

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

М.Ю. Бокарев
доктор педагогических наук, профессор,
директор ИПП
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
mikhail-bokarev59@rambler.ru

Методологическая сущность исследовательской деятельности преподавателя технического вуза

Раскрывается сущность методологии исследовательской деятельности педагога, представляются модели исследовательской педагогической деятельности, обосновываются критерии оценки теоретической и практической значимости

Ключевые слова: исследовательская деятельность; процесс обучения; дифференциально-интегральный подход; интеллектуальная культура; методологическая сущность

Известно, что структура педагогической деятельности как системы включает профессиональную деятельность в практической предметной сфере взаимодействия «преподаватель-обучающийся», «основными компонентами которой являются цели, содержание, средства, действия, условия, технологии, объект и субъект труда, достигнутый результат» [1, с. 7].

Однако стремительный процесс развития непрерывного образования требует исследований этого процесса со стороны «восходящих стадий поступательного обогащения творческого потенциала обучающегося» [3, с. 41], что реализуется в педагогической практике в создаваемых повсеместно образовательных структурах «школа-вуз», «колледж-вуз», «адаптивных школ» и т. д.

Однако в этих образовательных структурах интеллектуальная образовательная парадигма чаще всего реализуется на уровне эмпирического опыта в вербальном описании, то есть в виде описания обучения и воспитания интеллекта без опоры на реальный психолого-педагогический опыт системы внешних влияний на конкретные внутренние процессы, происходящие в сознании обучающегося.

Теоретические концепции развития мышления в процессе обучения, интеллектуального потенциала его личности, не получили еще должного научно-практического применения и описания в реальных процессах, например, таксономии педагогических целей, адекватной деятельности педагога и обучающегося, проектирования уровней продвижения обучающегося в развитии его мышления в единстве с мотивами, ценностными установками, осознанием, жизненными и профессиональными ориентациями и другими личностными свойствами.

В нашем исследовании профессионального образования [2] в системе вертикальной структуры образовательного процесса на довузовском и начальном вузовском этапах непрерывной подготовки морских инженеров (транспорта, рыбопромыслового флота, экономики на морском транспорте и в береговых службах) дано теоретическое обоснование и научно-практическое описание таксономии целей этого обучения в виде «интеллектуальной культуры» обучающегося, как поуровневой модели, адекватных этой модели особенностей практической педагогической деятельности, ее структуры и педагогических условий эффективности в достижении названной дифференцированной поуровневой перспективной, прогностической цели.

Однако научно-практическая деятельность педагогов в едином профессиональном процессе образования [2, с. 62-63] не может достигать желаемого результата без рассмотрения ее в единстве с научно-исследовательской деятельностью педагогов, которая включает умения соединять в процессе обучения логику учебного и научного познания обучающегося, методологию и методику научного анализа явлений и процессов изучаемой действительности, учебную и исследовательскую коллективную и индивидуальную деятельность при усвоении знаний и методов их практического применения.

Совокупность этих умений преподавателя, их использование в реальном профессиональном образовании во многом зависит от уровня развития исследовательской теоретико-познавательной деятельности, от включенности преподавателей вуза, самих обучающихся в научно-исследовательскую деятельность на довузовском, вузовском и послевузовском периодах их взаимодействия.

Исследователи инновационных процессов в учебном заведении отмечают, что исследовательская деятельность преподавателя является необходимой составной частью педагогической деятельности, что широко развернувшиеся инновации приобрели статус педагогических процессов, требующих изучения их теоретических и организационно-педагогических основ.

Это, в свою очередь, требует новых критериев эффективности педагогической деятельности в условиях функционирования различных типов инновационных школ, технологий, «творчески ориентированного интеллекта педагогов» [4, с. 250].

Поэтому понятие «педагогическая деятельность» рассматривается нами с позиций дифференциально-интегрального подхода [4]. Столяренко Л.Д. и Самыгин С.И. дифференцируют деятельность преподавателя в таких ее видах как обучающая, воспитательная, организаторская, исследовательская.

При этом они считают, что для преподавателя вуза наиболее специфично сочетание педагогической и научной деятельности. Среди различных дифференциаций особое внимание привлекает понятие «творческий стиль педагогической деятельности» как основа исследовательской деятельности педагога.

Креативный (высший) уровень творческого стиля педагогической деятельности характерен устойчивой направленностью на творчество, способностью не только порождать идеи, но и успешно воплощать их в практической деятельности.

Таким образом, творческая доминанта – необходимая составляющая научно-исследовательской педагогической деятельности. Поэтому следует рассматривать педагогическую теорию и педагогическую практику в аспекте познавательной человеческой деятельности, то есть, как результат творческой исследовательской деятельности педагога-исследователя.

В этом аспекте педагогическая теория и педагогическая практика становятся элементами научного процесса познания в единстве сходства и различий по одним и тем же параметрам, присущим любой целенаправленной деятельности человека.

Если провести сопоставление различий по субъектам, по средствам и по результатам педагогической деятельности как научно-исследовательской, так и практической, то объектом практической педагогической деятельности будет учебная дисциплина, а объектом научной деятельности – сама практическая педагогическая деятельность.

Различия в средствах в этом случае очевидны: для практической педагогической деятельности – методы, приемы обучения и воспитания; для педагогической исследовательской деятельности – наблюдение, описание, моделирование, создание гипотез, вывод закономерностей, теорий, проверка их экспериментальным путем, то есть все процедуры научного познания объекта.

Наконец, если результатом практической педагогической деятельности является профессиональная компетентность обучающегося и воспитанного человека, то продуктом



педагогической исследовательской деятельности являются педагогические знания, которые фиксируются в виде законов, принципов, правил, методов. Они «опредмечиваются» в научных трудах, программах, в научно осмысленных методиках и технологиях обучения, пособиях и т. д.

Несмотря на различия в предметных целях и задачах педагогической науки и практики как познавательной деятельности, их сходство в общей цели – в общей социальной функции – готовить будущего специалиста к активному участию в обновляющейся общественной жизни, умеющего не только познавать и объяснять действительный мир, но и на основе научных знаний и методов их применения, творчески изменять его, умеющего самостоятельно и добывать, и непрерывно совершенствовать свои знания.

Такую социальную функцию традиционное образование выполняет в массовой практике усвоения знаний, умений и навыков, но не проектирует в единстве с этим развитие индивидуальных, субъектно-личностных свойств, интеллектуальной культуры в целом, готовности к профессиональной деятельности и т. д.

Известно, что педагогическая деятельность (как и любая другая) характеризуется определенным отношением между категориями «цель», «средство», «результат». Результаты же практической педагогической деятельности часто не совпадают с ее целями, что обуславливает необходимость рассмотрения этой деятельности в единстве с научно-исследовательской. Осознание и объяснение педагогом случаев такого несовпадения как противоречия может составить «предмет» как педагогической науки, так и педагогической практики.

В процессе исследования мы неоднократно наблюдали несовпадение целей и результата педагогической практики, если эти цели были определены в виде «готовности лицейстов к выбору морской профессии» (Бугакова Н.Ю.), «готовности студентов к профессиональной деятельности» (Бокарева Г.А.) и других.

По нашим данным такое несовпадение целей и результата обуславливалось как объективными, так и субъективными причинами, например: 1) сменой целей и условий обучения в связи с новым социальным заказом подготовки бакалавров и магистров в системе непрерывного морского образования; 2) наличием непредвиденного результата педагогической деятельности, проявляющегося в системе отношений «цель-средство-результат» (в зависимости, например, от уровня владения педагогом-практиком «научной картиной профессиональной сферы деятельности»).

В этой связи конкретизация прогностической, перспективной цели профориентированного обучения в виде, например, «интеллектуальной культуры обучаемых» тем успешнее обеспечит направленность практической педагогической деятельности на ее достижение, чем полнее познаются педагогами закономерности этого процесса в их научно-исследовательской деятельности [2].

Отсюда система отношений – «педагог-исследователь-обучаемый» детерминирует систему отношений «педагог-практик-обучаемый». Этот вывод требует исследований отношения педагогического результата к цели и к педагогическому процессу как средству ее осуществления. Здесь особую роль следует отводить прогнозированию, то есть, вопросу: как будет функционировать выстраиваемая педагогическая система обучения студентов в новых условиях, как нужно ее изменять, чтобы она в наибольшей степени этим условиям соответствовала, при этом, изменять так, чтобы достигать максимального совпадения целей и результата.

Таким образом, в общей логике исследовательской цели прежде всего следует разработать и внедрить в практику возможный вариант организации педагогической, научной и практической деятельности в их единстве и взаимосвязи.

Проведенный анализ развития научных исследований при создании и функциониро-

вании комплекса «морской лицей – морской вуз» позволил разработать алгоритм педагогических действий в профориентированном процессе обучения для осуществления целей, внутренне детерминированных педагогическими условиями функционирования педагогической системы.

Он состоит из следующих логически структурированных компонентов: 1) путем наблюдения и обобщения опыта творчески работающих педагогов фиксируется состояние реально протекающего процесса обучения; 2) проводится анализ соответствия целей этого процесса новым целям развития «интеллектуальной культуры» обучающихся при обучении конкретному учебному предмету; 3) выявляются возможности корректировки традиционного обучения в соответствии с принципами и закономерности профориентированного обучения; 4) проектируются изменения в методах, средствах, технологиях, в педагогических требованиях как компонентов процесса обучения; 5) разрабатывается система методического обеспечения этого процесса (учебные планы, учебные рабочие программы, пособия для обучающихся); 6) разрабатывается план экспериментального обучения и методические рекомендации по номенклатуре целей и поэтапного их достижения на определенный период обучения предмету; 7) проект обучения реализуется в эксперименте, затем – реализуется в учебном процессе, который вновь становится предметом изучения, предметом продолжающейся практической и исследовательской педагогической деятельности.

Таким образом, «замыкается» «один виток спирали» познания, то есть, переход от науки к практике и от новой, теоретически осмысленной практики, к новому ее совершенствованию на основе избранной педагогической теории.

Исходя из этого положения, педагог-исследователь получает возможность различать, во-первых, педагогическую практику – как объект изучения, во-вторых, педагогическую практику – как объект конструирования, в результате чего создается проект педагогической системы, адекватной педагогической системе, развивающей «интеллектуальную культуру» обучающихся в единстве с усвоением предметных знаний.

По мере того, как проект реализуется, возникающая в соответствии с ним практическая педагогическая деятельность, становится, в свою очередь, объектом нового исследования, результаты которого принимаются за основу конструирования новой, измененной практической деятельности и т. д.

Чтобы обеспечить функционирование педагогической системы, ориентированной на развитие «интеллектуальной культуры» обучающихся, недостаточно исследовать и описать особенности целей процесса обучения, а также – особенности практической и исследовательской деятельности педагогов для достижения этих целей, необходимо обусловить ее внутренние механизмы как динамической системы.

В этой связи функционирование педагогической системы обеспечено специфическими принципами отбора содержания в системе профессионального обучения.

Литература

1. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 639 с.
2. Бокарев М.Ю. Профориентированный процесс обучения в комплексе «лицей-вуз»: теория и практика: Монография. – Калининград: БГАРФ, 2001. – 235 с.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия. Актуальная лексика. – М.: НМЦСПО, 1999. – 538 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 400 с.



Н.И. Ворновская
кандидат педагогических наук, доцент
Педагогический институт
БФУ им. И. Канта
n-vornovskaya@mail.ru

И.Н. Кваша
старший преподаватель
Педагогический институт
БФУ им. И. Канта
kvascha.i@yandex.ru

Ресурсный центр как фактор совершенствования качества профессиональной подготовки педагогов

Рассматриваются основные подходы к определению понятия «ресурсный центр», основные направления и перспективы деятельности ресурсного центра «Педагогическое образование»

Ключевые слова: Ресурсный центр; профессиональная подготовка; педагогическое образование

Одним из новых направлений развития педагогического образования на рубеже XX-XXI века стало создание профильных ресурсных центров. Их возникновение связано с рядом следующих факторов современности:

- 1) развитие интеграционных процессов в экономике, образовании, производственной и социальной сфере;
- 2) активная модернизация системы педагогического образования;
- 3) введение профессионального стандарта, повышающего требования к профессионализму педагога;
- 4) противоречие между динамичными изменениями образовательных потребностей общества и государства и инертностью рынка образовательных услуг, обусловленной длительной процедурой внедрения новых направлений профессиональной подготовки;
- 5) реализация программы прикладного бакалавриата на модульно-компетентностной основе, актуализирующая роль практической подготовки педагогов – профессионалов в условиях сближения теории и практики;
- 6) необходимость оперативной адаптации системы профессиональной педагогической подготовки к изменениям запросов работодателей и потребностям как всего государства, так и региона в новых квалифицированных педагогических кадрах.

Закономерно возникает ряд вопросов: является ли ресурсный центр принципиальным новшеством в системе образования или его можно рассматривать как возвращение известных ранее учебно-производственных и отраслевых комплексов, научно-производственных, учебных объединений и базовых школ? Что понимается под понятием «ресурсный центр»? Какие сущностные характеристики определяют особенности функционирования ресурсного центра?

Наиболее широкое толкование понятия «ресурсный центр» связано с пониманием его как организационной структуры или формы объединения ресурсов (В.В. Землянский, М.В. Денисов, Я.В. Канакин), которая обычно создается на кооперативных условиях группой учреждений и заинтересованных деловых партнеров (С.В. Корсаков, С.Е. Каплина, Л.В. Резинкина) [2; 3; 4].

В определении сущности ресурсного образовательного центра акцент делается

на объединении ресурсов различных образовательных организаций, на основе которых реализуется новая форма функционирования системы образования. Такое объединение представляет собой не простую совокупность его элементов, а является интеграцией, концентрацией всех возможных ресурсов этих образовательных организаций, значительно повышающей их потенциал [4].

В условиях недостатка финансирования и отставания материально-технической базы образовательных учреждений от стремительно возрастающих потребностей науки и практики такое распределение ресурсов образовательных учреждений, действительно, является целесообразным.

К ресурсам образовательных организаций-партнеров ресурсного центра относятся не только материально-технические, но социальные, человеческие и личностные ресурсы, кадровый потенциал и квалификация персонала, технологии и инновации, традиции, сформированные в учреждении, его профессиональная и корпоративная культура.

Наиболее перспективными и востребованными видами образовательных ресурсных центров являются центры профессионального образования.

Ресурсный центр профессионального образования наряду с указанными выше характеристиками, рассматривается как инновационная форма организации профессионального образования, обеспечивающая интеграцию ресурсов образования и производства, как структурное подразделение и орган координации деятельности между сферой образования и работодателями отрасли [2, с. 134].

Ресурсный центр педагогического образования, как вид центров профессионального образования – форма эффективного развития и коммуникации ресурсно-взаимозависимых организаций на основе социального партнерства профессионального педагогического образования и его рынка труда с использованием инновационных механизмов и форм взаимодействия и сотрудничества.

Ресурсный центр, как правило, рассматривается в контексте сетевого взаимодействия в качестве инновационной автономной формы, структурной единицы, подразделения или площадки для организации деятельности, всестороннего сотрудничества сетевых учреждений как субъектов профессиональной подготовки [2, с. 134].

Сетевое взаимодействие – это необходимое условие выстраивания отношений не только между учреждениями профессионального образования, наделёнными функциями ресурсных центров, но и другими учебными заведениями образовательной сети.

Авторы, исследующие сетевое взаимодействие в образовании (А.И. Адамский, Н.С. Бугрова, Н.Н. Давыдова, Н.Н. Жуковицкая, Н.Г. Калашникова, А.А. Пинский, Г.Н. Прозументова, Р.М. Шераизина, А.М. Цирульников и др.), определяют данную модель сотрудничества как «систему отношений, включающую процесс коммуникации между ресурсно-взаимозависимыми организациями, направленный на формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие, саморазвитие и самосовершенствование субъектов взаимодействия, обеспечивающие их социальную успешность, развитие творческих способностей, сохранение и укрепление здоровья» [6, с. 5].

Сотрудничество в сетевом взаимодействии предполагает, с одной стороны, самостоятельность и независимость, а с другой стороны – взаимное дополнение и распределение прав и обязанностей, взаимопомощь, объединение и согласование усилий и ресурсов в совместной деятельности.

Сетевая структура представляет собой целостную многокомпонентную и многоуровневую саморазвивающуюся систему. Отличительными особенностями сетевой организации, а, следовательно, и ресурсного центра, как структурного элемента данной системы, являются:

– сочетание и взаимное дополнение в ее управлении вертикальных (иерархических) и горизонтальных связей, основывающихся на конструктивном и продуктивном диалоге;



- взаимодействие на принципах социального партнёрства участников сетевой организации, установка на преодоление автономности и закрытости учреждений;
- формирование взаимных связей между профессиональными командами образовательных учреждений, работающими над общими проблемами;
- система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и реализовывать в образовательной практике сетевой организации инновационные модели содержания образования и управления системой образования, деятельности по совместному использованию и формированию ресурсов.

Такое системное соединение деятельности и структур работодателя с образовательным учреждением в образовательной теории и практике определяется как научно-образовательный кластер.

Научно-образовательный кластер – это единая, упорядоченная, и в то же время открытая система непрерывного образования от школы до профессиональной деятельности, объединяющая представителей отрасли, в которой одно из центральных мест занимает вуз.

Основными целями создания научно-образовательного кластера являются решение определенных задач и достижение конкретных результатов: разработка инновационных продуктов, представление научных достижений участников кластера, поддержка учебного процесса и формирование платформы для апробации новых идей и разработок в области передовых педагогических технологий. Развитие образовательного кластера на базе ресурсного центра педагогического образования – новое и перспективное, но мало изученное направление, требующее дальнейших серьезных исследований и разработок.

В ФГАОУ ВО БФУ им. И. КАНТА с 2014 года открыты ресурсные центры «Педагогическое образование» на базе школ, гимназий в качестве подразделений, обеспечивающих практико-ориентированную профессиональную подготовку студентов. Образовательная деятельность ресурсных центров «Педагогическое образование» направлена на повышение эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов, придание ей практико-ориентированного характера.

Получение образования в формате ресурсного центра обеспечивает сращивание, сокращение разрыва между реальной профессиональной деятельностью будущих педагогов и теоретическим подготовительным этапом к ней, что не позволяет студенту рассматривать свою профессиональную деятельность в образе неопределенного и отдаленного будущего, создает ситуацию необходимости рефлексировать уровень своего соответствия требованиям реальной профессиональной деятельности в условиях конкретного образовательного учреждения.

Студенты с 1 курса постепенно погружаются в сферу профессиональной педагогической деятельности, что актуализирует и стимулирует их мотивацию профессионального обучения и развития, формирует у практикантов профессиональную культуру через трансляцию корпоративной культуры и этики профессиональной деятельности образовательного учреждения.

Другим приоритетным аспектом деятельности ресурсного центра является двустороннее регулирование профессионального образования, направленное на коррекцию профессиональной подготовки педагогов в соответствии с потребностями рынка труда и запросами работодателя.

Это взаимодействие создает условия для изучения проблемных областей деятельности образовательных учреждений, более оперативного и гибкого корректирования профессиональной подготовки педагогов в соответствии с меняющимися социально-экономическими условиями, социальными запросами и современными требованиями теории и практики образования, что способствует повышению профессиональной мобильности и конкурентоспособности выпускников университета.

Участие работодателя в оценке качества подготовки выпускников, совместная разработка и реализация образовательных программ и учебных модулей, поиск новых эффективных технологий профессиональной подготовки направлены на достижение одной из ведущих целей создания ресурсных центров профессионального образования – сделать профессиональную подготовку не только соответствующей сегодняшним потребностям практики, но придать ей инновационный и опережающий характер.

Наиболее оптимальной технологией регулирования профессиональной подготовки педагогов является организация ресурсным центром мониторингового маркетинга, направленного на анализ потребностей и ресурсных возможностей образовательных организаций и социума [5].

Отличительная черта образовательных организаций – партнеров ресурсного центра, выступающих в роли инновационной учебной площадки, их готовность к оперативным нововведениям, как к трансляции, так и освоению инноваций.

С одной стороны, ресурсный центр – это организатор оперативной диссеминации накапливаемого передового педагогического опыта в технологию и содержание профессиональной подготовки будущих педагогов [1].

С другой стороны, в условиях функционирования ресурсного центра – это способность инновационно-активных образовательных учреждений оперативно апробировать достижения науки, быстро схватывая и генерируя в их образовательную практику.

В ходе организации практики бакалавров и магистрантов в деятельности ресурсного центра на базе МАОУ Калининграда гимназии № 40 сложилось уже определенное содержание взаимодействия университета и школы – партнера: экспертиза инновационных программ и профессиональных модулей, организация элективных курсов и «гостевых» лекций, проведение промежуточной и итоговой оценки качества подготовки выпускников, участие практикантов в работе психолого-педагогического консилиума, взаимодействие практикантов с педагогом гимназии-тьютором по подготовке и проведению внеклассных воспитательных мероприятий (например, открытое практическое занятие с родителями, проведение образовательных квестов для учащихся), участие бакалавров-практикантов в работе научно-практических конференций, мастер-классов, разработка проектов («Эколого-педагогическое зонирование школы»), проведение психолого-педагогических тренингов, совместное создание методических материалов, подготовка презентаций и др.

Анализ опыта образовательной деятельности ресурсного центра «Педагогического образования» ФГАОУ ВО БФУ им. И. Канта выявил ряд других его преимуществ и перспективных возможностей:

- освоение обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений;
- взаимодействие и преемственность различных уровней профессиональной подготовки от бакалавриата – до аспирантуры;
- распространение и формирование эффективных технологий управления учреждений – партнеров;
- разработка форм и механизмов участия работодателей в организации и совершенствовании профессионального образования будущих педагогов;
- осуществление комплекса мероприятий по созданию и укреплению инновационной образовательной среды в сетевых образовательных учреждениях;
- внедрение инновационных форм организации различных видов практики бакалавров и магистрантов на базе сетевых образовательных учреждений;
- создание студенческо-ученических совместных научно-исследовательских, социальных и других проектов;



– развитие форм деятельности различных профессиональных групп педагогов: предметных лабораторий, методических объединений, инициативных, творческих групп для взаимодействия между образовательными учреждениями;

– формирование научно-исследовательского информационного фонда РЦ, мониторинговой и социологической службы, исследующей состояние и тенденции развития образовательного процесса в сетевых образовательных учреждениях;

– повышение эффективности деятельности преподавательских кадров через овладение ими новых функций и статусов: супервизор, тьютор, тренер, модератор, академический консультант, коучер в соответствии с потребностями работодателей в сфере образования и культуры.

Для успешной организации деятельности ресурсных центров «Педагогического образования» БФУ им. И. Канта в будущем необходима дальнейшая разработка модели их деятельности, направленная на развитие и реализацию перспективных направлений педагогического образования в регионе и стране.

Литература

1. Заруба Н.А., Нагрелли Е.А. Диссеминация педагогического опыта как средство повышения компетентности педагогов // Известия ВГПУ. – 2009. – № 6. – С. 87-90.

2. Землянский, М.В. Денисов, Я.В. Канакин В.В. Региональный ресурсный центр как форма организации профессиональной подготовки кадров // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2011. – № 04(35). – С. 132-136.

3. Корсаков С.В., Каплина С.Е. Педагогический потенциал ресурсного центра как объединяющего органа сетевого взаимодействия // Вестник ЗабГУ. – 2014. – № 04 (107). – С. 39-50.

4. Резинкина Л.В. Модель полифункционального ресурсного центра как муниципальной педагогической системы непрерывного образования взрослых // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21385> (дата обращения: 20.02.2017).

5. Сартакова Е.Е. Сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений в условиях социокультурной модернизации образования (На материале Сибирского Федерального округа) Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования. – Томск, 2014. – 47 с.

С.А. Любишина
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры ПГС
КГТУ
lubishina@mail.ru

Современный этап развития научной школы педагогике индивидуальности

Представлено понятие «научная школа», отмечен факт создания авторской научной школы педагогике индивидуальности. Рассмотрены научные династии, сформировавшиеся в рамках научной школы. Установлены результаты, полученные в диссертационных исследованиях, выполненных в научной школе педагогике индивидуальности, на фундаментальном, прикладном и методическом уровне. Определены факторы дальнейшего развития научной школы

Ключевые слова: научная школа; научная династия; педагогика индивидуальности

В январе 2017 года исполнилось 80 лет со дня рождения выдающегося ученого-педагога, крупного дидакта, основателя научной школы педагогике индивидуальности Олега Семеновича Гребенюка (1937-2003).

Разработка теоретических основ педагогике индивидуальности и принципов её реализации осуществлялась О.С. Гребенюком совместно со своими сотрудниками и аспирантами, которые составили коллектив единомышленников, ставший ядром новой научной школы. Научная школа по педагогике индивидуальности зарегистрирована в Российской академии естествознания (РАЕ) (сайт <http://www.rae.ru>). Посмертно в 2008 году РАЕ присвоила Олегу Семеновичу Гребенюку Почетное звание «Основатель научной школы» и включила в книгу «Ученые России».

На рубеже веков педагогические научные школы были довольно редким явлением. Тогда представление о них только начинало развиваться в связи с активизацией научных поисков педагогами-новаторами. Стали появляться труды, в которых научные школы выступали предметом специальных исследований педагогов.

На сегодняшний день в среде ученых сложилось понятие о научной школе как об общности людей, которые объединены общими идеями, концепциями, принадлежат к единой научной и исследовательской культуре.

Научная школа представляет собой многогранное явление и может выступать как среда профессионального общения, специфический источник профессионального воспитания, особая среда самоактуализации и саморазвития, форма непрерывного образования, форма развития педагогической науки, форма интеграции научно-исследовательской и образовательной деятельности.

Факт создания научной авторской Научной Школы Педагогике Индивидуальности подтвержден Президиумом Российской академии естествознания (РАЕ) протоколом № 181 от 18 августа 2008 года, а также констатируется в специальном исследовании Н.В. Григорьевой [3], где представлена характеристика научной школы, приведены количественные данные о ее составе. В этом исследовании автором отмечается наличие фундаментальной концепции, наличие коллектива единомышленников и последователей, научное руководство автором концепции исследованиями учеников.

Значительная часть диссертационных исследований (более 80) выполнена под руководством О.С. Гребенюка и Т.Б. Гребенюк, что характеризует научную школу не только как исследовательскую, но и как педагогическую. Особо стоит подчеркнуть, что в рамках



научной школы сформировались научные династии. Учёные, начинавшие исследовательскую деятельность под руководством О.С. Гребенюка, продолжают научные разработки и сами становятся научными руководителями аспирантов и соискателей.

Так, доктор педагогических наук, профессор Г.И. Ибрагимов возглавил собственную научную школу, в которой подготовил 6 докторов наук и 33 кандидата наук, защитивших диссертации по проблемам профессиональной педагогики, концентрированного обучения – концепция этого нового направления в педагогике разрабатывается им совместно с учениками с 1998 года. В последние годы профессор Г.И. Ибрагимов проводит исследования в области дидактической подготовки учителя, создавая концепцию проектно-технологического подхода [4].

Под руководством профессора С.М. Конюшенко проводятся исследования в области информационно-коммуникационной культуры педагога (подготовлено 3 кандидатские диссертации: А.В. Петрущенко, Д.В. Голубин, С.В. Кузьмин). Профессор Н.В. Самсонова руководит исследованиями в области педагогической конфликтологии, проблем профессиональной подготовки специалистов (подготовила более 30 молодых ученых, в том числе А.П. Бостанжи, Е.А. Бударин, Н.Ю. Воронова, Т.В. Врачинская, Н.В. Мацакова, Н.В. Юрасюк и другие). Профессор Т.В. Врачинская продолжает научные исследования по истории педагогики и образования, являясь научным руководителем двух защитившихся аспирантов (К.А. Бойко, М.С. Ракчеев).

Можно продолжить перечень научных руководителей, представляющих династию научной школы педагогики индивидуальности (Е.М. Ибрагимова, Н.В. Тамарская, А.О. Бударина и другие). Примечательно, что к исследовательской деятельности по проблемам педагогики индивидуальности ученые привлекают (причем достаточно успешно) учащихся гимназии (И.И. Гончарова), студентов бакалавриата и магистратуры (Т.Б. Гребенюк и другие).

Результаты их исследовательской деятельности представлены в сборниках [6; 9]. Растет третье поколение династии. Высокий профессиональный уровень представителей научной школы проявляется в рецензировании диссертационных исследований, выступлении на защитах кандидатских и докторских диссертаций в качестве оппонентов, участии в научных конференциях, публикации статей и тезисов в научных сборниках и журналах.

Успешно пройдя период формирования и начального развития, научная школа педагогики индивидуальности находится на этапе устойчивого функционирования. В настоящее время принята следующая классификация типов исследований по их направленности в отношении «теория – практика» [8, с. 140]:

- фундаментальные исследования, направленные на разработку и развитие теоретических концепций науки, основных понятий, принципов, научных подходов;
- прикладные исследования, решающие в большей степени практические задачи или теоретические вопросы практического направления;
- разработки, которые решают задачу непосредственного обслуживания практической деятельности.

На уровне *фундаментальных* исследований ведется разработка понятий, категорий, принципов, концепций, научных подходов, существенно дополняющих понятие «индивидуальность».

Исследование Т.Б. Гребенюк [2] (2000) направлено на решение проблемы формирования индивидуальности будущего педагога. Разработано и научно обосновано содержание педагогической категории «индивидуальность будущего педагога», представляющее собой сложное системное образование, в котором взаимосвязаны различные сферы психики, свойства и качества.

Выдвинут позиционно-ситуативный подход к формированию индивидуальности

студента, на основе этого подхода сформирована концепция формирования целостной индивидуальности будущего педагога. Теоретически обоснован и экспериментально проверен принцип развития индивидуальности студента, способствующий интеграции индивидуальности и личности.

В диссертационном исследовании *Е.М. Ибрагимовой* [5] (1999) с опорой на концепцию педагогики индивидуальности решается проблема формирования индивидуальности учителя в системе допрофессионального и профессионального образования.

Системообразующим фактором при проектировании и реализации модели непрерывной педагогической подготовки учителя в системе «школа-вуз» является ориентация на формирование всех сфер индивидуальности. Модель формирования индивидуальности будущего учителя разрабатывается на основе модульного подхода.

Основой модуля выступает педагогическая задача по формированию каждой из сфер индивидуальности. Целью подготовки будущего педагога является создание организационных и психолого-педагогических условий для развития отдельных сфер индивидуальности. Типологизация педагогических технологий произведена по принципу ориентации на развитие той или иной сферы индивидуальности. Разработан принцип непрерывности и преемственности педагогического образования и дидактические основы его реализации.

Специальное исследование *С.М. Конюшенко* [7] (2005) посвящено проблеме формирования информационной культуры педагога в процессе обучения на основе развития его индивидуальности.

Автором раскрыто содержание понятия «информационная культура педагога» на базе концепции индивидуальности человека, обоснована важность исследования психологического компонента информационной культуры педагога. Характеристики информационной культуры педагога рассматриваются по отдельным сферам личности. Разработанная *С.М. Конюшенко* концепция формирования информационной культуры педагога включает проектно-рефлексивный подход. Данный подход усиливает не только педагогическую, но и психологическую основу процесса формирования информационной культуры педагога.

В работе *Т.В. Бурлаковой* [1] (2010) раскрывается сущность понятия «индивидуализация подготовки студентов». Индивидуализация рассматривается в аспекте психологическом, что объединяет подход автора с концепцией индивидуальности. Педагогический процесс индивидуализации рассматривается в единстве внешней и внутренней сторон.

Во внешней стороне индивидуализации воплощается вариативность содержания, способов и технологий подготовки, внутренняя сторона «отражает рефлексивную основу образовательной деятельности студента и представляет собой направленность будущего учителя на развертывание индивидуально-профессионального потенциала и реализацию себя в педагогической деятельности» [1, с. 9].

Впервые процесс индивидуализации в педагогике представлен не традиционно в виде обоснованных средств и условий, использование которых позволяет студенту продвигаться в образовательной среде по своему маршруту. Впервые в процессе индивидуализации предлагается рассматривать процессы внутреннего порядка те, что происходят в психике человека, в его сознании под воздействием внешней среды.

Для педагогики это имеет чрезвычайно важное значение: преподавателю необходимо заботиться не только о том, как учесть индивидуальные особенности студента, но и какое влияние предлагаемые способы и приемы могут оказать на психическую деятельность и психические состояния студента. Ведь главное здесь – не столько успех в выполнении заданий, сколько развитие, становление человека, работающего над своим развитием.

Именно это и является основной задачей педагогики индивидуальности. Психоло-



гизация прослеживается и в стремлении автора выяснить механизмы активизации психической деятельности и психических состояний студентов в процессе индивидуализации обучения.

Обращаясь к рефлексивным процессам человека, которые, по сути, и осуществляют выстраивание индивидуальной траектории в любой ситуации, Т.В. Бурлакова разрабатывает вариативно-рефлексивный подход и на его базе раскрывает содержание концепции и обосновывает модель индивидуализации подготовки студентов в современном педагогическом вузе.

Не останавливаясь подробно на содержании других докторских исследований (Н.В. Самсоновой, Т.В. Врачинской, Н.В. Тамарской, А.О. Бударинной и других), отметим основные результаты, полученные в научной школе педагогики индивидуальности на уровне фундаментальных исследований:

- разработаны новые подходы: позиционно-ситуативный, проектно-рефлексивный, вариативно-рефлексивный, доминантно-позиционный;
- обосновано содержание новых понятий: «индивидуальность студента», «индивидуальность будущего педагога», «информационная культура педагога», «индивидуализация подготовки студентов», «управленческая культура педагога», «конфликтологическая культура педагога» и других;
- разработаны концепции и модели: формирования целостной индивидуальности будущего педагога, формирования информационной культуры педагога, индивидуализации подготовки студентов в современном педагогическом вузе, формирования конфликтологической культуры педагога, формирования управленческой культуры педагога;
- разработаны принципы развития индивидуальности студента, непрерывности и преемственности педагогического образования и другие.

На уровне *прикладных исследований* работа ведется в основном в направлении разработки психолого-педагогических условий формирования сфер индивидуальности и педагогических технологий.

Основные результаты, полученные в научной школе педагогики индивидуальности на уровне прикладных исследований:

- разработаны психолого-педагогические условия: обеспечения психологического здоровья детей при подготовке к обучению в школе (Т.И. Безуглая); способствующие развитию индивидуальности и личности школьника в единстве (Ю.А. Прасолова); формирования экзистенциальной сферы (Л.А. Петрова); формирования мотивации познания индивидуальности студентом (С.П. Клячин); повышения эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста (Н.В. Балавина); подготовки студентов – будущих педагогов к формированию индивидуальности младшего школьника (Н.В. Ковалева), к формированию готовности студентов к преподаванию на интегративной основе в начальной школе (С.Г. Штилевая); формирования учебной деятельности студентов на лекционных занятиях (Г.Г. Даниленкова); формирования волевой сферы в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью (О.А. Пантюшин); взаимодействия педагога и психолога по развитию индивидуальности школьника (Э.В. Бондаренко); формирования профессиональной иноязычной компетентности (Ж.В. Глотова); формирования у детей представлений о своей индивидуальности (И.И. Гончарова);
- разработаны модели: мониторинга развития индивидуальности школьника (Н.А. Гершкович); коррекционно-развивающей деятельности педагогического коллектива общеобразовательной школы (Г.С. Тамарский); мотивационной и познавательно-операционной специфики участия индивидуальности в деятельности и общении; формирования мотивации профессионального становления посредством саморазвития индивидуальности (С.В. Петров); формирования сферы саморегуляции (О.М. Локша); формирования эмоциональной сферы (Ф.С. Алексеева); формирования у учащихся коммуникативных

умений (Г.М. Бушуева); формирования мотиваций аффилиации и достижений (С.С. Юрковская); оценки мотивационной компетентности старшего школьника; формирования экзистенциальной сферы (Е.В. Журавская); развития педагогического коллектива (Л.Н. Вольвач);

– разработаны технологии: толерантного разрешения педагогических ситуаций (Г.А. Лопушнян); индивидуализации процесса формирования гражданской компетентности (Д.Б. Буянский);

– разработаны концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы (А.В. Шершнева).

На методическом уровне разрабатываются способы, средства, дидактические условия, позволяющие развивать отдельные сферы индивидуальности и формировать личность учащегося.

Основные результаты, полученные в научной школе педагогики индивидуальности на методическом уровне:

– разработаны методики: организации учебного сотрудничества (Л.В. Грошева); изучения сфер индивидуальности ребенка в условиях дошкольного образования (Т.И. Безуглая); формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности младшего подростка в их единстве с помощью проектного обучения (И.Б. Морозли).

На уровне прикладных исследований следует отметить применение не только традиционных научных подходов (целостный, системный, деятельностный, личностный), но и современных подходов, появившихся в 80-90-е годы XX века (компетентностный, синергетический, андрагогический, ситуационный, экзистенциальный, дидактический). Именно благодаря использованию новых инновационных подходов авторам диссертационных исследований удалось получить результаты в виде понятий, психолого-педагогических условий, моделей, технологий, которые существенно дополняют теорию не только педагогики индивидуальности, но и общей педагогики.

Территориально научная школа педагогики индивидуальности не ограничивается рамками Калининградского региона. Последователи концептуальных идей О.С. Гребенюка воплощают их, развивают и претворяют в жизнь как в других регионах России (Татарстан, Волгоградская, Костромская, Ярославская области, Омск, Санкт-Петербург), так и за ее пределами (Минск, Ольштын, Плоцк, Гданьск, Щецин).

Только за период 2014-2017 годов семинары по педагогике индивидуальности проводились для магистрантов Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Архангельск), для студентов и аспирантов университетов г. Щецин (Польша), г. Несна (Норвегия), г. Мачерата (Италия).

Новейшие результаты исследований в области педагогики индивидуальности обсуждались на научно-практической конференции «Педагогика индивидуальности: достижения и перспективы развития» 17 февраля 2017 года, в работе которой приняли участие ученые Калининграда, Ярославля, Казани, Москвы, Ульяновска.

Дальнейшее развитие научной школы педагогики индивидуальности обусловлено, с одной стороны, необходимостью расширять аспекты исследований в области формирования индивидуальности (различные ступени образования, возрастные этапы развития индивидуальности в условиях образовательного процесса, взаимодействие различных объектов и субъектов в образовательной системе), с другой стороны, необходимостью углубления и расширения знаний по решению проблемы формирования индивидуальности благодаря новым научным подходам и технологиям, появляющимся в теории и практике образования.

Литература



1. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2012. – 44 с.
2. Гребенюк Т.Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2000. – 411 с.
3. Григорьева Н.В. Дидактические модели формирования индивидуальности учащегося: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Калининград: РГУ им. Иммануила Канта, 2009. – 173 с.
4. Ибрагимов Г.И. Концепция дидактической подготовки учителя: проектно-технологический подход. – Казань: ИПП ПО РАО, 2012. – 36 с.
5. Ибрагимова Е.И. Непрерывная педагогическая подготовка учителя в системе допрофессионального и профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1999. – 340 с.
6. Исследовательские работы учащихся в области психологии: сборник эмпирических материалов / Составитель – педагог-психолог И.И. Гончарова. – Черняховск: Издательство ГОУ СПО КРСПК, 2013. – 160 с.
7. Конюшенко С.М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2005. – 43 с.
8. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – М.: Либроком. – 280 с.
9. Современные проблемы педагогики индивидуальности: эмпирические исследования / Под ред. Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. – 103 с.