

УДК 378.12

DOI 10.23951/2307-6127-2021-1-92-96

К ПРОБЛЕМЕ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

С. И. Поздеева

Томский государственный педагогический университет, Томск

Ставится вопрос о том, как вовлекать преподавателей педагогического университета в исследовательскую деятельность и применять результаты этой деятельности в образовательном процессе вуза. Показано, чем вовлеченность как высшее проявление субъектности человека отличается от активности. Выделены два уровня вовлеченности: уровень участия в деятельности и уровень влияния на ее содержание, протекание и результаты. Обоснованы сложности, возникающие у преподавателя, который пытается продолжать заниматься наукой после защиты диссертации. Это противоречие между высокой степенью исследовательской свободы и автономности, с одной стороны, и необходимостью ответственности и самоорганизации в исследовательском поиске – с другой. Выделены факторы, определяющие вовлеченность в исследование: исследовательская «зоркость», участие в образовательных инновациях и изучение их эффектов, постоянная обратная связь педагога со студентами для корректировки профессиональных проб и усиления их образовательных результатов. Делается вывод о необходимости и возможности преподавателей влиять на формирование актуальной научной повестки и тем самым обогащать образовательное содержание профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: *участие и влияние, образовательные инновации, пробное действие, обратная связь.*

Вовлеченность в самом широком смысле этого слова – это степень включения человека в какие-то процессы, явления, деятельность. В концепции педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокументова) вовлеченность человека в совместную деятельность – это участие в ней и влияние на ее содержание и формы организации. Вовлеченность в деятельность означает, что «...действие принадлежит субъекту: его содержание, последовательность, процессуальность определяются самим субъектом изнутри» [1, с. 12]. На наш взгляд, вовлеченность отличается от активности большей устойчивостью: если активность может быть разных видов (репродуктивной, конструктивной, творческой), то вовлеченность – это максимальное погружение в деятельность через оформление и реализацию собственных инициатив. Человек либо вовлечен, либо не вовлечен – третьего не дано. В этой связи можно говорить о двух уровнях вовлеченности: уровень участия (я наравне с другими участвую в деятельности, т. е. осуществляю конкретные действия) и уровень влияния (я не только участвую, но и своими действиями влияю на содержание деятельности, формы ее организации, на логику ее развертывания).

Рассмотрим, как это проявляется применительно к контексту научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза. К сожалению, для многих преподавателей занятия научной деятельностью заканчиваются в день защиты кандидатской диссертации. Получив желанный диплом и ученую степень, преподаватель не видит дальнейших исследовательских перспектив отчасти по причине того, что раньше его действия направлял научный руководитель, а теперь он должен действовать самостоятельно, т. е. проявлять свою субъект-

ность. Получается парадоксальная ситуация: соискатель при подготовке диссертации проявляет определенный вид активности, но при этом не всегда вовлечен в исследовательский процесс. Если судить по самим текстам диссертаций, то это проявляется в слабой конкретизации описания опытно-экспериментальной работы (особенно ее формирующего этапа), в придуманных, а не реальных экспериментальных результатах, в преобладании отчетного стиля изложения над аналитическим. Кроме того, при написании диссертации деятельность преподавателя была стандартизирована, а теперь он попадает в ситуацию свободного выбора и отсутствия жестких регламентов: исследуй, что хочешь и как хочешь. Не все оказываются готовы к такой степени исследовательской свободы.

Вовлеченность в решение научных задач может быть связана с внешней мотивацией (гранты, проекты, государственные задания) и отражать уровень участия, когда преподаватель выполняет какие-то исследовательские задания, а может определяться внутренней мотивацией и отражать уровень влияния, когда человек не реализует чужую научную повестку, а формирует свою. При этом вовлеченность преподавателя в исследование, на наш взгляд, может проявляться в следующем. Во-первых, это выбор собственного исследовательского поля (темы, проблематики, методы и дизайн исследования) и исследовательская «зоркость», т. е. умение замечать актуальные объекты для изучения. Преподаватель может делать это автономно или в составе какой-то исследовательской (проектной) группы, научной школы. Первый путь означает высокую степень ответственности и самоорганизации, а это не всем под силу. В другом случае ход исследования может направляться научным наставником (иногда это бывший научный руководитель), который задает направление научного поиска. Однако до сих пор остается открытым вопрос: что можно считать научной школой в сфере педагогики, каковы критерии, по которым мы определяем, что научно-педагогическая школа существует.

Во-вторых, это реальное участие преподавателей высшей школы в изменениях образовательной практики (образовательных инновациях) на разных уровнях образования и изучение того, что происходит в процессе этих изменений. Если в первом случае важно исследовательски посмотреть на обычные ситуации (не пройти мимо них), то во втором – стать «агентом изменений» и исследовать изменяющуюся практику. Например, преподаватель принял решение об использовании в образовательном процессе вуза новой технологии (новой формы, нового метода работы). Как практик, он осуществляет пробные действия, так как для него это происходит впервые, а как исследователь – анализирует результаты и эффекты этих проб. Для этого он постоянно устанавливает со студентами обратную связь, спрашивая у них об особенностях нового способа работы, о том, какие образовательные эффекты данного способа они могут зафиксировать. Получается, что не только преподаватель, но и студенты вовлечены в деятельность: все вместе понимают, как эта инновация работает и что она дает. В более выгодных условиях оказываются те преподаватели, которые работают помимо вуза в организациях общего или дополнительного образования, в социальной или культурной сфере и на этих площадках проявляют собственное исследовательское поведение. В таком случае у преподавателя вуза есть возможность включать в свои учебные занятия материалы, в которых отражаются содержание и результаты инновационной образовательной практики. К сожалению, до сих пор большинство педагогов в сфере общего и высшего образования не верят в то, что вовлеченность в исследование становится способом решения профессиональных задач, «...даже там, где уровень исследования в образовании высокий, многие специалисты не верят, что проблемы, с которыми они сталкиваются, могут быть решены с помощью исследования» [2, с. 297].

В-третьих, выстраивание каналов трансляции нового научного знания в учебный процесс, в преподавание, т. е. знакомство студентов с содержанием и результатами научной деятельности преподавателей. Это может быть традиционный канал в виде выступления преподавателей на научных конференциях, в том числе студенческих, во время которых показывается и обсуждается вся «кухня» исследования. Это может быть канал, связанный с популяризацией науки, когда студенты понимают, что исследование – это интересно, актуально, оригинально, оно помогает улучшить образовательную практику и реализовать свои профессиональные интересы. Написание курсовых и выпускных квалификационных работ можно рассматривать как механизм популяризации психолого-педагогической и методической науки, в рамках которого преподаватель поддерживает исследовательское любопытство, «вопросительность», инициативу студента, мотивируя его на исследовательские действия. Еще один канал – это перевод результатов исследования в новые факты, сведения, актуальную информацию, которые включаются в содержание преподаваемых в вузе учебных дисциплин и делают это содержание более востребованным и актуальным. Подчеркнем, что учебное содержание, подкрепленное исследованиями преподавателя, никогда не будет восприниматься абстрактным и оторванным от практики. Именно на разрыв педагогической теории и практики, на необходимость уменьшения теоретического материала в подготовке будущего педагога все время указывают студенты в качестве основного недочета их профессиональной подготовки в вузе.

Разная степень вовлечения преподавателя в исследование отражает разные модели его профессиональной деятельности [3, 4]: учебно-методическая модель (не участвует вообще, занимается только методической работой, производит только методические продукты), научно-описательная модель (пассивное участие через изучение и транслирование в учебном процессе чужих исследований); научно-педагогическая модель (участие и влияние через организацию собственных исследований, включение в них студентов, конструирование авторских учебных курсов на базе полученных результатов и обнаруженных эффектов).

Типология данных моделей связана с соотношением преподавания и исследования в профессиональной деятельности педагога: в первой модели педагог не вовлечен в исследование и строит свою практику под влиянием собственного университетского опыта; во второй модели он включает в преподавание разработки других авторов из самых свежих источников; в третьей модели педагог вовлечен в исследование, которое рассматривается им самим как способ профессионального развития. Как правило, преподаватели реализуют собственные внутренние стандарты преподавания, действуя как атомизированный субъект [5]. Кроме того, не существует пока общего языка, на котором описывается опыт преподавания и опыт исследования в вузе. Отсутствие в педагогической деятельности единого научного языка затрудняет описание и воспроизведение профессиональной деятельности [2].

Таким образом, практики вовлеченности преподавателей в научно-исследовательскую деятельность можно трактовать как практики реального влияния людей на формирование актуальной для них и профессионального сообщества научной повестки, реализации личностных исследовательских инициатив и обогащения образовательного содержания результатами проводимых исследований. Подчеркнем, что наличие у преподавателя собственного исследовательского профиля не означает его оторванности от широкого научного сообщества, что проявляется и в научных публикациях автора. «Отсутствие в статье диалога автора с членами научного сообщества с высокой вероятностью ведет к неудаче статьи» [6, с. 251]. Собственную исследовательскую траекторию можно трактовать как разновидность образовательной траектории и обозначить ее как персональный путь реализации исследовательского потенциала человека «с целью построения профессиональной карьеры

на рынке труда и личностного роста» [7, с. 209]. Такая траектория является показателем развития исследовательской позиции педагога как наивысшего уровня формирования у него исследовательской компетентности [8] и исследовательского поведения [9].

Именно интенсивная вовлеченность в значимую деятельность, направленная на улучшение результатов, делает образовательную практику максимально осознанной [10]. В итоге научно-исследовательское пространство вуза всегда будет объединением разных людей, вовлеченных в него по-разному. Однако именно этой неодинаковостью и разнообразием они могут быть друг другу интересны, что актуализирует обмен личностными смыслами в диалоговом научно-исследовательском пространстве.

Список литературы

1. Прозументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе. Томск: Дельтаплан, 2002. Кн. 5. 151с. С. 4–16.
2. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? / пер. с англ. И. С. Денисенко, И. Ю. Облачко. М.: Национальное образование, 2019. 336 с.
3. Эфендиев А. Г., Решетникова К. В. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 87–119.
4. Поздеева С. И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // Высшее образование в России. № 3. 2017. С. 52–58.
5. Кочухова Е. А. Академическая профессия глазами преподавателей // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). № 2, 2020. С. 278–303.
6. Марголис А. А., Пономарева В. В., Сорокова М. Г. Особенности «российского Хирша»: предикторы цитируемости научных статей в РИНЦ // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). 2020. № 1. С. 230–255.
7. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / под ред. И. А. Коршунова, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019.
8. Никитина Л. А. Влияние исследовательской компетентности на качество методической подготовки педагога. Барнаул: АлтГПА, 2009. 205 с.
9. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: учебная литература: Изд. дом «Федоров», 2010. 224 с.
10. Хэтти Джон А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.

Поздеева Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: svetapozd@mail.ru

Материал поступил в редакцию 09.12.2020

DOI 10.23951/2307-6127-2021-1-92-96

ON THE PROBLEM OF INVOLVING TEACHERS IN RESEARCH ACTIVITIES

S. I. Pozdeeva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

The question is raised about how to involve teachers of a pedagogical University in research activities and apply the results of this activity in the educational process of the University. It is shown how involvement as the highest manifestation of human subjectivity

differs from activity. Two levels of involvement are identified: the level of participation in the activity and the level of influence on its content, course and results. The author substantiates the difficulties that arise for a teacher who tries to continue studying science after defending his dissertation. This is a contradiction between a high degree of research freedom and autonomy, on the one hand, and the need for responsibility and self-organization in research search, on the other. The factors that determine involvement in research are highlighted: research “vigilance”, participation in educational innovations and studying their effects, constant feedback from the teacher with students to adjust professional tests and enhance their educational results. The author draws attention to the fact that one’s own research trajectory can be interpreted as a kind of educational trajectory of a University teacher. It is concluded that it is necessary and possible for teachers to influence the formation of a relevant scientific agenda for them and thereby enrich the educational content of professional training of future teachers.

Keywords: *participation and influence, educational innovation, trial action, feedback.*

References

1. Prozumentova G. N. Pedagogika sovместnoy deyatel’nosti: smyslovye konteksty i obrazovatel’naya real’nost’ [Pedagogy of joint activity: semantic contexts and educational reality]. *Shkola sovместnoy deyatel’nosti: razrabotka obrazovatel’nykh programm v razvivayushcheysya shkole* [School of joint activity: developing educational programs in a developing school]. Tomsk, Del’taplan Publ., 2002. Vol. 5. Pp. 4–16 (in Russian).
2. Shlyaykher A. *Obrazovaniye mirovogo urovnya. Kak vystroit’ shkol’nyuyu sistemu XXI veka?* [World-class education. How to build a 21st-century school system? Translated from English by I. S. Denisenko, I. Yu. Ob-lachko]. Moscow, Natsional’noye obrazovaniye Publ., 2019. 336 p. (in Russian).
3. Efendiyev A. G., Reshetnikova K. V. Professional’naya deyatel’nost’ prepodavateley rossiyskikh vuzov: problemy i osnovnye tendentsii [Professional Activity of Russian University Teachers: Problems and Basic Trends]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2008, no. 1, pp. 87–119 (in Russian).
4. Pozdeeva S. I. Prepodavatel’ vysshey shkoly: metodist, issledovatel’, novator? [Higher school teacher: methodologist, researcher, innovator?]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2017, no. 3, pp. 52–58 (in Russian).
5. Kochukhova E. A. Akademicheskaya professiya glazami prepodavateley [Academic profession through the eyes of teachers]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2020, no. 2, pp. 278–303 (in Russian).
6. Margolis A. A., Ponomareva V. V., Sorokova M. G. Osobennosti “rossiyskogo KHIRsha”: prediktory tsitiruyemosti nauchnykh statey v RINTS [The “Russian Hirsch”: Predictors of Citation Usage of Scholarly Works in the RSCI]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2020, no. 1, pp. 230–255 (in Russian).
7. *Vek zhivi – vek uchis’*: nepreryvnoye obrazovaniye v Rossii [Century live – Century study: lifelong education in Russia]. Edited by I. A. Korshunov, I. D. Frumin. Moscow, VShE Publ., 2019 (in Russian).
8. Nikitina L. A. *Vliyaniye issledovatel’skoy kompetentnosti na kachestvo metodicheskoy podgotovki pedagoga* [The influence of research competence on the quality of teacher training]. Barnaul, AltGPA Publ., 2009. 205 p. (in Russian).
9. Savenkov A. I. *Metodika issledovatel’skogo obucheniya mladshikh shkol’nikov* [Research teaching method of junior schoolchildren]. Samara, Uchebnaya literatura: Izdatel’skiy dom “Fedorov” Publ., 2010. 224 p. (in Russian).
10. Hattie John A. S. *Vidimoye obucheniye: sintez rezul’tatov boleye 50000 issledovaniy s okhvatom boleye 86 millionov shkol’nikov* [Visible learning: synthesizing the results of more than 50,000 studies covering more than 86 million students]. Edited by V. K. Zagvozdkin and E. A. Khamrayeva. Moscow, Natsional’noye obrazovaniye Publ., 2017. 496 p. (in Russian).

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: svetapozd@mail.ru