

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 378.14

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-10-9-30

ПОДГОТОВКА АСПИРАНТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Т. А. Строкова

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

E-mail: strokovata@mail.ru

Аннотация. Введение. Аспирантура российской высшей школы традиционно считается ее стратегическим резервом, обеспечивающим преемственность научно-педагогических кадров и эффективность подготовки обучающихся в вузах будущих специалистов. Однако общая численность этого ключевого ресурса системы высшего образования, гарантирующего ее стабильное функционирование и дальнейшее поступательное развитие, в последние годы резко сократилась, снизился прием в аспирантуру, особенно педагогических направлений, а самое главное – заметно упало качество подготовки ее выпускников.

Цель обсуждения поднимаемых в статье вопросов – выявить подлинный уровень научно-исследовательской компетентности аспирантов педагогической специализации и представить продуктивные способы формирования у них навыков и умений осуществления результативной научной деятельности.

Методология и методы. Работа базировалась на идеях системно-деятельностного и компетентностного подходов и ведущих положениях теории деятельности. Произведен анализ публикаций о проблемах начинающих ученых и о концепции «новой» аспирантуры в отечественном образовании. Для выполнения части поставленных задач использовались анкетирование и интернет-опрос аспирантов, их научных руководителей и членов диссертационных советов; обобщение продуктов исследовательской деятельности аспирантов и положительного педагогического опыта, накопленного в течение многих лет в научной школе Тюменского государственного университета (ТюмГУ).

Результаты и научная новизна. С опорой на классические трактовки сущности и содержания человеческой деятельности сформулировано определение ее разновидности – научно-исследовательской деятельности. Оно может служить исходной точкой для оформления до сих пор отсутствующего официального перечня исследовательских компетенций, которыми должны владеть аспиранты (пока подобный реестр составлен и научно обоснован только для бакалавриата). Зафиксирована недостаточная готовность многих аспирантов

к организации и проведению самостоятельного научно-педагогического поиска. Наиболее слабыми звенями профессиональной неготовности являются неумение применять важнейшие элементы методологического аппарата и слабые навыки создания научных текстов.

Описан неоднократно проверенный на практике в ТюмГУ инструментальный комплекс методов, форм и средств повышения исследовательской компетентности не только аспирантов, но и докторантов, соискателей на учёные степени и их научных руководителей. В данный арсенал входят регулярные, открытые для всех желающих методологические семинары, коллективный анализ планирующихся к публикации статей, посещение и коллегиальное обсуждение открытых занятий преподавателей и аспирантов, деловые игры, имитирующие ситуации предзащиты и защиты диссертаций, и др.

Практическая значимость. Осведомленность о «проблемных зонах» подготовленности аспирантов к самостоятельному исследовательскому поиску поможет организовать адресное (индивидуальное), рациональное и действенное руководство диссертационными изысканиями. Творческий подход и системная научно-педагогическая работа позволят добиться значительного улучшения качества подготовки аспирантов к самореализации в научной и преподавательской деятельности.

Ключевые слова: аспиранты; подготовленность к исследовательской деятельности; исследовательские действия; оценка; самооценка; научный руководитель; научно-педагогическая школа.

Благодарности. Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 18-013-00268А «Формирование исследовательских компетенций обучающихся в системе многоуровневого университетского психолого-педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров».

Для цитирования: Строкова Т. А. Подготовка аспирантов к исследовательской деятельности: из опыта работы научно-педагогической школы // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 10. С. 9–30. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-10-9-30

BUILDING RESEARCH COMPETENCE OF PHD STUDENTS: AN ANALYSIS OF EXPERIENCE OF A PHD SCHOOL

T. A. Strokova

Tyumen State University, Tyumen, Russia.

E-mail: strokovata@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Postgraduate education of the Russian higher school is traditionally considered as a strategic reserve, which provides the continuity

of academic and teaching personnel and the efficiency of education of future experts. However, the total number of this key resource of the higher education system, which guarantees its stable functioning and further forward development, has been reduced in recent years. Postgraduate admission has decreased, in particular, pedagogical training programmes. What is most important, the PhD student quality has substantially dropped.

The *aim* of the present publication was to identify the level of research skills of PhD students of pedagogical specialisation and present the most productive ways for the formation of skills to carry out research activities.

Methodology and research methods. The study was based on the ideas of systemic-activity approach, competency-based approach and major provisions of the theory of action. Scientific publications on research projects of PhD students and the concept of “new” post graduate school in the Russian education were analysed. Online survey and questionnaire survey of PhD students, their supervisors and members of dissertation boards were conducted. The assessment of results of research conducted by PhD students, synthesis and description of productive teaching practices and positive pedagogical experience gained at Tyumen State University (TSU) were applied.

Results and scientific novelty. Based on the classical interpretation of nature and contents of human activity, a definition of research activity is formulated. It constitutes as the grounds for development of the contents and procedure for the list of research tasks for PhD students to master in order to successfully complete their PhD studies (as yet, the similar register has been compiled and scientifically based only for a bachelor degree). Insufficient competence of many PhD students to organise and conduct an independent scientific and pedagogical search is proved. Unstable components of their research competence are revealed: inability to use the most important elements of the methodology corpus and problems in writing scientific texts.

Practically verified methods and means to develop the research competence of PhD students, doctoral candidates, applicants on academic degrees and their research supervisors are described: methodological seminars of the education department, a group analysis of scientific texts for publication, group visits and discussion of open lectures and seminars for teachers of the education department and PhD students, role mini-plays, public preliminary dissertation defense, participation in the events held by the department, etc.

Practical significance. Knowledge of the gaps in research competence of PhD students will allow their supervisors to selectively improve the students' skills, which are necessary for writing and defending the dissertation. Creative application and systematically scientific-pedagogical work will help achieve a significant improvement in building PhD student competence for scientific and teaching activities.

Keywords: PhD students, research competence, research activities, assessment, self-assessment, research supervisor, scientific-pedagogical school.

Acknowledgments. The work was sponsored by the grant of the Russian Foundation for Basic Research № 18-013-00268A “Building Research Competence of Students in the System of Multi-Level University Studies in Psychology and Education and Professional Development of Teaching Staff”.

For citation: Strokova T. A. Building research competence of PhD students: An analysis of experience of a PhD school. *The Education and Science Journal*. 2018; 10 (20): 9–30. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-10-9-30

Введение

Аспирантуру по праву называли кузницей научно-педагогических кадров для высшей школы. Качество подготовки аспирантов служило залогом неиссякемости интеллектуального потенциала страны и преемственности научных поколений, гарантом высокой квалификации выпускемых вузами специалистов. Поэтому завершающий этап реформирования российской аспирантуры не был обойден вниманием научно-педагогического сообщества.

Собрав и проанализировав обширный статистический материал о современном состоянии аспирантуры и перспективах ее дальнейшего развития на ближайшие годы, социологи пришли к неутешительным выводам. Так, по мнению Г. В. Осипова и В. И. Савинкова, предпринявшим попытку построить прогноз развития событий в системе поствузовского образования, к 2021 году:

- существенно снизится «численность приема в организации, ведущие подготовку аспирантов» и, соответственно, сократится выпуск из аспирантуры [1, с. 79];
- убавится и «число учреждений (организаций), ведущих подготовку аспирантов», и «численность профессорско-преподавательского состава, руководящего подготовкой аспирантов» [1, с. 80];
- «предстоит значительное уменьшение численности желающих обучаться в аспирантуре» [1, с. 99].

Исследователи с тревогой констатируют «старение кадров науки» и высказывают опасение по поводу «утраты преемственности поколений в науке» [2, с. 7] из-за «слабого притока в нее молодых специалистов» [1, с. 12].

Составленный учеными прогноз уже начал сбываться, чему в немалой степени способствовала модернизация российской высшей школы с целью приведения отечественных профессиональных образовательных и научных стандартов в соответствие с международными в рамках Болонской конвенции.

Прошло почти пять лет с момента изменения статуса аспирантуры и аспирантов, введения нового учебного плана и основной образовательной программы, состоялся первый выпуск аспирантов, обучающихся по 3-летней программе, но поток публикаций, посвященных проблемам структурно-содержательной перестройки системы высшей школы вообще и аспирантской подготовки научно-педагогических кадров в частности, не прекращается.

Обзор литературы

Предметом серьезной озабоченности авторов, обсуждающих обозначенные выше проблемы, являются целевая ориентация модели «новой» аспирантуры и ее главные функции [2–8], проектирование и разработка основной образовательной программы подготовки аспирантов [4, 6, 8, 9], соотношение ее образовательной и исследовательской составляющих [3, 6, 9, 10], нормативное, содержательное и методическое обеспечение аспирантской программы [4, 8, 11], содержание педагогической и исследовательской практик [6, 9, 12], критерии оценки и процедура итоговой аттестации [2, 3, 7, 12].

Исследователи рассматривают разные модели педагогических аспирантур в мировой практике [5, 8, 10] и перспективы российской педагогической аспирантуры в контексте ее интернационализации и диверсификации программ [3, 10]. Предлагается дифференцировать аспирантуры на исследовательские и профессиональные [6–10], обеспечить концептуальную и содержательную согласованность программ всех уровней высшего образования [3, 6, 9], более тесно интегрировать программы магистратуры и аспирантуры общих направлений подготовки [3, 5, 9].

В рамках дискуссии о новой аспирантуре, пожалуй, самым острым стал вопрос о ее назначении. Четко обозначились три подхода к его решению – «диссертационный», «образовательный» и «квалификационный».

Ряд ученых, поддерживающих так называемый «образовательный» подход, выступают за выведение защиты диссертации из аспирантской программы и увеличение объема ее образовательной части с целью расширения кругозора будущих преподавателей высшей школы. Апеллируя к низкой эффективности аспирантуры, они настаивают на том, что процесс обучения аспирантов должен быть сфокусирован на подготовке преподавателя университета, ибо «в современных условиях иной прямой функции у аспирантуры нет» [1, с. 62].

Сторонники «диссертационного» подхода, которые составляют большинство авторов, напротив, считают усиление исследовательской компо-

ненты важнейшей частью обучения аспирантов и резко осуждают отказ от обязательной защиты диссертации, справедливо полагая, что обучение по аспирантским программам без должного исследовательского наполнения их содержания и нацеленности на написание и защиту диссертационной работы уподобит аспирантуру магистратуре, снизит мотивацию к исследовательской деятельности и негативно скажется на качестве подготовки специалистов [3, 4]. Действительно, трудно представить успешно руководящего учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой преподавателя, который сам не сумел защитить кандидатскую диссертацию!

Некоторые сторонники этого подхода, кроме прочего, предлагают за счет переструктурирования учебных планов и содержания программ магистратуры и аспирантуры профильных направлений увеличить до 5–6 лет время, отпущенное на подготовку и защиту диссертации [5, 6, 9]. По статистическим данным, сейчас «зашщищается в срок лишь один из шести аспирантов» [13, с. 161].

Часть ученых отстаивает преимущество «квалификационного» подхода («диссертация vs квалификация»), совмещающего две указанные противоположные позиции. Аспирантура в этом случае будет призвана готовить высококвалифицированных специалистов, обучение которых должно складываться из научной работы, связанной с подготовкой диссертации, и освоения сравнительно небольшого объема образовательной части программы [2, 3].

В некоторых публикациях затрагиваются вопросы исследовательской состоятельности аспирантов. В частности, в них отмечаются «дефицит научной культуры исследователей», «проявляющийся в искусственном конструировании противоречий, произвольном описании объекта и предмета исследования», представлении «спекулятивных гипотез» [14, с. 53], и исследовательская несамостоятельность, беспомощность, иждивенчество и инертность аспирантов ([15] и др.), которые нередко «не умеют сочинить научный текст, ясно изложить свои мысли, сформулировать проблему, гипотезу, обосновать актуальность, новизну» [16, с. 115], что отрицательно отражается на качестве их научной деятельности.

Все вышеизложенное побудило нас к специальному изучению уровня подготовленности аспирантов к научно-исследовательской работе (НИР) с намерением обнаружить наиболее слабые звенья их подготовки и попытаться найти способы повышения их исследовательской компетентности.

Материалы и методы

В теоретических научно-педагогических источниках отсутствует концептуальное единство в определении исследовательской деятельности, но единодушно признается ее главное назначение – производство нового знания в процессе выполнения специфических действий.

Безусловно поддерживая данное утверждение, мы определяем исследовательскую деятельность как научный поиск нового знания посредством осуществления совокупности отражающих ее предметное содержание исследовательских процедур:

- обнаружения нуждающейся в изучении и объяснении проблемы;
- выдвижения гипотезы по ее решению;
- экспериментальной проверки гипотезы;
- осмыслиения, оценки и интерпретации полученной в эксперименте информации;
- формулирования и обоснования аналитико-прогностических заключений.

В этом определении учтены и специфика исследовательской деятельности, и механизмы ее практического осуществления.

Теоретическим основанием осмыслиения сущности и разработки содержания НИР стало понимание действия как исходной единицы деятельности, ее «простого начала», элементарной «клеточки», а исследовательской деятельности – как совокупности составляющих ее действий, ибо, по А. Н. Леонтьеву, «человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий» и «осуществляется некоторой совокупностью действий»¹.

В контексте компетентностного подхода, согласно формулировке И. А. Зимней, «исследовательские действия в настоящее время рассматриваются как отдельные компетенции» [17, с. 7], которые конкретизируются в категориях «зnaет», «умeет», «владеет» («способен»), принятых научно-педагогическим сообществом.

В настоящее время составлен и научно обоснован перечень исследовательских компетенций для бакалавриата [17, с. 30–33]. Однако для магистратуры и аспирантуры подобные списки пока отсутствуют. Тем не менее реестры профессиональных компетенций, включающие исследовательские компетенции, самостоятельно комплектуют образовательные ор-

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. С. 104–105.

ганизации, поэтому их содержательное наполнение и объем зависят не столько от направления подготовки, сколько от знания составителями их номенклатуры и понимания значимости для проведения научно-исследовательского поиска.

При поддержке гранта Российского национального фонда нами была разработана совокупность важнейших исследовательских компетенций для магистратуры и аспирантуры [18, с. 37–38]. Их отбор осуществлялся с опорой на принципы преемственности и последовательности – постепенного дополнения их состава, расширения и углубления содержания по мере продвижения обучающихся от предшествующей ступени вузовского образования к последующей, оптимального темпа нарастания степени сложности исследовательских задач и увеличения доли самостоятельности в их решении.

Номенклатура исследовательских компетенций определялась на основе поэтапной процедуры, которая включала изучение и анализ официальных документов, образовательных программ и научных публикаций, содержащих требования к научно-исследовательской подготовке магистрантов и аспирантов, систематизацию отобранных исследовательских компетенций, их содержательное обобщение и структурирование, экспертное обсуждение списка данных действий с преподавателями, научными руководителями магистрантов и аспирантов, самими обучающимися и его итоговое редактирование.

Определение уровня сформированности у аспирантов исследовательских компетенций было проведено на основе результатов самооценки обучающихся и оценки по 5-балльной шкале. Анкетированием были охвачены 198 аспирантов из Тюмени, Екатеринбурга, Омска, Кургана, Шадринска, Нижнего Тагила, Тобольска, Ишима и некоторых других городов, участвовавших в работе 26-го и 27-го Урало-Сибирских региональных методологических семинаров, которые проводились академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета (ТюмГУ).

Результаты исследования и их обсуждение

Средневзвешенный балл самооценки респондентов позволил констатировать средний уровень сформированности исследовательских компетенций у аспирантов 1–2-го курсов и уровень несколько выше среднего – у аспирантов 3-го года обучения (табл. 1).

Таблица 1

Самооценка аспирантами уровня сформированности у них исследовательских компетенций, баллы

Table 1

Results of PhD students' self-assessment of their research competence, points

Исследовательские компетенции	Курс аспирантуры			Средний балл
	1-й	2-й	3-й	
1. Владение знаниями основ методологии и теории социально-педагогических исследований	3,7	3,6	3,5	3,6
2. Наличие персонального кредо (концептуальной позиции) исследователя	3,7	4,1	4,2	4
3. Умение проводить проблемно-ориентированный анализ социально-педагогической ситуации	4	3,3	4,3	3,8
4. Умение выделять в проблемном поле ключевые научно-педагогические проблемы	3,5	3,6	4,2	3,7
5. Умение собирать, систематизировать и анализировать информацию, необходимую для решения проблемы	4,2	4	4,9	4,3
6. Умение разрабатывать и осуществлять план исследовательских действий в зависимости от решаемой проблемы	4	3,8	4,4	4
7. Умение находить разные варианты решения исследуемой проблемы и адекватно оценивать их преимущества и риски	3,7	3,6	4	3,7
8. Умение видеть последствия выбранных решений	4	4,1	4,2	4,1
9. Умение аргументировать свои исследовательские действия	4	4,3	3,9	4
10. Владение статистическими методами обработки результатов исследования	3,5	3,8	3,6	3,6
11. Владение культурой устной и письменной научной речи	4,2	4	4,2	4,1
Средневзвешенный балл	3,9	3,8	4,1	3,9

Аспиранты всех трех курсов, самооценка которых постоянно изменялась и заметно снижалась к последнему году обучения, отметили у себя недостаточный уровень владения знаниями основ методологии и теории социально-педагогических исследований и статистическими методами обработки их результатов (исключение в отношении владения указанными методами составили лишь аспиранты специальности 13.00.04 «Теория

и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры). Первокурсники и второкурсники невысоко оценили свою способность выделять в проблемном поле ключевые научно-педагогические проблемы, находить разные варианты их решения и адекватно оценивать преимущества и риски последних. Кроме того, второкурсники, по собственному признанию, недостаточно владеют умением осуществлять проблемно-ориентированный анализ социально-педагогической ситуации.

Для проверки объективности самооценки аспирантами собственной подготовленности к исследовательской деятельности были организованы очные и интернет-опросы 67 докторов педагогических наук Тюмени, Сургута, Екатеринбурга, Омска, Томска, Саратова и Челябинска, в том числе 23 бывших и действующих членов диссертационных советов.

Абсолютное большинство опрошенных преподавателей почти или полностью не удовлетворены исследовательской подготовленностью своих аспирантов. На их взгляд, средневзвешенный балл по курсам и по ряду оцениваемых исследовательских компетенций даже не приближается к уровню выше среднего. На таком же уровне сформированы умения проводить проблемно-ориентированный анализ социально-педагогической ситуации, выделять в проблемном поле ключевые научно-педагогические проблемы, находить разные способы и формы их решения и адекватно оценивать соответствующие преимущества и риски, видеть последствия выбранных решений, аргументировать свои исследовательские действия и применять знания основ методологии и теории социально-педагогических исследований. Самую низкую оценку, данную докторами наук, получили наличие у аспирантов всех трех курсов персонального кредо (концептуальной позиции) и владение статистическими методами обработки результатов исследования (табл. 2).

Особенно отчетливо преподаватели выражали неудовлетворенность исследовательской подготовленностью первокурсников, хотя следует отметить, что оценка респондентами всех позиций в отношении второкурсников отличается несущественно.

Несколько более оптимистично преподавательское сообщество определило уровень исследовательской компетентности аспирантов 3-го курса, однако наличие у них персонального кредо, умения и навыки проводить проблемно-ориентированный анализ социально-педагогической ситуации, выделять в проблемном поле ключевые научно-педагогические проблемы и аргументировать свои исследовательские действия тоже были обозначены как довольно низкие.

Таблица 2

Оценка преподавателями уровня сформированности у аспирантов исследовательских компетенций, баллы

Table 2

Results of teachers' assessment of research competence of PhD students

Исследовательские компетенции	Курс аспирантуры			Средний балл
	1-й	2-й	3-й	
1. Владение знаниями основ методологии и теории социально-педагогических исследований	3	3,7	4,1	3,6
2. Наличие персонального кредо (концептуальной позиции) исследователя	2,7	3,3	3,7	3,2
3. Умение проводить проблемно-ориентированный анализ социально-педагогической ситуации	3,4	3,5	3,7	3,5
4. Умение выделять в проблемном поле ключевые научно-педагогические проблемы	3,4	3,5	3,8	3,5
5. Умение собирать, систематизировать и анализировать информацию, необходимую для решения проблемы	3,6	3,5	4,6	3,9
6. Умение разрабатывать и осуществлять план исследовательских действий в зависимости от решаемой проблемы	3,5	3,7	4,1	3,7
7. Умение находить разные варианты решения исследуемой проблемы и адекватно оценивать их преимущества и риски	3,1	3,7	4,0	3,6
8. Умение видеть последствия выбранных решений	3,1	3,7	4,0	3,6
9. Умение аргументировать свои исследовательские действия	3,5	3,7	3,8	3,6
10. Владение статистическими методами обработки результатов исследования	2,7	2,8	3,7	3,0
11. Владение культурой устной и письменной научной речи	3,6	3,8	4,1	3,8
Средневзвешенный балл	3,2	3,5	3,9	3,5

Таким образом, согласно данным опросов, самооценка аспирантами своих исследовательских компетенций ненамного превышает (за редкими исключениями) их оценку квалифицированными специалистами, что показывает общность мнения и преподавателей, и обучающихся о неудовлетворительной подготовленности начинающих исследователей к научно-педагогическому поиску.

Опрос бывших и действующих членов диссертационных советов выявил широкий спектр видов помощи, которые им приходится оказывать своим аспирантам (табл. 3).

Таблица 3
Содержание и интенсивность поддержки, которая оказывается аспирантам научными руководителями

Table 3
Types of support provided by research supervisors to their postgraduate students

Виды помощи	Число экспертов, оказывавших помощь аспирантам, чел.		
	Курс аспирантуры		
	1-й	2-й	3-й
Формулирование темы и проблемы исследования	23	4	3
Формулирование цели и задач исследования	23	6	2
Формулирование противоречий	19	7	6
Формулирование гипотезы	23	14	11
Формулирование новизны исследования	6	8	18
Формулирование теоретической значимости исследования	4	7	16
Формулирование положений, выносимых на защиту	2	6	17
Разработка программы эксперимента	18	9	0
Выбор критериев оценки	16	10	2
Выбор диагностических средств	14	9	0
Отбор теоретического материала	23	12	10
Выстраивание логики изложения	8	15	12
Аргументирование исследовательских действий	6	18	16
Осмысливание результатов проведенного исследования	4	14	15
Формулирование выводов и заключения	3	15	18
Подготовка публикаций и устных сообщений	12	17	19

Первокурсникам наиболее часто предоставляется методологическая (формулирование темы и проблемы исследования, цели и задач, противоречий, гипотезы) и организационно-методическая поддержка (разработка программы эксперимента, выбор критериев оценки и диагностических средств). Помимо прочего, они ждут от научных руководителей содействия и в отборе теоретического материала.

Аспирантам 2-го курса требуется меньшее методологическое сопровождение по сравнению с первокурсниками (хотя его объем остается все-

таки значительным), но у них существенно возрастает потребность в консультировании по поводу возникающих логико-смысловых проблем.

На заключительном этапе обучения, когда третьекурсники систематизируют, анализируют и оформляют результаты своих изысканий, у них вновь увеличивается необходимость в помощи научного руководителя, связанной с корректированием формулировок важнейших элементов методологического аппарата и научным изложением результатов исследования.

Анализ содержания и интенсивности поддержки, оказываемой аспирантам научными руководителями, обнаружил «проблемные зоны» подготовленности обучающихся к самостоятельному научно-педагогическому поиску. Сложности в определении элементов методологического аппарата исследования, написании и представлении на суд специалистов научных текстов ясно демонстрируют относительно низкий уровень владения исследовательскими компетенциями не только аспирантского, но и магистерского, и даже бакалаврского уровня, которые должны были быть освоены еще до поступления в аспирантуру.

Формирование исследовательских навыков осуществляется на всех ступенях образования начиная со школы. Основным средством их освоения традиционно считается учебный процесс. Высшей школе принадлежит решающая роль в приобретении умений проведения важнейших исследовательских процедур. Предполагается, что используемые в изучении учебных дисциплин технологии поискового и проблемного обучения, практическая реализация исследовательского подхода пробудят творческую мысль студентов и обогатят их индивидуальный опыт научного поиска.

Однако, как свидетельствует массовая образовательная практика, большинство читаемых в вузах курсов не ориентировано на подготовку к деятельности исследователя. Можно согласиться с мнением Р. С. Бозиева и А. И. Донцова, которые утверждают, что многие преподаватели «работают по давно устаревшей модели трансляции знаний» и далеко не все лекции демонстрируют «исследовательские образцы» [19, с. 4]. Очевидна давно назревшая потребность в целенаправленном обучении студентов вузов исследовательским умениям и навыкам и в планомерной организации их собственной исследовательской практики.

Вместе с тем задача подготовки аспирантов к научному поиску до сих пор остается трудно решаемой. Казалось бы, в работе с ними научные руководители используют одни и те же формы, но получить убедительные результаты удается далеко не всем: ВАК постоянно публикует длинные списки неутвержденных и кандидатских, и докторских диссертаций.

Немалый опыт эффективной работы с аспирантами, который может быть полезен для широкого использования в отечественных университетах, накоплен известной в России научно-педагогической школой (далее – научная школа) академика В. И. Загвязинского, воспитавшей три поколения ученых. Рассмотрим некоторые аспекты ее многогранной деятельности.

Становление научной школы началось в 1973 г. с приходом на кафедру педагогики и психологии ТюмГУ, только что открытого на базе педагогического института, В. И. Загвязинского, который сразу заявил о намерении проведения методологических семинаров. Перспективность подобной формы повышения научно-исследовательской квалификации стала ясной уже после первого занятия: о методологии педагогического исследования до этого многие молодые, да и старшие преподаватели (составлявшие абсолютное большинство кафедры) не имели никакого представления. Умение В. И. Загвязинского говорить просто о сложном привлекло внимание слушателей, число которых быстро увеличивалось за счет преподавателей смежных кафедр и школьных учителей. Кое-кто из «неостепененных» начал серьезно задумываться над написанием диссертации. На индивидуальных консультациях с «шефом» обсуждались темы и варианты проектов возможных исследований.

Известно, что начинающему ученому часто трудно самостоятельно понять, осмыслить и особенно практически применить в своей научной работе информацию методологического характера. С появлением на кафедре большого числа аспирантов и соискателей практико-ориентированные методологические семинары стали проводиться для них ежемесячно. Эти занятия охотно посещали и докторанты, и их научные руководители. Тематика семинаров охватывала узловые звенья исследовательской деятельности: обоснование актуальности темы и проблемы работы; научный аппарат диссертации; проблемное поле научно-педагогического поиска; движение от научной идеи к педагогическому замыслу, а от него – к гипотезе; концепцию исследования и ее формирование; выбор методологических и теоретических основ изыскания; разработку критериально-оценочного комплекса; методы научно-педагогического поиска; моделирование в научно-педагогическом исследовании; его методику и технологию; содержание и оформление продуктов научной деятельности и др.

Структура семинарских занятий была достаточно традиционна: научно-теоретическое сообщение ученого (20–25 мин); выступление аспиранта, иллюстрирующее фрагментами своего диссертационного исследования практическое использование озвученных перед этим теоретических положе-

ний (10–15 мин); свободное обсуждение содержания сообщений (30–40 мин) и ответы на вопросы, возникшие в связи с рассматриваемой темой.

Аспирантам периодически предоставлялась возможность публично демонстрировать отдельные результаты своего исследовательского поиска и получать оценку и советы в процессе их коллективного обсуждения. С каждым желающим получить консультацию обговаривалось название темы и этапы научной работы: выделение стержневых линий ее содержания, выбор формы подачи информации и т. п. Процесс такого общения позволял восполнить отсутствующие у аспиранта методологические знания, подсказать ему лучшие варианты решений, помочь перейти от констатации научных фактов и различных точек зрения по поводу рассматриваемых вопросов к их анализу, сопоставлению и оценке, исходя из собственных теоретических предпочтений и аксиологических позиций.

На практических занятиях и в ходе индивидуальной работы много внимания уделялось профилактике наиболее распространенных методологических ошибок. Одна из них – рассогласованность элементов методологического аппарата исследования и его отдельных частей. На примере опубликованных авторефератов наглядно показывалось, как обоснование *актуальности* должно подготавливать «почву» для формулирования *противоречий*, становящихся основой для выдвижения *проблемы*, которая, в свою очередь, порождает *идею*, конкретизирующуюся в *замысле* и полностью раскрывающуюся в *гипотезе*. Обращалось внимание аспирантов на то, что несоответствие смыслового содержания гипотезы новизне и положениям, вынесенным на защиту, вызывает сомнение и в продуктивности самой гипотезы, и в научной состоятельности проведенного исследования. В итоге отслеживались все «цепочки», увязывающие основные разделы диссертации («Введение» – «Выводы по главам» – «Заключение») и ее главные элементы («Тема» – «Проблема» – «Гипотеза» – «Новизна» и «Теоретическая значимость» – «Положения, выносящиеся на защиту» – «Выводы»).

Со временем кафедральные методологические обсуждения переросли в региональные Урало-Сибирские семинары, которые постоянно действуют уже в течение 15 лет, собирая от 120 до 150 слушателей из Тюменской области и других регионов.

В последние 10–12 лет стали активно использоваться деловые мини-игры, имитирующие процедуру защиты диссертации. Они проводятся с целями апробации новых идей и подходов, адаптации аспирантов к ситуациям стресса, выработки у них умений быстро улавливать суть вопросов и кратко аргументированно отвечать на них. Во время мини-игры ее участники обычно успевают обсудить 2–3 проекта: темы предполагаемых

исследований, обоснованность и актуальность уже утвержденных тем, гипотезы, новые модели, технологии и методики, авторское определение известного понятия, правомерность введения в научный оборот новых понятий и др. В результате авторы исследовательских проектов могут или укрепиться в своих позициях, или отказаться от имевшихся заблуждений и избавиться от ошибок. Довольно часто в игровых дискуссиях рождаются новые идеи, а вовремя сделанные дальние советы коллег стимулируют к продолжению научного поиска.

Важным направлением работы научной школы стало обучение аспирантов составлению научных текстов для выработки индивидуального стиля разножанрового изложения содержания результатов исследовательской деятельности. Данное направление стало развиваться еще с середины 1970-х гг., когда кафедра начала издавать сборник «Движущие силы учебно-воспитательного процесса». Его подготовка к печати первоначально проводилась в форме коллективного предварительного обсуждения статей членов кафедры. Право первыми высказать свое мнение предоставлялось ассистентам, которые, как правило, оценивали отдельные, преимущественно внешние, стороны текстов: актуальность, логику изложения, количество использованных источников и т. п. Последними к анализу статей подключались кафедральные корифеи и В. И. Загвязинский; их комментарии порой не доставляли удовольствия ни ассистентам, ни тем более умудренным большим научным опытом преподавателям. Не приятно было слышать о «нерядоположенности» и «всеядности», «отсутствии ясной авторской позиции» и «подмене анализа констатацией фактов и разных точек зрения» и т. п. Однако когда утихали эмоции, наступало осознание справедливости сделанных замечаний и появлялось желание встретиться с рецензентом для более подробного разбора статьи. Неоднократно перерабатывая тексты, их авторы учились тщательно продумывать композицию, определять содержание и выстраивать логику его подачи, подбирать более удачные аргументы и слова, выражая свое несогласие с иной точкой зрения, и точнее выражать свои мысли, чтобы читающему был ясен ход представленных рассуждений.

Серьезное внимание уделялось знакомству аспирантов с особенностями различных жанров научной продукции. В ходе занятий, индивидуальных бесед и консультаций они получали рекомендации о том, как написать и оформить диссертацию, тезисы выступления или доклада, статью, методические разработки; приобретали представления о том, чем, например, отличается учебное пособие от учебника, что такое монография и пр.

В последние годы появилась добротная методическая литература для аспирантов и их научных руководителей [13, с. 167], которая позволяет самостоятельно разобраться во многих сложных вопросах. Но мы убеждены в том, что их очное, неопосредованное обсуждение с опытными коллегами-учеными порой приносит больше пользы.

Накоплению и обогащению опыта исследовательской и преподавательской деятельности аспирантов способствовало посещение всей кафедрой открытых лекционных и семинарских занятий. Их совместное обсуждение вырабатывало общность теоретических и методических взглядов, подходов и оценок. На кафедре утвердилась традиция каждому ее члену раз в год проводить открытые занятия, которая распространилась и на аспирантов. Причем лекции Владимира Ильича Загвязинского всегда и для всех были открытыми, и их посещали не только аспиранты, но и состоявшиеся преподаватели. На своих занятиях учений-педагог показывал разные способы подачи учебного материала, однако особую ценность имели его проблемные лекции, демонстрировавшие, по существу, процесс научного поиска.

С открытием в 1996 г. в ТюмГУ кандидатского, а в 2000 г. докторского диссертационного совета специальным направлением работы научной школы стало оказание помощи аспирантам и соискателям в подготовке авторефератов. 23-летний опыт работы автора статьи в качестве ученого секретаря диссертационного совета позволяет утверждать, что наибольшую сложность представляет оформление его методологического раздела, а внутри него – формулирование гипотезы и новизны, критическое соотнесение собственных научных решений с уже известными решениями других ученых. Именно эти методологические элементы работы являются своеобразным ключом к оценке всей диссертации и, если можно так выразиться, «методологическим лицом» ее автора.

За качеством оформления авторефераторов аспиранты кафедры следят их научные руководители, и о требовательности некоторых из них в университете ходят легенды. До сих пор вспоминают имя аспиранта, которому руководитель утвердил только 18-й вариант автореферата. Что касается авторефераторов, поступающих от иногородних соискателей, то при решении вопроса о принятии к защите их диссертаций к рецензированию и последующей работе с ними привлекаются и члены диссертационного совета, и ведущие специалисты, тематика научных интересов которых соответствует теме диссертации. Таким образом, каждый автореферат рассматривается председателем и ученым секретарем диссертационного совета, а также 1–2 рецензентами. Если в авторефератах не обна-

руживаются новых идей и решений, их авторам отказывают в защите. Однако если новизна содержится даже в неявном виде, автор приглашается на встречу для определения его творческих возможностей, и затем организуется интенсивная работа по раскрытию оригинальных преобразующих идей и подходов. Внося в автореферат и диссертацию необходимые изменения и коррективы, многие соискатели нередко на этом этапе работы начинают по-другому воспринимать и понимать свое исследование.

Многолетняя кропотливая работа принесла ощутимые результаты: за все годы функционирования диссертационного совета в нем защищены 242 диссертации, в том числе 34 докторские, и ни одна из них не была отклонена ВАКом.

Творческая, интеллектуально насыщенная атмосфера кафедры, демократический стиль общения – питательная среда для мотивирования теоретической и практической подготовки аспирантов к научной и педагогической деятельности. Она создавалась и поддерживается усилиями ее заведующего и его многочисленных учеников (под научным руководством В. И. Загвязинского выполнены 24 докторские и более 120 кандидатских диссертаций), а также – авторитетом регулярно приглашаемых для чтения лекций ведущих ученых России. Среди них – академики и члены-корреспонденты РАО, известные в стране доктора педагогических наук и профессора. Пример служения науке именитых ученых ориентирует аспирантов в осознанном определении собственных научных установок и приоритетов.

Академическая кафедра методологии и теории социально-педагогических исследований (которая не раз меняла свое название) была и остается своеобразным штабом научной школы, центром определения ее стратегии и тактики, разработки и реализации творческих замыслов. Новые поколения аспирантов активно участвуют в жизни кафедры и сохраняют сложившиеся традиции и нормы.

Заключение

Аспиранты – стратегический резерв высшей школы. От уровня их подготовки зависят и преемственность научно-педагогических кадров, и качество выпускаемых вузами специалистов.

Вместе с тем проведенные в последние годы исследования показывают недостаточное владение обучающимися в аспирантуре, особенно на 1–2-х курсах, целым рядом исследовательских компетенций не только аспирантского, но и магистерского, и даже бакалаврского уровня, т. е. теми компетенциями, которые должны быть освоены еще на предшествующих

ступенях образования. Наиболее слабыми звенями подготовленности к самостоятельному научно-педагогическому поиску являются определение методологического аппарата исследования – прежде всего, формулирование гипотезы и новизны, а также умение критически соотнести собственные научные решения с уже известными решениями ученых. Кроме того, у аспирантов обнаруживаются существенные затруднения в полноценном изложении результатов исследования.

В работе с аспирантами, по существу, применяются традиционные одинаковые формы и методы обучения, которые, однако, далеко не всегда дают требующиеся результаты. Опыт научной школы В. И. Загвязинского доказывает, что необходимы творческий индивидуальный подход и богатое содержательное и технологическое наполнение данных форм, а главное – системная работа по обучению основам методологии педагогического исследования; отработке индивидуального стиля разножанрового изложения содержания научной продукции; организации апробации исследовательских разработок в условиях, имитирующих научные дискуссии; соблюдению научных требований к содержанию и оформлению автореферата. Мы уверены: распространение опыта научной школы ТюмГУ поможет повысить качество научной и педагогической деятельности аспирантов.

Список использованных источников

1. Осипов Г. В., Савинков В. И. Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: Статистический и социологический анализ. Москва: ЦСПиМ, 2014. 152 с.
2. Бедный Б. И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3. (199). С. 44–52.
3. Бедный Б. И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 5–16.
4. Попова Н. Г., Биричева Е. В. Подготовка молодых ученых в аспирантуре: поиск единого ориентира // Высшее образование в России. 2017. № 1 (208). С. 5–14.
5. Райчук Д. Ю., Минина Н. В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4 (200). С. 33–41.
6. Сенашенко В. С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3(199). С. 33–43.
7. Спиридонова Е. А. О неоднозначных последствиях реформ в высшей школе России // Высшее образование в России. 2017. № 1 (208). С. 25–34.

8. Шестак В. П., Шестак Н. В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–34.
9. Бедный Б. И., Кузенков О. А. Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. № 5 (201). С. 21–32.
10. Нечаев В. Д. Модернизация российской педагогической аспирантуры: поиск модели в международном контексте // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 16–33.
11. Сенашенко В. С. О некоторых проблемах подготовки кадров высшей квалификации // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 54–59.
12. Бочкова Е. В., Авдеева Е. А., Назаренко В. А. Аспирантура в системе высшего образования России: новые правила и новые проблемы // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 6 (51). С. 17–23.
13. Резник С. Д., Чемезов И. С. Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 430. С. 159–168.
14. Шадриков В. Д., Розов Н. Х., Боровских А. В. О направлениях повышения качества диссертаций по педагогике // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 53–60.
15. Санникова Л. В. Научно-исследовательская деятельность как основной вид деятельности аспиранта // Вестник Пермского университета. Серия: Юридические науки. 2014. Вып. 4 (26). С. 271–275.
16. Шестак В. П., Шестак Н. В. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 115–120.
17. Зимняя И. А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 40 с.
18. Строкова Т. А. Критериально-диагностический инструментарий мониторинга качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 29–43.
19. Бозиев Р. С., Донцов А. И. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим // Педагогика. 2016. № 1. С. 3–11.

References

1. Osipov G. V., Savinkov V. I. Dinamika aspirantury i perspektivy do 2030 goda: Statisticheskiy i sotsiologicheskiy analiz = Dynamics of a postgraduate education and perspective till 2030: Statistical and sociological analysis. Moscow: Center for Social Forecast and Marketing; 2014. 152 p. (In Russ.)

2. Bednyy B. I. On the issue of the goal of postgraduate training (dissertation vs qualification). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2016; 3 (199): 44–52. (In Russ.)
3. Bednyy B. I. A new postgraduate school model: Pro et contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017; 4 (211): 5–16. (In Russ.)
4. Popova N. G., Biricheva Ye. V. Training young researchers at the post-graduate level: In search of a goal. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017; 1 (208): 5–14. (In Russ.)
5. Raychuk D. Yu., Minina N. V. About positioning postgraduate school in a three-tier system of higher education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2016; 4 (200): 33–41. (In Russ.)
6. Senashenko V. S. Problems of postgraduate training organisation on the basis of the Federal State Educational Standards of the third level of higher education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2016; 3 (199): 33–043. (In Russ.)
7. Spiridonova Ye. A. About some ambiguous tendencies in russian higher school. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017; 1 (208): 25–34. (In Russ.)
8. Shestak V. P., Shestak N. V. Postgraduate studies at the third level of higher education: discursive field. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2015; 12: 22–34. (In Russ.)
9. Bednyy B. I., Kuzenkov O. A. Integrated “Academic Master’s – PhD” educational programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2016; № 5 (201): 21–32. (In Russ.)
10. Nechayev V. D. Modernisation of the Russian doctoral programs in education: The search of models in an international context. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2016; 6 (202): 16–33. (In Russ.)
11. Senashenko V. S. On some problems of preparation specialists of higher qualification. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2013; 4: 54–59. (In Russ.)
12. Bochkova Ye. V., Avdeyeva Ye. A., Nazarenko V. A. Postgraduate studies in the higher education system of Russia: New rules and new problems. *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2016; 6 (51): 17–23. (In Russ.)
13. Reznik S. D., Chemezov I. S. PhD Institute of the Russian University: Condition, problems and prospects of development. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Herald*. 2018; 430: 159–168. (In Russ.)
14. Shadrikov V. D., Rozov N. Kh., Borovskikh A. V. Methods of improvement of pedagogical thesis. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2016; 3 (199): 53–60. (In Russ.)
15. Sannikova L. V. Research activity as the main type of activity of a post-graduate student. *Vestnik Permskogo universiteta. Serija: Juridicheskie nauki = Bulletin of Perm University. Series “Juridical Sciences”*. 2014; 4 (26): 271–275. (In Russ.)

16. Shestak V. P., Shestak N. V. Formation of research competence and “academic writing”. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia.* 2011; 12: 115–120. (In Russ.)
17. Zimnyaya I. A. Issledovatel’skaja dejatel’nost’ studentov v vuze kak ob’ekt proekti-rovaniya v kompetentnostno-orientirovannoj OOP VPO. Dlya programme povyshenija kvalifikacii prepodavatelej vuzov v oblasti proektirovaniya OOP, realizujushhih FGOS VPO = Research activity of students in higher education institution as a subject to design in the competency-based general educational programme of higher vocational education. For the programme of increase in qualification of teachers of higher education institutions in the field of design of general educational programme implementing Federal State Educational Standards of higher vocational education. Moscow: Research Center for Problems of Quality of Expert Training; 2010. 40 p. (In Russ.)
18. Strokova T. A. Criteria and diagnostic tools for monitoring quality assessment of pre-service teachers’ training for practice-oriented research activity. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2016; 3 (132): 29–43. (In Russ.)
19. Boziyev R. S., Dontsov A. I. Domestic pedagogics and education: Between the past and the future. *Pedagogika = Pedagogics.* 2016; 1: 3–11. (In Russ.)

Информация об авторе:

Строкова Тамара Александровна – кандидат педагогических наук, доцент академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: strokovata@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.07.2018; принята в печать 14.11.2018.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Tamara A. Strokova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Academic Chair for Methodology and Theory of Socio-Educational Research, Tyumen State University, Tyumen, Russia. E-mail: strokovata@mail.ru

Received 05.07.2018; accepted for publication 14.11.2018.
The author has read and approved the final manuscript.