с накоплением исследовательского опыта, так и с решением противоречий, трудностей, кризисов. Субъект — качество педагога-исследователя, достигшего высокого

уровня самоорганизации исследовательской деятельности. Обретение такого качества осуществляется в широком образовательном-профессиональном контексте и, в том числе, в процессе исследовательской деятельности.

Характер развития определяет необходимость поиска релевантных ему гуманитарных практик, в числе которых рассматривается организационно-методическое сопровождение, понимаемое как своего рода «оспособление» становления педагога как субъекта исследовательской деятельности. Иначе говоря, сопровождение должно выстраиваться не в «логике действий» сопровождающего (как создание внешних условий), а в «логике действий» сопровождаемого субъекта.

Так, если исследовательская деятельность осуществляется в соответствии с технологией «жизненного цикла» исследовательского проекта, то и в сопровождении необходимо учитывать задачи и содержание каждой стадии этого цикла. Если основным способом исследовательской деятельности педагога являются профессиональные пробы, то сопровождение должно обеспечивать их выполнение и подготовку соответствующих продуктов методическими рекомендациями. Если развитие педагога проектируется и осуществляется по индивидуальной траектории, значит траектория должна быть интегративным средством сопровождения, «охватывающим» все стадии «жизненного цикла» исследовательской деятельности и соответствующие им исследовательские пробы. Если развитие предполагает ориентировку педагога в объективных возможностях исследовательской деятельности, то сопровождение должно найти способы такой ориентировки, в качестве которых рассматриваются формы организации исследовательской деятельности педагога. Если качество педагога-исследователя проявляется в результате и в процессе исследовательской деятельности, сопровождение должно включать в себя не только оценку ее продуктов, но и оценку динамики развития педагога-исследователя, объективизирующейся в ходе деятельности.

В завершение отметим, что подготовка педагогов-исследователей, осуществляющаяся с учетом гуманитарного характера педа-

гогических знаний, важна не только в аспекте собственно исследовательской работы, но и педагогической деятельности в целом, поскольку опыт исследовательской деятельности способствует развитию проектировочных, организаторских, коммуникативных, рефлексивных и иных способностей педагога, его творчества и гуманистических качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. — Москва : НИИ школьных технологий, 2010. — 336 с. — Текст : непосредственный.
2. Анисимов, О. С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления) / О. С. Анисимов. — Москва : Агро-Вестник, 2000. — 800 с. — Текст : непосредственный.
3. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.
4. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с. — Текст : непосредственный.
5. Белякова, Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов — будущих педагогов: ценностно-смысловой подход / Е. Г. Белякова. — Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2018. — № 4. — С. 64–72.
6. Бермус, А. Г. Введение в гуманитарную методологию / А. Г. Бермус. — Москва : Канон+, Реабилитация, 2007. — 336 с. — Текст : непосредственный.
7. Библер, В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. — Москва : Политиздат, 1990. — 413 с. — Текст : непосредственный.
8. Бочкарева, С. М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента

/ С. М. Бочкарева. — Текст : непосредственный // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сборник статей 2-й Международной научно-практической конференции. Рязань, 7–9 октября 2010 г. — Рязань : РГУ им. С. А. Есенина, 2010. — С. 320–325.

9. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. — Т. 1. — Москва : Педагогика, 1982. — 487 с.; Т. 3. — Москва : Педагогика, 1983. — 366 с. — Текст : непосредственный.

10. Глуханюк, Н. С. Психология субъектной профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2003. — № 5 (23). — С. 64–79.

11. Емельянова, И. Н. Государственная итоговая аттестация: магистерская диссертация : учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, программам магистратуры «Методология и методика социального воспитания», «Преподаватель высшей школы», «Управление образованием», очной и заочной форм обучения / И. Н. Емельянова, Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2016. — 44 с. — Текст : непосредственный.

12. Емельянова, И. Н. Исследовательские пробы: организация и оценка : учебное пособие / И. Н. Емельянова. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. — 84 с. — Текст : непосредственный.

13. Емельянова, И. Н. Научно-исследовательская работа студентов в системе педагогического образования: магистерская диссертация : учебное пособие / И. Н. Емельянова. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. — 116 с. — Текст : непосредственный.

14. Емельянова, И. Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде : методические материалы / И. Н. Емельянова. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2012. — 28 с. — Текст : непосредственный.

15. Ефремова, Н. Ф. Качество оценивания как гарантия компетентного обучения студентов / Н. Ф. Ефремова. — Текст : непосредственный // Высшее образование в России. — 2012. — № 11. — С. 119–125.

16. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. — Москва : Национальное образование, 2012. — 416 с. — Текст : непосредственный.

17. Ефремова, Н. Ф. Проблемы формирования фондов оценочных средств вузов / Н. Ф. Ефремова. — Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 3. — С. 17–21.

18. Ефремова, Н. Ф. Проектирование оценочных средств по модели доказательной аргументации / Н. Ф. Ефремова. — Текст : непосредственный // Педагогические измерения. — 2018. — № 3. — С. 8–15.

19. Завалишина, Д. Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития / Д. Н. Завалишина. — Москва : Институт психологии РАН, 2005. — 376 с. — Текст : непосредственный.

20. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога / В. И. Загвязинский. — 3-е изд. — Москва : Академия, 2010. — 176 с. — Текст : непосредственный.

21. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. — 7-е изд. — Москва : Академия, 2012. — 208 с. — Текст : непосредственный.

22. Загвязинский, В. И. Наступит ли эпоха Возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования : монография / В. И. Загвязинский. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Логос, 2015 — 140 с. — Текст : непосредственный.

23. Загвязинский, В. И. О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2013. — № 5 (104). — С. 3–16.

24. Загвязинский, В. И. О роли педагогической науки в гармонизации социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования российского образования / В. И. Загвязинский. — Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2010. — № 4. — С. 3–10.

25. Загвязинский, В. И. Педагогика : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова ; под ред. В. И. Загвязинского. — Москва : Издательский центр «Академия», 2011. — 352 с. — Текст : непосредственный.

26. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — Москва : Педагогика, 1987. — 160 с. — Текст : непосредственный.

27. Загвязинский, В. И. Сборник заданий по практической методологии педагогического исследования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2009. — 92 с. — Текст : непосредственный.

28. Загвязинский, В. И. Характер типичных ошибок в педагогических исследованиях / В. И. Загвязинский. — Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2011. — № 3. — С. 28–31.

29. Закирова, А. Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики : монография / А. Ф. Закирова. — Москва : ВЛАДОС, 2011. — 272 с. — Текст : непосредственный.

30. Закирова, А. Ф. Выдвижение гипотезы в научном исследовании по проблемам образования / А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Разработка концепции педагогического исследования: содержание, логика, механизмы научного творчества : научно-методические материалы 22-го Урало-Сибирского семинара по практической методологии научно-педагогического исследования, 16 мая 2014 г. — Тюмень : ТОГИРРО, 2014. — С. 7–11.

31. Закирова, А. Ф. Магистерская диссертация как научно-педагогическое исследование : учебное пособие / А. Ф. Закирова, И. В. Манжелей. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2013. — 128 с. — Текст : непосредственный.

32. Закирова, А. Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания / А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2015. — № 10 (129). — С. 4–19.

33. Закирова, А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания / А. Ф. Закирова.

ва. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — Известия УрО РАО. — 2009. — № 1 (58). — С. 3–13.

34. Закирова, А. Ф. О гуманитарной специфике и гуманитарных методах педагогического исследования / А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Авторская концепция научно-педагогического исследования: формирование и методы реализации : научно-методические материалы 18-го Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 20 апреля 2012 г. — Тюмень : ТОГИРРО, 2012. — С. 22–27.

35. Закирова, А. Ф. Основы педагогической герменевтики : авторский курс лекций / А. Ф. Закирова. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2011. — 324 с. — Текст : непосредственный.

36. Закирова, А. Ф. Ошибки гипотезирования как предмет методологической рефлексии педагога-исследователя / А. Ф. Закирова. — DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-11-42. — Текст : электронный // Образование и наука. — 2021. — Т. 23, № 6. — С. 11–42.

37. Закирова, А. Ф. Принципы и содержание проектирования модели подготовки педагога-исследователя в университете. Варианты реализации модели / А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании : коллективная монография / отв. ред. В. И. Загвязинский. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. — С. 26–35.

38. Закирова, А. Ф. Структура и логика обоснования актуальности педагогического исследования / А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Постановочный этап научно-педагогического исследования: тема, проблема, цель, задачи, объект и предмет, общая логика поиска : научно-методические материалы 21-го Урало-Сибирского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 22 ноября 2013 г. — Тюмень : ТОГИРРО, 2013. — 20 с.

39. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике / А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2012. — № 6 (95). — С. 19–42.

40. Закирова, А. Ф. Формирование исследовательской деятельности педагога в контексте идей педагогической герменевтики / А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Практико-ориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2016. — С. 23–30.

41. Закирова, А. Ф. Формирование методологического аппарата научных исследований по проблемам образования / А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. — 2015. — Т. 1, № 4 (4). — С. 228–238.

42. Закирова, А. Ф. Эвристическая природа научно-педагогического гипотезирования / А. Ф. Закирова. — Текст : непосредственный // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра Российской Академии образования. — 2010. — № 10 (78). — С. 12–30.

43. Зеер, Э. Ф. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2015. — № 4 (123). — С. 88–99.

44. Ипполитова, Н. В. Виды и формы организации исследовательской деятельности студентов педвуза / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова. — Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического института. — Шадринск : ШГПИ. — 2015. — № 25. — С. 42–50.

45. Исследовательский подход в проектировании образования на новом этапе его развития : научно-методические материалы Межрегионального семинара по практической методологии педагогического исследования, 20 октября 2009 г. — Тюмень : ТОГИРРО, 2009. — 32 с. — Текст : непосредственный.

46. Каспржак, А. Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей / А. Г. Каспржак. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 3. — С. 87–104.

47. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. Атаханов [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского. — Москва : Академия, 2013. — 240 с. — Текст : непосредственный.

48. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — 2-е изд. — Москва : Издательский центр «Академия», 2008. — 400 с. — Текст : непосредственный.

49. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — Москва : Народное образование, 2000. — 272 с. — Текст : непосредственный.

50. Курлов, В. Ф. Поиск нормативно-оценочных аргументов при проведении исследования в школе / В. Ф. Курлов. — Текст : непосредственный // Методология и методика педагогического исследования : материалы V межрегиональной научно-практической конференции аспирантов и соискателей. — Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2000. — С. 68–73.

51. Лабунская, Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н. А. Лабунская. — Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2002. — № 3. — С. 79–90.

52. Леднев, В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. — 2-е изд., испр. — Москва : МГАУ, 2002. — 120 с. — Текст : непосредственный.

53. Леонтович, А. В. Типы научной работы и их образовательный смысл / А. В. Леонтович. — URL: <http://idschool225.narod.ru/article4.htm>. — Текст : электронный.

54. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1975. — 304 с. — Текст : непосредственный.

55. Леонтьев, Д. А. Личность в непредсказуемом мире / А. Н. Леонтьев. — Текст : непосредственный // Методология и история психологии. — 2010. — Т. 5, вып. 3. — С. 120–140.

56. Личностный потенциал: структура и диагностика : коллективная монография / под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2011. — 680 с. — Текст : непосредственный.

57. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко ; редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.] ; Академия педагогических наук СССР. — Москва : Педагогика, 1983–1986. — Т. 1: [Педагогические произведения 1922–1936 гг.] / сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. — Москва : Педагогика, 1983. — 365 с. — Текст : непосредственный.

58. Мальцева, С. С. Специфика обучения гуманитарным дисциплинам в профильных классах негуманитарной направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. С. Мальцева. — Тюмень, 2009. — 26 с. — Текст : непосредственный.

59. Марголис, А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А. А. Марголис. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 3. — С. 41–57.

60. Меретукова, З. К. Методологические ошибки в психолого-педагогических исследованиях и публикациях / З. К. Меретукова. — Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2006. — № 2. — С. 147–151.

61. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун [и др.]. — Москва : Издательство МГУ, 2007. — 148 с. — Текст : непосредственный.

62. Москвин, В. П. Аргументативная риторика: теоретический курс для филологов / В. П. Москвин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. — 637 с. — Текст : непосредственный.

63. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Выпускная квалификационная работа магистра. Рабочая программа для обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Управление и инновации в образовании»,

очной и заочной форм обучения / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Тюмень, 2020. — 67 с. — URL: <https://www.utmn.ru/sveden/education/#>. — Текст : электронный.

64. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Курсовая работа по дисциплине : учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, программам магистратуры «Методология и методика социального воспитания», «Преподаватель высшей школы», «Управление образованием», очной и заочной форм обучения / Е. В. Неумоева-Колчеданцева, И. Н. Емельянова. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2016. — 60 с. — Текст : непосредственный.

65. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Курсовая работа. Рабочая программа для обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерские программы «Управление и инновации в образовании», «Практическая педагогика», очной и заочной форм обучения / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Тюмень, 2021. — 65 с. — URL: <https://www.utmn.ru/sveden/education/#>. — Текст : электронный.

66. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Основы научной деятельности студента. Курсовая работа : учебное пособие для вузов / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Москва : Юрайт, 2018. — 119 с. (Серия: Университеты России). — Текст : непосредственный.

67. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Оценка процесса и результатов практики студентов педагогической магистратуры / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : непосредственный // Педагогические измерения. — 2020. — № 2. — С. 78–87.

68. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Профессиональная проба как способ организации исследовательской деятельности студентов педагогической магистратуры / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : непосредственный // Образовательные технологии. — 2018. — № 4. — С. 99–109.

69. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Процедура оценивания компетенций обучающихся в контексте компетентностного подхо-

да / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : непосредственный // Способы реализации и оценки качества образования: проблемы, исследования, практический опыт и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 14 марта 2014 г. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — С. 43–48.

70. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22, № 6. — С. 34–44.

71. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Социально-коммуникативная проба как метод обучения будущих педагогов / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Текст : непосредственный // Педагогический вестник. — 2020. — Вып. 14. — С. 81–83.

72. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Технологическая (проектно-технологическая) практика. Рабочая программа для обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Практическая педагогика», форма обучения очная и заочная / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Тюмень, 2021. — 20 с. — URL: <https://www.utmn.ru/sveden/education/#>. — Текст : электронный.

73. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Технологическая (проектно-технологическая) практика. Рабочая программа для обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Управление и инновации в образовании», форма обучения очная и заочная / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Тюмень, 2021. — 20 с. — URL: <https://www.utmn.ru/sveden/education/#>. — Текст : электронный.

74. Обласова, Т. В. Актуализация личностно-развивающего потенциала учебно-информационных умений школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Обласова. — Тюмень, 2012. — 47 с. — Текст : непосредственный.

75. Обобщение и представление результатов научно-педагогического исследования: интегративный подход : научно-методиче-

ские материалы 24-го Урало-Сибирского семинара по практической методологии педагогического исследования, 29 мая 2015 г. / под ред. А. Ф. Закировой. — Тюмень : ТОГИРРО, 2015. — 28 с. — Текст : непосредственный.

76. Обухов, А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры: развитие исследовательской деятельности учащихся : методический сборник / А. С. Обухов. — Москва : Народное образование, 2001. — С. 48–63. — Текст : непосредственный.

77. Опытнo-экспериментальное исследование в педагогике: логика, содержание, инструментарий : научно-методические материалы 19-го Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 24 ноября 2012 г. — Тюмень : ТОГИРРО, 2012. — 32 с. — Текст : непосредственный.

78. Павлов, А. В. Логика и методология науки: современное гуманитарное познание и его перспективы : учебное пособие / А. В. Павлов. — Москва : Флинта : Наука, 2010. — 344 с. — Текст : непосредственный.

79. Петерсон, Л. Г. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации / Л. Г. Петерсон, М. А. Кубышева. — Текст : непосредственный // Пермский педагогический журнал. — 2016. — № 8. — С. 11–20.

80. Плетяго, Т. Ю. Совершенствование читательской компетентности студентов вуза на основе развивающего потенциала межкультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. Ю. Плетяго. — Тюмень, 2013. — 25 с. — Текст : непосредственный.

81. Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании : коллективная монография / отв. ред. В. И. Загвязинский. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. — 164 с. — Текст : непосредственный.

82. Полонский, В. М. Применение методов общественных и естественных наук в исследовании проблем образования / В. М. Полонский. — Текст непосредственный // Образовательные технологии. — 2016. — № 1. — С. 5–21.

83. Попова, О. С. Психологическое сопровождение развития и саморазвития личности учащихся в процессе профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук по специальности 19.00.07 — педагогическая психология / О. С. Попова. — Москва, 2013. — Текст : непосредственный.

84. Практика в структуре педагогического образования по программам магистратуры : учебное пособие / под общ. ред. Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. — 360 с. — Текст : непосредственный.

85. Прогнозирование, моделирование и проектирование в структуре социально-педагогического исследования : научно-методические материалы Межрегионального семинара-практикума по практической методологии педагогического исследования, 24 октября 2007 г. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2007. — 68 с. — Текст : непосредственный.

86. Рабочая книга по прогнозированию / отв. ред. И. В. Бестужев-Лада. — Москва : Мысль, 1982. — 430 с. — Текст : непосредственный.

87. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций : учебное пособие / И. Н. Емельянова, Л. М. Волосникова, Е. В. Неумоева-Колчеданцева, О. С. Задорина. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — 152 с. — Текст : непосредственный.

88. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 231 с. — (Серия: Мастера психологии). — Текст : непосредственный.

89. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2012. — 224 с. — Текст : непосредственный.

90. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Педагогика, 1989. — Т. 1. — 498 с. — Текст : непосредственный.

91. Сафин, А. М. Ошибка как социальный феномен : автореф. ... дис. канд. филос. наук / А. М. Сафин. — Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2014. — С. 5. — Текст : непосредственный.

92. Сафин, А. М. Феномен ошибки в структуре человеческой деятельности / А. М. Сафин. — Текст : непосредственный // Ученые записки Казанского университета. — 2013. — Т. 155, кн. 1. — С. 157–162.

93. Семенова, Л. А. Формирование российской национальной идентичности студентов в условиях поликультурного образовательного пространства вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. А. Семенова. — Тюмень, 2016. — 25 с. — Текст : непосредственный.

94. Стратегические ориентиры современных педагогических исследований. Проектирование исследовательского процесса : научно-методические материалы 25-го Урало-Сибирского семинара по практической методологии педагогического исследования, 27 ноября 2015 г. / под ред. А. Ф. Закировой. — Тюмень : ТОГИРРО, 2015. — 24 с. — Текст : непосредственный.

95. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. — Санкт-Петербург ; Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с. — Текст : непосредственный.

96. Сыманюк, Э. Э. Профессионально обусловленные кризисы педагогов : практико-ориентированная монография / Э. Э. Сыманюк. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет; Уральское отделение Российской академии образования, 2002. — 254 с. — Текст : непосредственный.

97. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. — Москва : Педагогика, 1983. — 160 с. — Текст : непосредственный.

98. Творческое ядро педагогического исследования: проблема — идея — замысел — гипотеза : научно-методические материалы

Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 8–9 апреля 2010 г. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2010. — 88 с. — Текст : непосредственный.

99. Титова, Е. В. О методологических ошибках в педагогических исследованиях / Е. В. Титова. — Текст : электронный // Письма в Эмиссия. Оффлайн. [The Emissia. Offline Letters] : электронный научный журнал. — 2011. — № 9. — С. 1648. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1648.htm>

100. Фрумин, И. Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 24–32.

101. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. — Москва : Владос-пресс, 2005. — 383 с. — Текст : непосредственный.

102. Штульман, Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. — Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1976. — 156 с. — Текст : непосредственный.

103. Шулер, И. В. Развитие читательской культуры личности в условиях современной информационной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Шулер. — Тюмень, 2011. — 26 с. — Текст : непосредственный.

104. Щедровицкий, Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г. П. Щедровицкий. — Текст : непосредственный // Избранные труды. — Москва : Школа культурной политики, 1995. — 800 с.

105. Юзефовичус, Т. А. Профессионально-педагогические ошибки учителей: сущность и минимизация : монография / Т. А. Юзефовичус. — Москва : ГОУ, 2009. — 329 с. — Текст : непосредственный.

106. Юзефовичус, Т. А. Классификация профессионально-педагогических ошибок: теоретический и прикладной аспекты /

Т. А. Юзефовичус. — Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2009. — № 3. — С. 95–99.

107. Яркова, Е. Н. История и методология науки : учебное пособие / Е. Н. Яркова. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2007. — 320 с. — Текст : непосредственный.

108. Cooper, R. G. Managing Technology Development Projects / R. G. Cooper. — Text : direct // IEEE Engineering Management Review. — Vol. 35, № 1. — 2007. — P. 67–76.

109. DeBrincat, D. Yes, No, Wait, What?: The Benefits of Student Mistakes in the Classroom / D. DeBrincat. — Text : electronic // The History Teacher. — 2015. — Vol. 49, № 1. — P. 9–34. — URL: <http://www.jstor.org/stable/24810498>.

110. Fisher, K. Twenty Questions About Student Error / K. Fisher, J. Lipson. — Text : direct // Journal of Research in Science Teaching. — 1986. — Vol. 23, № 9. — P. 203–783.

111. Integrating errors into the training process: the function of error management instructions and the role of goal orientation / D. Heimbeck, M. Frese, S. Sonnentag, N. Keith. — DOI: 10.1111/j.1744-6570.2003.tb00153.x. — Text : electronic // Personnel Psychology. — 2003. — Vol. 56, № 2. — P. 333–361.

112. Keith, N. Effectiveness of error management training: A meta-analysis / N. Keith, M. Frese. — DOI:10.1037/0021-9010.93.1.59. — Text : electronic // Journal of Applied Psychology. — 2008. Vol. 93, № 1. — P. 59–69.

113. Mortari, L. Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives / L. Mortari. — DOI: 10.1177/1609406915618045. — Text : electronic // International Journal of Qualitative Methods. — 2015. — Vol. 14, № 5. — URL: sagepub.com/journalsPermissions.nav. Publication date : 09.01.2017.

114. Schön, D. A. The reflective practitioner. How professionals think in action / D. A. Schön. — New York : Basic Books, 1984. — 384 p. — Text : direct.

115. Steier, F. Research and reflexivity / F. Steier. — London: England ; Sage, 1995. — P. 163. — Text : direct.

116. Steuer, G. Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate / G. Steuer, G. Rosentritt-Brunn, M. Dresel. — Text : direct // Contemporary Educational Psychology. — 2013. — Vol. 38, № 3. — P. 196–210.

117. Tulis, M. Error Management Behavior in Classrooms: Teachers' Responses to Student Mistakes / M. Tulis. — Text : direct // Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies. — Jul. 2013. — Vol. 33. — P. 56–68.

118. Zachos, P. Approaching Error in Scientific Knowledge and Science Education / P. Zachos, R. Pruzek, T. Hick. — Text : direct // 7-th International History, Philosophy of Science and Science Teaching Conference Proceedings, Winnipeg. — 2003. — P. 947–957.

Научное электронное издание

НЕУМОЕВА-КОЛЧЕДАНЦЕВА Елена Витальевна
ЗАКИРОВА Альфия Фагаловна

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА
КАК СУБЪЕКТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Монография

2-е издание, переработанное и дополненное

Редактор	<i>Ю. Ф. Евстигнеева</i>
Верстка	<i>И. А. Штоль</i>
Обложка	<i>Е. Г. Шамакова</i>



Подготовлено к электронному изданию 12.10.2022.
Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 9,65. Заказ 384.

ТюмГУ-Press
625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 6
Тел.: (3452) 59-75-34, 59-74-81
E-mail: izdatelstvo@utmn.ru