

УДК 378.22

С. И. Поздеева, И. О. Кириллова

МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРА

Анализируется роль исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления. Рассмотрено понимание исследования и его роли педагогами-магистрантами, обучающимися по направлению «Психолого-педагогическое образование». Выделены исследовательские компетенции как компонент профессиональных компетенций и профессионализма современного педагога. Подчеркивается взаимосвязь преподавания и исследования в профессиональной деятельности педагога. Приведены эмпирические данные о том, как магистранты, являющиеся практикующими педагогами, понимают педагогическое исследование и исследовательскую ситуацию. Представлен пример исследовательской ситуации из опыта педагога и ее анализ на занятии с магистрантами.

Ключевые слова: *исследование, педагогическое исследование, исследовательская ситуация, подготовка магистрантов.*

С переходом российской системы высшего профессионального образования на двухуровневую систему подготовки актуализируется внимание к формированию исследовательских компетенций у студентов. Считается, что основными функциями магистратуры в педагогическом образовании являются: овладение компетенциями по организации научно-исследовательской работы (чтобы поступить в аспирантуру, надо иметь диплом магистра), компетенцией преподавания в высшей школе (бакалавр не имеет права преподавать в вузе); индивидуализация высшего образования. Последняя функция означает, что студент-магистрант (а это уже, как правило, практикующий педагог) либо серьезно овладевает методикой научной работы (готовится к поступлению в аспирантуру, к преподавательской деятельности в вузе), либо углубляет полученные профессиональные навыки (в том числе в смежных профессиональных областях).

В этой связи магистранты, обучающиеся по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», должны понимать сущность педагогического исследования, способы его организации, место исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления. На наш взгляд, это актуально не только в плане качественной подготовки магистерской диссертации как квалификационной научной работы, но изменения качества профессиональной деятельности магистров, как практикующих педагогов, составной частью которой является исследование [1].

В самом общем виде педагогическое исследование можно определить как научное познание в области педагогических проблем и задач образовательной практики. Поскольку образовательная практика есть практика отношений между ее участниками (педагогом и обучающимися), то объектом педагогического исследования становится изучение образовательных отношений и их влияния на участников совместной образовательной деятельности. Это означает, что педагог как профессионал организует совместную образовательную деятельность (с детьми, учащимися, студентами, родителями, коллегами) и строит образовательные отношения с ее участниками. А педагог как исследователь изучает организацию совместной образовательной деятельности, ее изменение и то, что происходит в результате этих изменений [2].

Современное образование, которое можно определить как инновационное, динамичное, открытое, обострило противоречие между традиционными функциями педагога как профессионала и необходимостью разрешать ситуации затруднения, неопределенности, выбора (исследовательские ситуации), которые требуют включенности исследовательской компетентности в педагогическую деятельность как школьного учителя, так и вузовского преподавателя [3]. При этом важно, чтобы педагоги умели вычленять из своего опыта исследовательскую ситуацию, т. е. такую ситуацию профессиональной деятельности, в которой педагог применяет исследовательские действия для решения проблемы, возникающей в образовательной практике, и ведущие к изменению этой практики. Приведем пример такой ситуации. Примечание: в тексте выделены слова, обозначающие исследовательские действия педагога.

«В моем опыте была исследовательская ситуация. Это случилось, когда я начала преподавать курс русского языка в начальной школе. Теория и методика данного предмета были хорошо освещены Кадыковой В. С. и Хохом Н. С. в вузе. Уроки введения нового знания, отработки и закрепления, комбинированные уроки, контроль усвоения материала шли как по маслу.

Сложность для меня составляли уроки, на которых проводилась работа над ошибками. Мой педагогический *разум противился* такому неразумному использованию учебного времени: целый урок выписывать на доску и в тетради то, что уже мною исправлено и оценено. Решив, что я что-то упустила в своем образовании, *я вновь открыла институтские учебники*. Сравнила книжную теорию с моей реальной практикой. Согласно букве методики я все делала верно. *Здравый смысл не переставал бунтовать*: я потратила вечер, чтобы все работы проверить, все ошибки исправить, каждую работу оценить, а на завтра я должна разбирать с детьми то, что уже и так очевидно и выражено отметкой. Нет ошибок – «пять», больше пяти ошибок – «два».

Обратилась к опыту педагогов-практиков. Перечитала описание опыта Лысенковой, Шаталова, Эльконина, но такие частные методические мелочи в их трудах мне не встретились. Кризис собственной компетентности нарастал. *Мучили вопросы*: что делать на уроке работы над ошибками тому, кто постоянно пишет контрольные на «пять»? К чему этот урок тому, кто открыл тетрадь и увидел «двойку», если материал к нужному сроку он не усвоил. *Перешла к практике учителей развивающего обучения*: перестала исправлять ошибки в рабочих тетрадях, ставила на полях пометку на той строке, где была ошибка. Ученики исправляли ее сами. Начала писать с детьми зрительные диктанты – повышала орфографическую зоркость. Стала применять какографию для коллективного анализа ошибок. Как не заметить ошибку, если на доске написано: «Сел кашу» или «Пю чай». *Наблюдая за реакцией детей, анализируя результаты усвоения тем* и каждого из применяемых приемов, я пришла к выводу, что учиться стало веселее, грамотность детей повысилась, а значит, все большему числу детей приходилось бить баклуши на уроках работы над ошибками. Как сделать урок работы над ошибками максимально эффективным и интересным для всех учеников?

Решение этого вопроса я нашла в синтезе приемов. Я проверяла работы, ничего в них не исправляя. Все ошибки детей я выписывала в свою тетрадь и там же выставляла каждому отметку. Утром дети, изрядно нервничая за результат диктанта, открывали тетрадь: «А у меня тетрадь не проверена!». Проверена, мало того, на доске за шторкой я написала весь текст диктанта с «полным собранием» огрехов. Начинаем вычитывать ошибки из общего текста с доски, искать ошибки в тетрадях, приглашать «авторов» к доске для исправления. Если у одной ошибки несколько авторов, то каждый исправляет ее

мелом разного цвета, подбирает свое проверочное слово – повторяться нельзя! Проверив весь текст, обсуждаем критерии оценивания, и каждый ученик сам выставляет себе отметку.

Такая организация урока *успокоила мой педагогический разум*: дети весь урок активно работают, *работают все, а не только отстающие*. Понимание, за что выставляется отметка, возникает у каждого. Да и посмеяться над собой тоже бывает полезно.

Этот прием работы был мною *описан, опубликован в журнале «Начальная школа»*, в письме от коллегии журнала он был назван авторским. Впоследствии я получила *письма от коллег* из Москвы, Петербурга, Ярославля, Самары, Екатеринбурга, Красноярска, которые также тяготились проблемой урока работы над ошибками и им помог этот прием».

Чем привлекает данный текст?

Во-первых, он очень живой, эмоциональный, написан от первого лица, что не характерно для классических научных текстов. Текст очень «наглядный»: читаешь и представляешь все, что описано, проживаешь все вместе с автором. Во-вторых, четко выделяется логика исследования: 1) постановка проблемы (...сложность для меня составляли уроки...); 2) поиск решения с помощью привычных исследовательских процедур (...открыла институтские учебники..., обратилась к опыту педагогов-практиков...); 3) решение проблемы нетрадиционными средствами и действиями через обращение к другой (инновационной) образовательной практике (...перешла к практике развивающего обучения: перестала исправлять ошибки, начала писать зрительные диктанты, стала применять какографию); 4) анализ результатов применения навыка практических действий (...наблюдала за реакцией детей...); 5) выход на собственное действие, «ноу-хау» (...решение этого вопроса я нашла в синтезе приемов...) и его рефлексия; 6) презентация нового опыта (новой организации образовательной практики) в профессиональном сообществе (этот прием работы был описан..., опубликован..., был назван авторским...).

Данная ситуация была предложена для анализа магистрантам на занятии по курсу «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления» с целью обосновать, почему ее можно считать исследовательской. Примечание: далее приводим расшифровку диктофонной записи учебного занятия по обсуждению данной ситуации со студентами.

Преподаватель (далее – П.): обратите внимание на подчеркнутые в тексте выражения; как вы думаете, что это за слова?

Студенты (далее – С.): это речевые обороты, не характерные для научного стиля (стиль в тексте получается разный); это этапы, ход исследования, ключевые действия педагога, которые можно считать исследовательскими. Например, автор пишет: «...сложность для меня..., ...кризис нарастал...» – это противоречие. Потом: обращение к опыту, шла к практике, наблюдала за реакцией детей...

П.: можно сказать, что здесь использован метод эмпирического исследования (маленький эксперимент). Видны все три этапа эксперимента: констатирующий (фиксация неэффективности старого способа); формирующий (пробы), итоговый (анализ результатов, перенос в другие практики, получение продукта (научной статьи, востребованной в педагогическом сообществе). Чем интересен, необычен этот текст?

С.: Здесь все описано как бы изнутри (автор проживает все внутри), все время размышляет, задает вопросы, текст лично и эмоционально окрашенный.

П.: Вы обратили внимание на смешение стилей (научного, публицистического, разговорного)? Может, это – один из показателей исследовательской ситуации? Это совершенно особый текст. Он гуманитарный: не в том смысле, что про русский язык, а в том, что здесь

есть личное присутствие человека в исследовании, в изменении собственной практики, причем осмысленном изменении.

Кириллова И. О. (автор анализируемой ситуации): Вначале я написала статью в журнал (это научный текст), в которой я делилась своим опытом. Потом описала ситуацию: причем думала («вынашивала») долго, а написала сразу. В идеале, наверно, должно быть наоборот: вначале ситуация (мой внутренний текст), потом, когда уже прожила несколько проб, описать их в статье, которая будет интересна другим педагогам.

П.: Как вы считаете, подобный текст может быть помещен внутри научного текста, например магистерской диссертации?

С.: Нет, это не научный стиль; в вузе нас учили избегать «я», «мне». Можно использовать только как пример, в том числе как материал для лингвистического исследования разных типов текстов.

П.: Интересно, что текст вам понравился, при этом вы отмечаете, что это не научный стиль, но содержание научное, потому что мы увидели, как исследовательски двигался автор. Но при этом вы осторожничайте по поводу его размещения в диссертации (в лучшем случае только как иллюстрацию). Понимая ваши опасения, замечу, что с такими текстами можно и нужно работать. Это качественная исследовательская процедура, не менее достоверная и правдивая, чем количественные измерения, потому что это реально прожито (исследователь прошел этот путь). Значит, подобные тексты могут занять достойное место среди научной продукции.

Таким образом, исследование становится необходимой составляющей профессионализма педагога-практика, поэтому все учебные дисциплины и виды практик (а не только написание магистерской диссертации) в магистратуре должны быть пронизаны организацией психолого-педагогического исследования. Без этого невозможна модернизация высшего профессионального образования в аспекте реализации компетентностного подхода [4], овладение педагогами новыми видами профессиональной деятельности и повышение качества общего и высшего образования. «Предназначение магистратуры надо рассматривать как целенаправленное выращивание потенциала молодых ученых, которые способны одновременно обеспечить сохранение традиций фундаментальности научного мышления и обеспечить необходимый уровень динамики образовательного процесса в педагогическом вузе» [5, с. 33].

Список литературы

1. Никитина Л. А. Исследовательские проекты в методической подготовке будущего педагога // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 10 (112). С. 14–18.
2. Поздеева С. И. Открытое совместное действие педагога и ребенка: содержание, признаки, результаты // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 4 (119). С. 198–202.
3. Эфендиев А. Г., Решетникова К. В. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 87–119.
4. Харина Н. В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути решения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2013. Вып. 1 (1). С. 8–15.
5. Ревякина В. И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала российских вузов // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 10 (112). С. 29–33.

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail svetapozd@mail.ru

Кириллова И. О., учитель начальных классов, магистрант ТГПУ.

МБОУ СОШ № 198.

Ул. Победы, 12а, Северск, Томская обл., Россия, 636013.

E-mail: kirillow71@sibmail.com

Материал поступил в редакцию 11.03.2014.

S. I. Pozdeeva, I. O. Kirillova

THE PLACE OF THE PEDAGOGICAL RESEARCH IN THE PREPARATION AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF THE MASTER

The role of the research in the professional activities of psycho-pedagogical direction is under the discussion. The research understanding and its role by the undergraduates studying in «Psycho-Pedagogical Education» is considered. The research competence is highlighted as a component of professional competence and professionalism of the modern teacher. The article emphasizes the relationship of teaching and research in the professional activity of a teacher. Empirical data on how undergraduates understand pedagogical research and research situation are given. The article presents the example of the research situation of the experience of primary school teacher and its analysis of the lesson with a masters course “Scientific research in the professional activities of psycho-pedagogical direction”. The possibilities include a description of research situations from their own teaching professional experience in scientific texts (articles, dissertations). The pedagogical research must be the main direction in Master’s Degree Programme in Tomsk State Pedagogical University.

Key words: *research, pedagogical research, research situation, undergraduate master training.*

References

1. Nikitina L. A. Research Projects in Methodological Training of the Future Educator. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, vol. 10 (112), pp. 14–18 (in Russian).
2. Pozdeeva S. I. Joint open action of teacher and student: the content, features, results. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, vol. 4 (119), pp. 198–202 (in Russian).
3. Efendiev A. G., Reshetnikova K. V. Professional activity of teachers of Russian Universities: problems and main tendencies. *Questions of Education*, 2008, no. 1, pp. 87–119 (in Russian).
4. Kharina N. V. Professional education in Russia: problems and solutions. *Pedagogical Review*, 2013, vol. 1 (1), pp. 8–15 (in Russian).
5. Revyakina V. I. Master’s Degree Programme – the resource of specialist’s potential improvement. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, vol. 10 (112), pp. 29–33 (in Russian).

Pozdeeva S. I.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634041.

E-mail: svetapozd@mail.ru

Kirillova I. O.

School number 198.

Ul. Pobeda, 12a, Seversk, Russia, 636013.

E-mail kirillow71@sibmail.com