

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-9-26

КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОЦЕНКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Т. А. Строкова¹, Л. М. Волосникова²

Тюменский государственный университет, Тюмень (Россия).

¹E-mail: strokovata@mail.ru; ²E-mail: volosnikova@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Готовность самостоятельно организовывать и осуществлять научно-педагогический поиск, получать и использовать в своей практической деятельности новые знания должна стать отличительной особенностью современного, творчески работающего учителя. Обязательное наличие исследовательской компетентности у выпускников педагогических специальностей вузов декларируется в федеральных государственных образовательных стандартах высшей школы.

Цель статьи – привлечь внимание к актуализированной проблеме развития исследовательских способностей будущих специалистов педагогического профиля и необходимости усиления их методологической подготовки.

Методология и методики. Исходя из понимания качества образования как совокупности его наиболее существенных характеристик (свойств, по А. И. Субетто) определены критерии оценки качества подготовки бакалавров и магистрантов к совмещению в своей будущей профессиональной деятельности ее предметного и исследовательского компонентов. На основе систематизации, анализа и интерпретации материалов анкетного опроса профессорско-преподавательского состава университета, индивидуальных бесед и включенных наблюдений выявлены представления преподавателей о степени собственного вклада в творческое развитие учащихся и о качестве подготовки студентов к самостоятельному проведению исследований.

Результаты. Получена информация об организации, содержании и технологиях подготовки будущих педагогов к самостоятельной исследовательской деятельности, созданных для этого условиях и достигнутых результатах. Установлен ряд положительных достижений в данном направлении, касающихся прежде

всего материально-технического и кадрового обеспечения образовательного процесса. Вскрыты также явные упущения в программно-методическом обеспечении образования, далеко не полное использование исследовательского потенциала профессионально ориентированных учебных дисциплин и педагогической практики для приобретения учащимися исследовательского опыта.

Научная новизна. Дана авторская оценка позиции части преподавателей относительно практической реализации базовой целевой ориентации отечественного высшего образования. Констатируется недостаточная методологическая подготовленность значительной части преподавателей университета к научному руководству исследовательской деятельностью бакалавров и магистрантов.

Практическая значимость. Выделенные критерии оценки качества подготовки к исследовательской работе являются базой для разработки критериально-оценочного инструментария уровня сформированности учебно-исследовательских и научно-исследовательских умений и навыков. Предложены меры, реализация которых, по мнению авторов, будет способствовать повышению исследовательской компетентности будущих специалистов и совершенствованию управления образовательным процессом в целом.

Ключевые слова: качество образования, образовательный процесс, условия, результаты, критерии оценки, содержание и методы обучения, научное руководство исследовательской деятельностью, педагогическая практика.

Для цитирования: Строкова Т. А., Волосникова Л. М. Качество подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности в оценке преподавателей вуза // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 9–26. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-9-26.

QUALITY OF PRE-SERVICE TEACHERS' TRAINING FOR RESEARCH WORK IN THE FIELD OF UNIVERSITY LECTURERS EVALUATION

T. A. Strokovaya¹, L. M. Volosnikova²

Tyumen State University, Tyumen (Russian).

¹E-mail: strokovata@mail.ru; ²E-mail: volosnikova@yandex.ru

Abstract. Introduction. The ability to independently organize and carry out scientific and pedagogical search, receive and apply in practice new skills is a distinctive feature of creative teachers. Obligatory presence of research competence among graduates of pedagogical specialties of higher education institutions is declared in federal state educational standards of the higher school.

The aim of the article is to direct attention of high school educators to the topical problem of pre-service teachers' creativity development and the need to strengthen their methodological training.

Methodology and research methods. Based on understanding of education quality as the ensemble of its essential characteristics (properties according to A. I. Subetto), evaluation criteria of quality of education of bachelor's and master's degree students are revealed. The objective and research components are the basis for the development of criterion-evaluation tools of future profession. Teachers' insights on the level of their own contribution to creative development of students and the quality of training of students to independent carrying out researches were made known using the following methods: structuring, analysis and interpretation of the questionnaire materials, individual interviews, and observation evaluation.

Results. The data concerning the organization, content and technologies of teachers' pre-service training for independent research activity, the learning conditions created for their training and the outcomes are obtained. A number of positive results, especially in logistics and staffing of the educational process, are achieved. Evident mistakes in the program and methodological support of educational process, in the use of the vocational disciplines' research capacity and teaching practice for the development of students' research experience are found.

Scientific novelty. An authors' estimation of a standpoint of some part of teachers in regard to practical realization of basic target orientation of the Russian higher education is given. Insufficient methodological readiness of a considerable part of university teachers and lecturers to the scientific leadership in research activity of bachelors and undergraduates is stated.

Practical significance. The pointed and selected criteria for evaluation of quality of training to research work are base for development of criteria-estimated tools of level of formation of educational-research skills. The use of the proposed set of measures in pedagogical and management work, according to the authors, would serve to enhance research competence of future professionals and at large improve the management of educational process.

Keywords: quality of education, educational process, conditions, results, evaluation criteria, education content and teaching methods, scientific supervision of research activity, teaching practice.

For citation: Strokova T. A., Volosnikova L. M. Quality of pre-service teachers' training for research work in the field of university lecturers evaluation. The Education and Science Journal. 2017. Vol. 19, № 3. P. 9–26. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-9-26.

Введение

Исследовательская деятельность педагога – составная часть содержания его профессиональной работы. Овладение ею осуществляется по мере накопления педагогического опыта и мастерства, на что порой уходят годы нелегкого труда, не лишённого многочисленных педагогических ошибок. Именно поэтому обучение будущих педагогов исследовательской деятельности является одной из важнейших и сложных задач их вузовской подготовки.

Актуализация этой задачи еще более усиливается в связи с принятием Профессионального стандарта педагога¹, ориентирующего педагогических работников на совмещение практически-предметного и исследовательского аспектов их профессиональной деятельности. Встречаясь с трудностями в процессе исполнения своих профессиональных обязанностей, они должны совершать в полном объеме необходимые исследовательские действия: идентифицировать возникшую проблему, осмыслить ее суть, четко сформулировать предположение о возможных путях и способах ее разрешения, проверить их в практической деятельности, чтобы оценить продуктивность выдвинутой гипотезы для получения оптимального педагогического результата и спрогнозировать дальнейшее развитие исследуемой ситуации.

Обзор литературы

Проблема подготовки учителя к исследовательской деятельности никогда не выходила из круга интересов известных российских ученых-педагогов. В ряде публикаций раскрыты многие сложные вопросы методологии, творческого ядра, логики и организации научно-педагогического поиска, содержания, методов и процедур исследовательской деятельности [1–4 и др.].

В последние годы в связи с введением многоуровневого высшего образования и, прежде всего, открытием магистратуры внимание к исследовательской подготовке будущих специалистов, особенно педагогического профиля, заметно усилилось. Возникла необходимость в новых учебных планах, учебных дисциплинах и образовательных программах. В соответствии с ФГОС ВО активизировалось изучение различных аспектов процесса формирования исследовательской компетентности студентов: его структуры, принципов, механизмов, содержания, методов, средств и условий, организации учебно-исследовательской и научно-исследователь-

¹ Профессиональный стандарт педагога // Вестник образования. 2013. № 8. С. 4–43.

ской деятельности обучающихся [5–11 и др.]. В определении содержания исследовательской деятельности и критериев оценки эффективности процесса подготовки к ней будущих специалистов широкое распространение получил так называемый структурно-компонентный подход, согласно которому вычленимые когнитивный, мотивационный, коммуникативный, технологический, гносеологический, рефлексивный и т. п. компоненты рассматриваются и как составные части данного вида деятельности, и как критерии оценки с соответствующими показателями [12–15 и др.].

Поистине инновационным представляется определение И. А. Зимней, трактующей исследовательскую деятельность как совокупность действий, отражающих ее предметное содержание. На основе этого определения ею был разработан перечень из 45 таких действий, подлежащих освоению бакалаврами в течение четырех лет обучения в вузе [16, с. 30–33]. Используя оригинальную идею известного ученого, мы предлагаем свои варианты номенклатуры исследовательских действий для обучающихся трех ступеней университетского образования – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, уровень владения которыми рассматривается нами как результат подготовки к осуществлению самостоятельных исследований [17, с. 37–38].

Обосновывая выбор критериев оценки качества подготовки будущих педагогов к проведению исследований, заметим, что понятие «качество образования» пока не нашло приемлемого педагогического наполнения. Теоретическими предпосылками педагогической интерпретации этого понятия стали разработки в других областях знания, в частности: выделение в *социологии* аксиологического аспекта качества; широкая трактовка качества в *теории социального управления* как единства качества производственного процесса, качества созданных для него условий и качества получаемой продукции; понимание сущности качества как сложного, многопланового явления в *квалитологии*. Так, А. И. Субетто убедительно доказал, что качество объединяет в себе ряд существенных аспектных характеристик. По его мнению, оно есть основа существования свойств предмета или процесса и совокупность этих свойств, которые структурно иерархизированы, внешне и внутренне обусловлены, динамичны и обладают ценностью для человека [18, с. 151–152]. Сформулированный А. И. Субетто *квалитологический принцип отражения качества процесса в качестве результата* послужил опорой для определения качества образования как совокупности его сущностных характеристик – процесса, условий, результата – и отраженных в них его свойств, отвечающих образовательным запросам обучающихся и интересам и потребнос-

тям общества. Конкретизация в контексте университетской разноуровневой образовательной системы свойств, показателей и индикаторов основных характеристик качества образования (процесса, условий и результата) позволила разработать критериально-оценочный инструментарий комплексного мониторинга качества подготовки бакалавров и магистрантов к исследовательской деятельности [17]. Исходной точкой разработки стало раскрытие сущности «качества образования», а не его структура, что обеспечило сбор адекватной информации о предмете исследования.

Материалы и методы

С целью совершенствования управления качеством подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета (далее – ИПиП ТюмГУ) был проведен опрос преподавателей. Программа исследования составлялась с применением критериально-диагностического инструментария [19, с. 25–29], с учетом содержания нормативных документов, в которых изложены требования к исследовательской подготовке бакалавров и магистрантов¹, и с использованием современных продуктивных подходов к оценке их исследовательской компетентности.

Анонимное анкетирование осуществлялось на выборке преподавателей, состоявшей из 72 штатных специалистов (73% от генеральной совокупности), в том числе: 12 докторов и 45 кандидатов наук, 22 старших преподавателей, 19 ассистентов. Перепроверка и уточнение полученных данных происходили посредством педагогических наблюдений и индивидуальных бесед методом случайной выборки.

Качество процесса подготовки к исследовательской деятельности оценивалось по его организации, методологическому, теоретическому и практическому аспектам содержания образования, научному руководству исследовательской деятельностью будущих педагогов и используемым методам, технологиям и средствам обучения. Качество созданных для образования условий – по его материально-техническому, программно-методическому, информационному и кадровому обеспечению. Каче-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Уровень высшего образования Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогические науки» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Уровень высшего образования Магистратура. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. № 1505).

ство результатов – по степени сформированности у обучающихся совокупности исследовательских действий, рассматриваемых как ее предметное содержание.

Результаты исследования

Судя по собранной информации, почти все преподаватели удовлетворены организацией образовательного процесса: равномерной загруженностью всех дней учебной недели, выделением специальных дней для самостоятельной работы обучающихся, дней и времени консультаций научными руководителями.

Преподаватели считают, что для успешного обучения в университете созданы необходимые условия. Высоко оценено качество материально-технической базы ИПиП. В режиме полного дня бакалаврам и магистрантам предоставляются 24 лекционные аудитории, 4 компьютерных класса, читальный зал, оборудованный компьютерами с доступом к электронному каталогу информационно-библиотечного центра и онлайн-библиотечным ресурсам ТюмГУ, 14 мультимедийных аудиторий с проекторами и аудиосистемами, тестотека, Wi-fi доступ к сети Интернет по всему зданию и актовый зал. Кроме того, хорошо оснащены и успешно действуют лаборатории психологических исследований и инклюзивного образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, международный компетентностный центр инклюзивного образования, объединяющий лаборатории безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни, возрастной физиологии и логопедических технологий. Студенты полностью обеспечены учебниками и учебно-методическими комплексами по всем дисциплинам учебного плана. Все УМК соответствуют требованиям ФГОС ВО.

Преподаватели позитивно отнеслись к изменениям, внесенным в содержание профессионального образования с целью повышения качества подготовки обучающихся к исследовательской деятельности. В учебные планы бакалавриата и магистратуры ИПиП введены дисциплины, прямо ориентированные на развитие исследовательской компетентности. В бакалаврской программе это методология и методы психолого-педагогических исследований, формирующий эксперимент в работе учителя, проектно-исследовательская деятельность младших школьников; в магистерских программах – методология и методы научного исследования, логика и методология гуманитарной науки, методика организации учебно-исследовательской деятельности, опытно-экспериментальная работа в социаль-

но-педагогической деятельности, педагогический эксперимент, психодиагностика, психолого-педагогический мониторинг.

В соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога разработаны учебные программы по курсам исследовательской направленности; в ряд УМК удачно включены исследовательские задания. Базовые исследовательские дисциплины снабжены современными учебными пособиями.

Проводится работа по обогащению содержания профессионально-ориентированных учебных дисциплин исследовательским компонентом, который, по мнению преподавателей, призван «вести обучающихся в исследовательскую лабораторию известных ученых», «дополнять содержание исследовательских курсов практическим материалом», «иллюстрировать теоретические положения исследовательских курсов».

Институт обладает достаточными кадровыми ресурсами для осуществления должной подготовки будущих педагогов к совмещению предметного и исследовательского аспектов их профессиональной деятельности. Здесь работают 13 профессоров и 44 доцента. Преподаватели активно участвуют в международных и российских научно-практических конференциях; за последние пять лет ими опубликовано более 260 статей в журналах из перечня ВАК, а за последние три года – 14 статей в журналах Scopus.

Качество подготовки обучающихся к исследовательской деятельности опрошенные связывают, прежде всего, с «проведением квалифицированных теоретических занятий» (56%), справедливо полагая, что демонстрация лекторами «исследовательских образцов» инициирует у обучающихся внутренний диалог с преподавателем, стимулирует исследовательское мышление и рефлексивную деятельность. Характеризуя собственный вклад в подготовку будущих педагогов к исследовательской деятельности, 91% преподавателей отметили, что они владеют исследовательским подходом:

- 61% часто и 33% иногда используют его в своей профессионально-педагогической деятельности;
- 47% довольно часто и 37% иногда читают проблемные лекции;
- 84% применяют в обучении проблемное изложение знаний;
- 81% задействуют поисковые методы;
- при планировании занятий 68% всегда и 28% иногда предусматривают развитие у обучающихся исследовательских умений.

Однако достичь необходимых результатов пока не удается. 67% респондентов «не совсем» и 20% «полностью» не удовлетворены уровнем под-

готовленности обучающихся к самостоятельной организации и осуществлению исследований в методологическом, содержательном и практическом отношениях. Оценивая уровень подготовленности обучающихся к данному виду деятельности, преподаватели присвоили невысокий (3,2) средневзвешенный балл по всей совокупности исследовательских действий, которыми должны владеть бакалавры-третьекурсники, и 3,7 балла исследовательским навыкам и умениям бакалавров-четверокурсников (оценка осуществлялась по 5-балльной шкале). Средневзвешенный балл по всей совокупности соответствующих показателей у магистрантов-первокурсников составил всего 2,6, а у магистрантов-второкурсников – 3,8.

По мнению преподавателей, наибольшие затруднения у студентов вызывают не только определение творческого ядра педагогического исследования (формулирование проблемы, идеи, замысла, гипотезы), его новизны и научной значимости, что представляет объективную сложность, но и отбор научно-теоретического материала, выстраивание логики изложения, аргументация своих действий, разработка программы эксперимента, выбор критериев оценки и диагностических средств, формулирование выводов [20, с. 219–221].

Научные руководители оказывают поддержку учащимся в преодолении исследовательских трудностей в основном во время индивидуальных консультаций. Несмотря на то, что качество подготовки студентов к исследовательской деятельности 58% опрошенных связывают с «собственной теоретической и практической работой самих обучающихся», они, по их собственному признанию, «вместе выполняют каждый этап проводимого исследования», «проговаривают каждый его шаг», «приводят примеры из уже защищенных работ», «ориентируют в литературных источниках», «делятся собственным опытом исследовательской работы», а некоторые идут и по наиболее легкому пути: «правят», «пишут за них», «анализируют», «редактируют тексты»...

Однако подобные действия преподавателей вряд ли можно считать помощью. Налицо чрезмерная опека, явное натаскивание на конечный результат, забота не о развитии исследовательского опыта обучающихся, а, скорее, о своей собственной репутации, которая может пострадать во время защиты выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций.

Попытки части преподавателей придать продуктам исследовательской деятельности опекаемых «научный» вид нельзя оправдать, но можно в какой-то степени объяснить. Многие из ныне поступающих в педагогическую магистратуру не имеют базового педагогического образова-

ния. Обучаясь в бакалавриате, они не занимались научно-исследовательской работой и потому не приобрели достаточного опыта в области организации и проведения научно-педагогического поиска и не овладели необходимыми исследовательскими действиями (что, впрочем, характерно для современной системы российского образования в целом: по данным масштабных социологических исследований, «только 8% студентов участвуют в НИРС, 61% не проявляют к ней интереса» [21, с. 28]). Подавляющее большинство магистрантов не ориентированы на продолжение обучения в аспирантуре, так как не видят для себя смысла в научной деятельности. Работа с таким контингентом требует не «значительного увеличения времени на подготовку магистерских диссертаций», как это предлагают 37% опрошенных, а решения более широкого круга задач: не только усиленной теоретико-методологической подготовки магистрантов, но и развития у них основополагающих умственных действий (анализа, синтеза, обобщения, систематизации, рефлексии и т. д.), особых личностных качеств и мотивации к исследовательской деятельности.

Преподаватели самокритично констатировали разобщенность, отсутствие единства усилий в научном руководстве исследовательской деятельностью студентов и какой-либо системы в ее организации: каждый из них работает сам по себе, автономно, не взаимодействуя с коллегами. По признанию трети опрошенных, они сами испытывают трудности в научном руководстве исследовательской деятельностью бакалавров и особенно магистрантов. Думается, поддержка коллег и «коллективный разум» могли бы стать выходом из сложившейся ситуации и повысить исследовательскую компетентность учащихся.

Анкетирование выявило и недостаточную педагогическую компетентность части преподавателей: некоторые были явно удивлены вопросом «Владете ли Вы исследовательским подходом?» и вместо ответа сами спрашивали: «А что это такое?», «Подход... к чему?» или честно признавались: «Не знаю». По крайней мере, странными представляются ответы отдельных респондентов на вопрос об использовании в своей педагогической работе проблемного изложения знаний и поисковых методов: «Я не знаю, что это такое», «Я не использую такую терминологию», «Подобные методы, наверно, применяю».

Исследование показало, что более трети преподавателей недостаточно глубоко знают учебные планы ИПиП, слабо ориентируются в образовательной направленности изучаемых дисциплин, путаются, отвечая на вопрос, какие предметы учебного плана прямо направлены на подготовку к исследовательской деятельности (в качестве таковых называют, напри-

мер, дидактику начального образования, ИЗО- и логопедические дисциплины, дефектологию, физиологию и гигиену, возрастную анатомию, нейрофизиологию и др.), УМК каких дисциплин содержат исследовательские задания и что они из себя представляют.

Обсуждая возможные варианты повышения качества подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности, преподаватели предложили достаточно продуктивные меры: популяризировать научную деятельность, интенсивнее мотивировать к ней и обучающихся, и преподавателей, усилить исследовательскую направленность всех учебных дисциплин, включать в контрольные и самостоятельные работы задания исследовательского характера, вовлекать студентов в разработку исследовательских проектов начиная с 1-го курса и проводить их публичную защиту, побуждать учащихся к анализу и оценке учебного материала, проводить систематическую индивидуальную работу по обучению исследовательской деятельности, пресекать списывание или интернет-покупку исследовательских работ, повысить методологическую грамотность преподавателей и др. Вместе с тем наши наблюдения свидетельствуют: мало кто из опрошенных проявляет деятельную инициативу в практической реализации хотя бы части из предложенных мер.

Одним из средств глубокого погружения обучающихся в исследовательскую деятельность почти все преподаватели назвали педагогическую практику: именно она позволяет закрепить и развить приобретенный в вузе исследовательский опыт. Однако при выборе базы проведения практики приоритет отдается образовательным организациям, «где работают хорошие учителя», и месту расположения образовательных учреждений, их «шаговой доступности». По существу, второстепенное значение отводится тому, «осуществляется ли педагогическим коллективом инновационная работа». К тому же число таких в последние 10–15 лет резко сократилось. Чаще всего студентов направляют туда, «с кем удастся договориться», потому что школы без особого желания берут практикантов.

Студенты, всё же попавшие на практику в педагогический коллектив, который проводит какую-либо инновационную работу, нередко остаются в стороне от нее, не имея возможности наблюдать и изучать живой инновационный процесс. Их не знакомят с содержанием исследований, не привлекают к инновационной деятельности коллектива или дают поручения репродуктивного характера, разрешая присутствовать на уроках учителей, семинарах и педагогических советах, проводить учебные и внеучебные занятия и иную работу по теме своего исследования: собирать различную информацию, осуществлять диагностические обследования

и т. п. В результате практиканты не могут в полной мере постичь инновационный дух педагогического коллектива и хоть в какой-то степени освоить содержание и характер инновационного взаимодействия учителей. Между тем включение будущих педагогов в инновационную работу могло бы способствовать их «дозреванию» как исследователей.

81% опрошенных преподавателей не сомневаются, что проведение исследовательской деятельности входит в содержание педагогической практики и они обязаны оказывать учащимся в этом необходимую помощь. Но почти каждый пятый высказал твердое убеждение, что научное сопровождение – одна из функций научного руководителя практиканта, а не обязанность руководителей педпрактики, которыми в основном являются другие вузовские преподаватели или педагоги образовательных организаций.

Обсуждение и заключение

Таким образом, наше исследование показало, что преподаватели достаточно объективно оценивают состояние вузовской подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности. Несмотря на то, что качество образовательного процесса и созданных для его нормального функционирования условий не измерялось количественно, выявленные качественные характеристики позволяют оценить его как удовлетворительное. Качество результатов подготовленности студентов к самостоятельному проведению исследований, измерявшееся по 5-балльной шкале на основе оценки уровня сформированности исследовательских действий, составило у выпускников бакалавриата 3,7 балла, у выпускников магистратуры – 3,8 балла, что соответствует средним значениям, и поэтому тоже может быть признано удовлетворительным.

Однако достигнутый уровень качества подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности пока не отвечает повышенным требованиям, предъявляемым сегодня к специалистам педагогического профиля, призванным обучать и воспитывать подрастающее поколение, развивать его в духовном и нравственном отношении, формировать ценностные ориентации и жизненные смыслы, творчески используя приобретенные в вузе знания и самостоятельно добывая новые.

Выявлен ряд упущений в программно-методическом обеспечении подготовки выпускников вуза к исследовательской деятельности, в научном руководстве ею и в использовании ресурсов профессионально ориентированных дисциплин для обучения бакалавров и магистрантов исследовательским действиям. Установлены недостатки и в организации педагогической практики: в выборе базы ее проведения, научном руководстве

исследовательским аспектом ее содержания, привлечении потенциала инновационных образовательных организаций для закрепления и обогащения исследовательского опыта практикантов.

Вскрыты недостаточная методологическая подготовленность значительной части преподавателей к научному руководству исследовательской деятельностью бакалавров и особенно магистрантов, их пассивно-наблюдательная позиция и отстраненность от образовательного процесса.

Анализ материалов исследования обнаружил следующие противоречия:

- преподаватели констатируют, с одной стороны, высокий уровень владения исследовательским подходом и проблемно-поисковыми методами обучения, с другой – невысокие результаты их педагогического труда, выразившиеся, в частности, в недостаточной подготовленности бакалавров и магистрантов к выполнению одной из важнейших функций их будущей профессиональной деятельности – осуществлению научно-педагогического поиска;

- с одной стороны, признается эффективность педагогической практики как средства подготовки к исследовательской деятельности, с другой – налицо формально-равнодушное отношение к использованию ее исследовательского потенциала;

- зафиксированы, с одной стороны, высокая научно-исследовательская публикационная активность преподавателей, с другой – их недостаточная нацеленность на «передачу» своего исследовательского опыта будущим педагогам.

Без устранения вскрытых несоответствий решить проблему повышения качества подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности весьма затруднительно. В этой связи, на наш взгляд, целесообразно:

- активизировать усилия преподавателей по формированию у студентов ценностно-смыслового отношения к исследовательской деятельности и понимания ими ее роли в успешности их будущей профессиональной деятельности, в личностном и творческом росте;

- обеспечить исследовательскую направленность всех учебных дисциплин с целью сбалансированной предметной и исследовательской подготовки будущих педагогов;

- добиваться выработки у учащихся на протяжении всего периода обучения в вузе совокупности исследовательских действий на основе принципов преемственности и последовательности, постепенного дополнения состава этих действий, расширения и углубления их содержания, оптимального темпа нарастания степени сложности исследовательских задач и увеличения самостоятельности студентов в их решении;

• организовать серию теоретических и практических занятий с целью повышения методологической компетентности преподавателей, испытывающих трудности в научном руководстве исследовательской деятельностью учащихся.

Статья рекомендована к публикации академиком РАО, д-ром пед. наук, проф. В. И. Загвязинским

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев, 1986. 186 с.
2. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. Москва: Академия, 2010. 176 с.
3. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Чувашский университет, 2001. 244 с.
4. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1986. 150 с.
5. Весманов С. В., Весманов Д. С., Жадько Н. В., Акопян Г. А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского государственного педагогического университета // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 160–166.
6. Лекомцева Е. Н. Научно-исследовательские компетенции бакалавра // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3. С. 92–96.
7. Ракитина О. В. Психолого-педагогические условия формирования научно-исследовательских компетенций: монография. Ярославль: ЯГПУ, 2011. 212 с.
8. Савенков А. И., Львова А. С., Вачкова С. Н., Любченко О. А., Никитина Э. К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 197–206.
9. Davydova N. N., Dorozhkin E. M., Fedorov V. A. Innovative process development in the framework of scientific educational network: management model // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu. 2016. № 5. P. 157–163.
10. Dorozhkin E. M., Leontyeva T. V., Scherbina Y. Y., Shchetynina A. V. & Pecherskaya E. P. Teacher's Labour as a Tool of Forming Human Capital of Higher School Graduates // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2773–2787.
11. Баймухамбетова Б. Ш. Готовность к исследовательской деятельности как феномен психического развития личности магистранта // Среднее профессиональное образование. 2010. № 2. С. 68–70.
12. Кузнецова И. Е. Проблема формирования навыков научно-исследовательской деятельности студентов вузов // Вестник Югорского университета. 2006. № 5. С. 74–78.
13. Лукашенко С. Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 2. С. 100–104.
14. Ставринова Н. Н. Формирование и оценка готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Омский научный вестник. 2009. № 5 (81). С. 138–142.

15. Шкерина Т. А. Критерии и уровни сформированности исследовательской компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2011. Вып 1. С. 122–126.

16. 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.

17. Строкова Т. А. Критериально-диагностический инструментарий мониторинга качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности // Образование и наука. 2016. № 3. С. 29–43. DOI:10.17853/1994-5639-2016-3-29-43.

18. Субетто А. И. Квалитология образования. С.-Петербург; Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 220 с.

19. Строкова Т. А. Качество вузовской подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности: программа мониторинга. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2016. 65 с.

20. Строкова Т. А., Ефимова Г. З., Волосникова Л. М. Качество исследовательской компетентности будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2016. Вып. 53, ч. 5. С. 215–223.

21. Осипов Г. В., Савинков В. И. Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: статистический и социологический анализ. Москва: ЦСПиМ, 2014. 153 с.

References

1. Gershunsky B. S. Pedagogicheskaja prognostika: metodologija, teorija, praktika. [Educational prognostics: Methodology, theory, practice]. Kiev, 1986. 186 p. (In Russian)

2. Zagvyazinskiy V. I. Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga. [Research activity of a teacher]. Moscow: Publishing House Academia, 2010. 176 p. (In Russian)

3. Krajewski V. V. Metodologija pedagogiki: posobie dlja pedagogov-issledovatelej. [Methodology of education: A guide for teachers and researchers]. Cheboksary: Chuvashskij universitet. [Chuvash University]. 2001. 244 p. (In Russian)

4. Skatkin M. N. Metodologija i metodika pedagogicheskikh issledovanij. [Methodology and methods of research in education]. Moscow: Publishing House Pedagogika, 1986. 150 p. (In Russian)

5. Vesmanov S. V., Vesmanov D. S., Zhadko N. V., Akopyan G. A. Training of teachers in research master's studies: Experience of the Moscow State Pedagogical University. *Psychologiya i obrazovaniye. [Psychology and Education]*. 2014. V. 19. № 3. P. 160–166. (In Russian)

6. Lekomtseva E. N. Research competence of bachelors. *Yaroslavsky Pedagogicheskij Vestnik. [Bulletin of Yaroslavl Education]*. 2009. № 3. P. 92–96. (In Russian)

7. Rakitina O. V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya nauchno-issledovatel'skih kompetencij. [Psychological and pedagogical conditions of building research competences]. Yaroslavl: Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. [Yaroslavl State Pedagogical University]. 2011. 212 p. (In Russian)
8. Savenkov A. I., Lvova A. S., Vachkova S. N., Lubchenko O. A., Nikitina E. K. Teachers' education in the Master's Degree Studies of the new generation. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. [Psychological Science and Education]. 2014. Vol. 19, № 3. P. 197–206. (In Russian)
9. Davydova N. N., Dorozhkin E. M., Fedorov V. A. Innovative process development in the framework of scientific educational network: management model. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu*. 2016. № 5. P. 157–163. (Translated from English)
10. Dorozhkin E. M., Leontyeva T. V., Scherbina Y. Y., Shchetynina A. V. & Pecherskaya E. P. Teacher's Labour as a Tool of Forming Human Capital of Higher School Graduates. *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (7). P. 2773–2787. (Translated from English)
11. Baymuhambetova B. Sh. Readiness for research activities as a phenomenon of individual psychological student's development. *Srednee professional'noe obrazovanie*. [Secondary Vocational Education]. 2010. № 2. P. 68–70. (In Russian)
12. Kuznetsova I. E. Problem of research skills building of university students. *Vestnik Jugorskogo universiteta*. [Bulletin of Ugra University]. 2006. № 5, P. 74–78. (In Russian)
13. Lukashenko S. N. Development of research competence of higher education students in the context of multilevel education. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Tyumen State University]. 2011. № 2. P. 100–10. (In Russian)
14. Stavrinova N. N. Development and assessment of pre-service teachers' readiness for research activity. *Omskij nauchnyj vestnik*. [Omsk Research Bulletin]. 2009. № 5 (81). P. 138–142. (In Russian)
15. Shkerina T. A. Criteria and levels of research competence development of pre-service education psychologists (bachelors). *Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*. [Bulletin of Krasnojarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev]. 2011. Vol. 1. P. 122–126. (In Russian)
16. Zimnyaya I. A. Issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov v vuze kak ob'ekt proektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoj OOP VPO: dlja programmy povyshenija kvalifikacii prepodavatelej vuzov v oblasti proektirovaniya OOP, realizujushhiih FGOS VPO. [Research activity of students in higher school as a design object in the competence-oriented Educational Program Track Standards of Higher Education. For training programs for university professors in the field of Educational Program Track Standards of Higher Education design and implementation]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of the quality of training problems]. 2010. 40 p. (In Russian)

17. Stroková T. A. Criteria and diagnostic tools for monitoring quality assessment of pre-service teachers' training for practice-oriented research activity. *Образование и наука. [The Education and Science Journal]*. 2016. № 3. P. 29–43. DOI:10.17853/1994-5639-2016-3-29-43. (In Russian)

18. Subetto A. I. Kvalitologija obrazovanija. [Quality assessment of education]. St.-Petersburg; Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of the quality of training problems]. 2002. 220 p. (In Russian)

19. Stroková T. A. Kachestvo vuzovskoj podgotovki budushhijh pedagogov k issledovatel'skoj dejatel'nosti: programma monitoringa. [Quality of university training of pre-service teachers for research activities: Monitoring program]. Tyumen: Tjumenskij gosudarstvennyj universitet. [Tyumen State University]. 2016. 65 p. (In Russian)

20. Stroková T. A., Efimova G. Z., Volosnikova L. M. Quality of research competence of pre-service teachers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. Serija: Pedagogika i psihologija. [Problems of Modern Pedagogical Education. Pedagogy and Psychology Series]*. 2016. Vol. 53. Part 5. P. 215–223. (In Russian)

21. Osipov G. V., Savinkov V. I. Dinamika aspirantury i perspektivy do 2030 goda: Statisticheskij i sociologicheskij analiz. [Dynamics of post-graduate studies and its prospects up to 2030: Statistical and sociological analysis]. Moscow: Centr social'nogo prognozirovanija i marketinga. [Center of social forecasting and marketing]. 2014. 153 p. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 11.10.2016; принята в печать 15.02.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Об авторах:

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

Волосникова Людмила Михайловна – кандидат исторических наук, директор Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, Тюмень (Россия). E-mail: volosnikova@yandex.ru

Received: 11.10.2016; accepted for printing 15.02.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

About the authors:

Tamara A. Stroková – 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

Lyudmila M. Volosnikova – Candidate of Historical Sciences, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen (Russia). E-mail: volosnikova@yandex.ru

УДК 316.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46

РИСКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Р. Хуснутдинова

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия).

E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Аннотация. *Введение.* Инклюзия – это новое и малоизвестное явление для большинства россиян, которое трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзивная образовательная модель начала внедряться в российских школах без широкого общественного обсуждения, и педагоги и родители оказались совершенно не готовы к кардинальным переменам, вызванным переходом к новой модели образования. В связи с этим в настоящее время актуально изучение рисков, которые непосредственные участники образовательного процесса связывают с последствиями инклюзивного обучения и воспитания.

Цели статьи – выявить основные риски, характеризующие начальный этап процесса введения инклюзии в общеобразовательные организации Российской Федерации; рассмотреть главные причины их возникновения; представить результаты сравнительного анализа мнений учителей, школьников и их родителей из общеобразовательной, инклюзивной и коррекционной школ.

Методология и методы исследования. Сектор мониторинговых исследований Московского государственного психолого-педагогического университета на основе методов опроса и интервью провел социологические исследования по изучению процесса распространения инклюзии в российских школах в 2010 и 2014 г. В 2010 г. мониторингом было охвачено 200 педагогов и 244 родителя; в 2014 г. помимо опроса 178 педагогов и 386 родителей осуществлено интервьюирование 47 учащихся старшей школы, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Результаты. Согласно обработанным данным, полученным в ходе предпринятого мониторингового исследования, установлено, что опасения родителей учащихся из общеобразовательной, инклюзивной и коррекционной школ по поводу внедрения инклюзии сводятся к нескольким основным рискам: отсутствию индивидуального подхода в при обучении детей с разными образо-