

© 2010 г. *Е.Л.Макарова*

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
СМЕНА ПАРАДИГМ**

Рассматриваются вопросы эволюции подходов к научно-исследовательской деятельности учителя в контексте изменения парадигм высшего педагогического образования. Также рассмотрена возможность применения компетентностного подхода к подготовке бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность учителя, системно-ролевая модель педагога, компетентностный подход, ключевые компетенции.

Как свидетельствует история образования, педагогическое образование является ключевым звеном, от состояния которого зависит функционирование всей системы образования. Основные тенденции российского образования были заложены в конце XVI в., в частности, использование параллельно «специализированной» и «университетской» моделей подготовки учителей. В конце XIX – начале XX вв. развитие концепции университетского педагогического образования происходило в двух направлениях, предполагавших усиление наиболее слабого – психолого-педагогического компонента подготовки учителя [1, с. 304-318]. Первая модель обосновывала организацию профессиональной подготовки на кафедрах педагогики или на педагогических факультетах (Б.И. Дьяконов, А.Н. Реформатский, В.А. Вагнер, Г.И. Россолимо и др.). Содержание образования строилось на идее К.Д. Ушинского о всестороннем развитии ребенка. При этом предполагалось совмещать теоретическое изучение педагогики с организацией исследовательской работы, а для проведения педагогической практики при факультете организовывались «вспомогательные» учебные заведения. Вторая модель, предполагающая поллуниверситетское образование, имела выраженную научно-исследовательскую ориентацию. Она была реализована в Московском педагогическом

институте им. П.Г. Шелапутина. Тогда же была реализована и интегральная модель педагогического образования, в которой профессиональная педагогическая подготовка совмещалась с получением высшего образования, по уровню близкого к университетскому (Высшие женские курсы). Первые два года в лекционной форме давалось общенаучное образование, а потом – педагогическая практика в гимназии или в начальной школе. При этом педагогическая подготовка осуществлялась в группах специализации при кафедре. В результате один из двух недостатков «университетского» типа педагогического образования, недостаточная психолого-педагогическая подготовка, был преодолен, однако такое педагогическое образование по-прежнему не носило (и не могло носить) массового характера [1].

С первых дней Октябрьского переворота задача коренной перестройки всей системы народного образования была выдвинута в качестве первоочередной. Ведущими принципами построения новой системы педагогического образования стали прежде всего «массовость» и «доступность», а не «качество» и «уровень». Становление и развитие системы педагогического образования в СССР сохранило традицию сосуществования двух институциональных моделей педагогического образования – «университетская» и «специализированная». Уже в 1924 г. на высшем уровне (Всероссийская конференция по педагогическому образованию) были признаны обе в качестве базовых моделей для высшего педагогического образования: «подготовка учителей средней школы должна осуществляться в педагогических институтах или на педфаках университетов» [1]. В дальнейшем учреждения педагогического образования были разделены на подсистемы: педагогические училища, учительские и педагогические институты, университеты. Постоянно менялось и представление о специализации учителя. Так, до конца 1920-х гг. учителей готовили на физико-технических, общественно-экономических, естественных, лингвистических, политико-просветительских, дошкольных, начальной школы факультетах пединститутов. С развитием сети фабрично-заводских семилеток (ФЗС) и школ крестьянской молодежи (ШКМ) некоторые пединституты были преобразованы и получили названия «индустриально-педагогический институт» или «агропедагогический институт» с трехлетним сроком обучения. В них готовили преподавателей широкого профиля (цикловиков), а также учителей для ШКМ и средних сельских школ. Поскольку эти школы в основном были малокомплектными, то учителей для них

готовили по широкому профилю: общественно-литературному (родной язык, история, география); физико-химическому (физика, химия, математика); агро-биологическому (биология и агрохимические предметы); политехническому труду (руководитель школьных мастерских и производственной практики учащихся) [1]. Однако уже в 1935 г. Наркомпрос ввел для высшей педагогической школы новые утверждённые по всем факультетам (кроме исторического) программы, в которых ведущее место заняли специальные дисциплины, что свидетельствовало о возврате к идее узкой специализации учителя-предметника.

Последующий этап перестройки системы высшего педагогического образования пришелся на 1958 г., когда был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Вузовские программы были переориентированы на подготовку учителей широкого профиля, в связи с чем пединституты перешли на пятилетний срок обучения. Подготовка учителей широкого профиля, скорее всего, была продиктована потребностями сельской школы, при этом многие работники школ и вузов ставили под сомнение, предложенное сочетание учебных дисциплин, полагая, что подготовка по одному профилю наиболее эффективна. Как следствие, в начале 60-х гг. осуществляется плавный возврат к идее узкой специализации учителя. Эволюция представлений об исследовательской деятельности учителя неразрывно связана с моделями педагогического образования, с изменениями моделей самой деятельности педагога. В России идея организации исследовательской деятельности педагога в процессе обучения впервые была выдвинута Н.И. Новиковым во второй половине восемнадцатого века. В дальнейшем вопросы о возможности и необходимости исследования в профессиональной деятельности педагога развивались в русле внедрения исследовательского метода обучения и окончательно сформировались во второй половине XIX века. К этому же периоду относится и начало их практического осуществления. В 20е-30-е гг. XX в. вопрос об исследовательской деятельности педагога разрабатывался гораздо активнее, но в основном в русле педологии и в ходе внедрения исследовательского метода в обучении, который предполагал определенную готовность педагога к исследовательской, творческой деятельности. Анализ публикаций, посвященных исследовательскому методу, показывает, что в этот период существовало более тридцати его дефиниций. Среди них, например: опытно-ис-

следовательский (Б.Е. Райков); наглядно-эвристический (К. Гейлер); экспериментально-исследовательский (В.Ф. Натали); метод лабораторных уроков (К.П. Ягодовский); естественнонаучный метод (А.П. Пинкевич); метод исканий (Б.В. Всесвятский); метод вывода, не предрешающего ответа (Н.С. Рождественский); генетический метод (П.П. Блонский). По мнению современных исследователей истории педагогической мысли (А. Джуринский, Б. Корнетов, А. Пискунов, З. Равкин и др.), именно двадцатые годы прошедшего века характеризуются как «...первый пик творческой активности учителей». Приобретенный в этот период исследовательский опыт в ходе применения таких форм работы, как «дальтон-план» и «метод проектов» привел к активизации методического творчества учителей. В 30-40 гг. по известным социально-политическим причинам исследовательская и творческая активность педагогов снизилась, хотя интересный практический педагогический опыт накапливался и в этот период.

В 1950-70-е гг. поднимается новая волна интереса к вопросам исследовательской деятельности педагогов. Ей был посвящен ряд работ известных дидактов и методистов (Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и других). В центре их внимания стояли вопросы оптимизации, активизации познавательной деятельности учащихся путем вовлечения их в исследовательский поиск. В начале 60-х гг. вновь актуализировалась идея исследовательского подхода, реализация которого была невозможна без исследовательской компетентности педагогов, без их участия в теоретическом и эмпирическом предметном исследовании, но, к сожалению, эта деятельность не выделялась как обязательная, не стимулировалась. В этот период многие педагоги не решались экспериментировать, так как профессионально не были подготовлены к такой деятельности. Самым выдающимся педагогом-исследователем этого периода был В.А. Сухомлинский, чье высказывание наглядно обобщает отношение педагогов-практиков того периода к исследовательской деятельности: «...правильное понимание, правильное истолкование, объяснение теоретической сущности той или иной педагогической проблемы - залог постоянного умственного углубления исследователя (являющегося в то же время и практическим работником) в суть дела, в конкретные вопросы обучения и воспитания. Закономерностью, вытекающей из сочетания исследовательской и практической работы, является то, что повседневный труд как бы озаряется

светом теории, обогащается теоретическим мышлением, и именно благодаря этому практика становится неисчерпаемым источником маленьких открытий, из сущности которых рождаются теоретические обобщения о закономерностях воспитания и обучения» [2, с. 171]. В 1980-е годы появилось много публикаций об учителях-исследователях и исследователях-практиках. В этот период популярной была школа С.Е. Хозе, работающая под девизом: «Кандидатом наук можешь и не быть, но учителем-исследователем – быть обязан». В это время и Ю.П. Азаров отмечал, что педагог-исследователь должен формироваться в двух направлениях: через познание идеала своей профессиональной работы и овладение более глубокими профессиональными умениями на уровне мастерства. Наука же, по его мнению, должна вооружать педагога исследовательской технологией для освоения им общей культуры, профессиональных знаний и формирования личностного опыта.

Существенную роль на данном этапе сыграл Ю.К. Бабанский, разработавший теорию оптимизации учебной деятельности обучающихся. В это же время З.И. Васильевой изучались возможности организации исследовательской деятельности школьников для их личностного становления с позиции концепции воспитывающего обучения. В результате проведенной работы ею зафиксированы недостатки в подготовке педагогов к исследовательской деятельности, выявлено их следствие - попытки учителей избежать организации исследовательской деятельности школьников, аргументировать преимущества традиционного обучения. Идею включения педагога в исследовательскую деятельность очень последовательно проводил (и проводит) и В.И. Загвязинский. В 1980-е гг. для решения вопросов, связанных с развитием творчества педагогов, внедрением научных исследований в практику образовательных учреждений, изучением и обобщением передового педагогического опыта предпринимались попытки через разнообразные формы методической работы вооружать учителей, воспитателей умениями самостоятельно исследовать процесс своего труда, методикой педагогического исследования. К этому времени в органах управления образованием сформировалось убеждение о необходимости углубленной теоретико-методологической, исследовательской подготовки педагогов. В 1990-е гг. взгляды на развитие исследовательских функций педагога стали реализовываться через систему аттестации, предоставление более широких прав и творческой свободы педагогам об-

разовательных учреждений, создание системы альтернативного образования. Исследовательская деятельность педагогов, инновационные процессы начали рассматриваться как механизм развития образовательного учреждения и каждого педагога. Начиная с конца 90-х гг. XX в. различные аспекты целенаправленной исследовательской деятельности педагогов, стали предметом исследования многих ученых (В.И. Загвязинского, Н.М. Новикова, В.И. Кондрух, Н.В. Сычковой и др.). Отметим при этом, что вопросы подготовки учителей к исследовательской деятельности рассматривались теоретиками либо в русле «специализированной» модели (исследования педагогических систем и технологий) либо в русле «университетской» модели (организация проблемного обучения, исследовательской деятельности учащихся по изучаемому предмету), в то время как реалии образовательной практики требовали подготовки разносторонних педагогов-исследователей.

Рассмотрим подробнее, как переход к многоуровневой системе высшего педагогического образования затронет сложившуюся систему подготовки педагогов к научно-исследовательской деятельности. Традиционная (моноуровневая) система высшего образования предполагает подготовку специалиста для определенного вида профессиональной деятельности. При этом она ориентирована на массовую подготовку педагогических кадров и жестко регламентирована сроками обучения и едиными учебными планами. Основным же положением, заложенным в идею многоуровневого образования, является максимальное использование индивидуальных особенностей личности, предоставление всем равных возможностей развития. Теоретически, многоуровневая система высшего образования позволяет увеличить мобильность будущих специалистов и учесть ряд индивидуальных особенностей каждой личности, что разрешает противоречие между потребностями личности и ограниченностью средств, которыми располагает общество в их реализации [3]. «Программа подготовки бакалавра предполагает увеличение дисциплин гуманитарного и общенаучного циклов. Здесь можно отметить наличие профессиональной подготовки в явном виде... основное назначение программ этой ступени заключается в формировании общеобразовательной культуры личности, профессиональных ценностей, необходимых для дальнейшего самоопределения. Выбор студентом третьего уровня обучения предполагает получение им полного высшего педагогического образования и свидетель-

ствуется, на наш взгляд, о достаточно высокой общеобразовательной подготовке выпускника бакалавриата. И это является определяющим условием успешности ведения научно-исследовательской работы. Обучение студентов на третьем уровне высшего педагогического образования – магистратуре, ориентировано на подготовку специалистов, способных к самостоятельной исследовательской деятельности в различных областях науки, а также преподавателей высокой квалификации. Еще одной отличительной чертой магистратуры является то, что здесь и образовательная и профессиональная подготовка ведется одновременно».

Эта, возможно излишне подробная цитата позволяет сделать довольно любопытные выводы. Действительно, бакалавриат по сути своей отвечает институциональной модели «специализированного» педагогического образования, предусматривающей подготовку в первую очередь педагога, и лишь во вторую – предметника, по выбранному направлению. В то же время, в контексте научно-исследовательской деятельности автор предыдущего высказывания рассматривает обучение бакалавра педагогического образования лишь как подготовительную ступень к магистратуре. Причем, как видно из [3], методы этой подготовки останутся классическими, «университетскими»: научная работа под руководством наставника, подготовка научных публикаций, анализ теоретических работ и т.п. Кажется очевидным, что подобный подход вряд ли способен оптимизировать учебный процесс, скорее он характерен для экстенсивных методов обучения. Апеллируя же к педагогической практике, заметим, что по прогнозам (отраженным в планах приема вузов) лишь около пятой части выпускников-бакалавров продолжают магистерскую подготовку, то есть большинство из них начнет свою учительскую карьеру в школах и других образовательных учреждениях. При этом вопрос о готовности бакалавров к научно-исследовательской деятельности, как предметной, так и педагогической, остается открытым.

Переходя к более подробному обсуждению вопроса о том, как должна измениться система подготовки будущего учителя к научно-исследовательской деятельности при переходе к специализированной, многоуровневой системе высшего образования, попробуем конкретизировать само понятие «научно-исследовательская деятельность учителя». Исследовательскую деятельность традиционно рассматривают как базирующуюся на научной методологии де-

тельность субъекта по получению нового научно обоснованного знания, предназначенного для целенаправленного изменения существующей реальности, которая осуществляется в логически систематизированной последовательности с применением специальных средств научного познания. Один из наиболее целостных подходов к научно-исследовательской деятельности учителя представлен в работе Н.Н. Ставриновой, которая описывает при решении каких задач собственно осуществляется исследовательская деятельность педагога: «а) анализа ситуации обучения или воспитания и выделения в ней проблем; б) планирования работы с обучающимися; в) оценке степени полезности и эффективности технологий, методов и приемов, выбранных для разрешения конкретной педагогической проблемы или исследовательской задачи; г) сбора информации о воспитанниках, учениках, их родителях, образовательном и социальном пространстве; д) поиска средств активизации познавательной и самостоятельной деятельности обучающихся; е) разработки и внедрения в свою профессиональную деятельность новшеств» [4]. Под готовностью к исследовательской деятельности Н.Н.Ставринова понимает «комплекс качеств человека необходимых ему, чтобы выполнять функции субъекта этой деятельности» [4], выделяя следующие группы этих качеств - компонентов готовности: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, технологический (операциональный). Общая готовность к исследовательской деятельности определяется сформированностью ее компонентов. Указанный подход к построению модели готовности учителя к научно-исследовательской деятельности применяется достаточно часто. Однако он не лишен ряда недостатков.

Заметим, что как специалист в своей предметной области, учитель может вести научную работу по биологии, химии, истории, географии и т.п. Работа может вестись им индивидуально (аспирантура, гранты), в коллективе (проекты), в рамках сотрудничества с другими организациями, вместе с учащимися в качестве руководителя и ведущего научного работника. С другой стороны, как педагог-исследователь, учитель может вести исследования в сфере дидактики, методики преподавания и воспитания, педагогики и психологии, социологии малых групп. Эти исследования могут быть как частью какого-либо научного проекта, так и использоваться для локального решения практико-ориентированных задач. Отметим, что и в первом, и во втором слу-

чае возможен вариант, при котором учитель выступает менеджером некоторого исследовательского или инновационного проекта. Таким образом, с позиции системно-ролевой модели можно выделить как минимум три роли: исследователь в предметной области, педагог-исследователь, менеджер проектов. Подготовка будущего педагога к выполнению этих ролей не может быть эффективно осуществлена в рамках одной или нескольких дисциплин. С нашей точки зрения подготовка учителя к научно-исследовательской деятельности должна вестись на базе компетентностного подхода. Термин *competentia* (лат.) – принадлежность, по праву буквально означает характеристику обладания знаниями, осведомленности и умелости. Различают ключевые компетенции общие для всех обучающихся и всех специалистов, базовые для каждого из групп специальностей и специальные для отдельных специальностей (в трактовке этих понятий и терминов пока нет однозначности).

В определении структуры и содержания понятия «исследовательская компетентность учителя» на данный момент нет общепринятой точки зрения. Так, согласно В.И. Загвязинскому, исследовательская компетентность включает владение методологической культурой, методами и методиками исследовательского поиска [5]. Куда более подробным и продуктивным, с точки зрения выявления основных исследовательских компетенций, являются различные классификации исследовательских умений, в частности, одна из них, предложенная Р.И. Поповой [6]. Умения делятся на группы: аналитико-синтетические (умения выделять основные признаки исследуемого объекта, определять характеристики и устанавливать взаимосвязи между выделенными частями в соответствии с целями исследования), диагностические (умения мысленно строить модели результата исследования, предсказывать и предотвращать возможные ошибки и затруднения при проектировании, проведении и анализе результатов исследования), гипотетически-предположительные (умения определять задачи исследования, выделять и характеризовать основные свойства изучаемого объекта, предлагать ряд гипотез, выбирать и доказывать их), проектировочно-алгоритмические (определение целей и задач исследования; составление плана исследования; систематизация содержания самого исследования; диагностирование логики выполнения исследования по составленному плану; установление условий, необходимых для проведения

исследований) и оценочно-критериальные (умения анализировать, обобщать и аргументировать полученные результаты исследования).

С нашей точки зрения, составляющими исследовательской компетентности учителя являются аналитическая компетенция, процессная компетенция, эвристическая компетенция, методологическая компетенция, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, стратегическая компетенция. Под аналитической компетенцией понимается способность учителя понимать и резюмировать научно-исследовательские работы в педагогике и предметной области, оценивать их по выбранным параметрам, осуществлять эффективный библиографический поиск. Процессная (синтетическая) компетенция подразумевает способность учителя следовать за выбранным алгоритмом исследования, осуществлять контроль промежуточных результатов исследования, проводить текущую коррекцию исследовательского процесса. Эвристическая компетенция заключается в умении выбрать направление исследования на основе неполных или некорректных данных, обобщить опыт практической деятельности и выдвигать различные гипотезы на основе этого обобщения. Под методологической компетенцией подразумевается способность учителя-исследователя использовать известную ему методику для проведения исследования, осуществлять квалифицированный выбор методов и форм исследования. Формирование этой компетенции невозможно без эксплицитного изучения методологии науки (соответствующей направлению специализации учителя) и методологии педагогики. Социокультурная компетенция подразумевает знакомство учителя со спецификой предметного и педагогического научного исследования, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для организации и проведения исследовательской работы: этика, правила, правовые нормы, социальные условности. Коммуникативная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникативный акт с другими субъектами исследовательской деятельности в выбранном направлении. Умение вести коммуникацию в ходе исследовательской деятельности включает навыки оформления научных публикаций, ведения дискуссий и полемики. Стратегическая компетенция позволяет учителю осуществлять комплексное планирование и управление исследовательским процессом, компенсировать недостаточность знания методологии и коммуникативные проблемы. Имплицитно эти компетенции формируются в

ходе учебного процесса педагогического вуза, однако, зачастую в недостаточной для эффективной исследовательской деятельности степени. Смена парадигм педагогического образования, переход к «специализированной» модели требует выявления тех дисциплин учебного плана, в которых указанные компетенции можно формировать эксплицитно и выработки методик их формирования на основе современных образовательных технологий. Это предполагает переход от предметного преподавания и изучения к интегративному обучению, целостному образовательному процессу и непрерывному самообразованию; от фиксирования «остаточных» знаний к определению уровня квалификации, готовности к дальнейшему непрерывному образованию.

Таким образом, можно отметить, что на протяжении двух столетий в российском образовании сосуществовали две модели подготовки учителя: «университетская» и «специализированная». Ряд экономических и социокультурных факторов (в частности, необходимость повышения экономической эффективности системы образования, глобализация образовательных систем и Болонский процесс) явился причиной перехода к многоуровневой системе образования. Звено «бакалавриат» этой системы по своей структуре и содержанию отвечает модели «специализированного» педагогического образования. Теоретические работы в области подготовки учителя к научно-исследовательской деятельности в основном выполнены в русле «университетской» модели. Для них характерны такие методы, как научная работа под руководством наставника, значительный объем педагогической практики, подготовка научных публикаций, анализ теоретических работ и т.п. Эти методы неэффективны, будучи применены в рамках «специализированной» модели бакалавриата, прежде всего за счет существенных затрат временных ресурсов преподавателей и студентов, не предусмотренных учебным планом. С позиции системно-ролевой модели можно выделить три роли современного учителя, отражающие специфику его научно-исследовательской деятельности: исследователь в предметной области, педагог-исследователь, менеджер проектов. Смена парадигм педагогического образования, переход к «специализированной» модели в рамках многоуровневого образования предполагает переход от предметного преподавания и изучения к интегративному обучению: подготовка будущего педагога к выполнению этих ролей не может быть эффективно осуществлена в рамках одной или нескольких дисциплин. С на-

шей точки зрения подготовка учителя к научно-исследовательской деятельности должна вестись путем комплексного (эксплицитного и имплицитного) формирования аналитической, процессной, эвристической, методологической компетенция, коммуникативной, социокультурной и стратегической компетенций в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Калиникова Н.Г.* Педагогическое образование в России: уроки истории // Вопросы образования: научно-образовательный журнал. 2005. № 4.
2. *Сухомлинский В.А.* Избранные педагогические произведения. М., 1981. Т. 4.
3. *Ибрянова О.В.* Подготовка студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности в условиях многоуровневой системы высшего образования: Дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2003.
4. *Ставринова Н. Н.* Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности: Дис. ... док. пед. наук. Сургут, 2006.
5. *Загвязинский В.И.* О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования. 2010. / <http://www.utmn.ru/showdoc/2241>
6. *Попова Р.И.* О формировании исследовательских умений у учащихся при изучении биологии //Личность. Образование. Общество. СПб., 2000.

*Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия*

25 августа 2010 г.