

В.Н. Клипинина, кандидат педагогических наук, доцент

НАУЧНОЕ РУКОВОДСТВО В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В системе социального образования разработка концепции научного руководства процессом теоретического и практического обучения, а также студенческой наукой приобретает особое значение, поскольку научный руководитель как субъект управления, выполняет не только функцию оптимизации условий НИРС, но и является мощным агентом социализации, так как обладает такими параметрами деятельности как социокультурные знания на высоком профессиональном уровне, психолого-педагогическая культура, потенциал и умения исследовательской деятельности социальных явлений и процессов. В научной литературе руководство учебно-научной деятельностью студентов определяется такими понятиями как «научное руководство», «педагогическое управление», «научная супервизия». Как правило под ними понимается *деятельность преподавателя по отбору, совершенствованию и применению системы целей, содержания, форм и методов планирования, организации, стимулирования, нормирования, контроля и учета, психолого-педагогического анализа процесса и результата различных видов учебно-научной деятельности студентов, создающих благоприятные социальные, психологические и педагогические условия для развития их творческих способностей и профессиональных умений.*

Для преподавателя высшей школы процесс обучения студентов неотделим от процесса научного руководства, поскольку предполагает интенсивное социально-педагогическое взаимодействие, требующее высокой научной профессиональной компетенции, реализуемой на всех возможных уровнях – личностном, групповом, коллективном.

В практике высшей школы на фоне развития современных образовательных технологий существует разнообразие моделей научного руководства процессом обучения. Их анализ свидетельствует о том, что в профессиональной деятельности преподавателя, осуществляющего научное руководство, всегда присутствует ряд технологических этапов, таких как *диагностика*

познавательных особенностей студентов; *целеполагание, планирование деятельности* в контексте избранной модели научного руководства; *создания условий* для эффективного осуществления научного руководства; *реализация* научного руководства как создание ситуаций, активизирующих познавательную активность и самостоятельность студентов; *оценивания результатов; коррекция* научного руководства как деятельности и профессионального поведения.

Эти этапы достаточно часто не осознаются преподавателями, осуществляются интуитивно в свернутом виде, однако в той или иной степени полноты обязательно присутствуют в их деятельности.

Для того, чтобы понять и обосновать технологию научного руководства в системе социального образования целесообразно проанализировать существующие подходы.

Прежде всего, следует выделить педагогическую и андрогогическую модели научного руководства, под которыми понимается систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности преподавателя по отношению к студентам в контексте реализации учебно-научного взаимодействия.

В общем виде можно констатировать, что в *педагогической модели* обучения, а значит и научного руководства доминирующее положение занимает обучающийся, то есть студент. С одной стороны, именно особенности студентов определяют цель, содержание, формы и методы деятельности преподавателя как научного руководителя процессом обучения. С другой стороны, в силу таких факторов как несформированность научно-познавательных интересов, низкий уровень учебно-исследовательских умений, социально-психологической зависимости студент занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на диагностику, организацию образовательного процесса, оценивание, поскольку его основная роль – восприятие знаний и опыта, транслируемого преподавателем.

В педагогической модели научного руководства различают *нежесткое, полужесткое и жесткое управление* деятельностью студентов в зависимости от их индивидуально-личностных особенностей.

В случае нежесткого управления происходит начальная ориентация студентов на решение познавательных проблем путем использования методов и приемов дидактической эвристики на лекциях и практических занятиях, с помощью методических рекомендаций, ориентации на информационный поиск и др. Задача студента - освоить рекомендуемые источники, проявить

самостоятельность в учебной или учебно-научной деятельности и представить преподавателю ее результаты.

При жестком управлении преподаватель контролирует все или большинство звеньев или ступеней познавательного процесса, при полужестком – некоторые из них. Готовность студентов к активной познавательной деятельности определяется, в основном, внешними причинами: принуждением со стороны деканата (необходимо выполнить учебный план в полном объеме); научного руководителя (реферат или курсовую работу представить к определенному сроку); возможностью ситуации неуспеха и др.

Кроме того, педагогическое управление может быть *прямым и косвенным, оперативным и перспективным* (В.Н. Литовченко, 1989).

Проведенные нами исследования влияния особенностей педагогического управления научно-исследовательской работой студентов позволяют заключить, что различный уровень самостоятельности является одним из условий результативности НИРС как дидактической системы и в значительной мере определяется характером педагогического управления. Причем, если в деятельности преподавателя доминируют методы и средства прямого и оперативного управления, то есть деятельность студентов детерминирована достаточно «жестко», то это снижает возможности проявления творческих способностей, учебно-научной активности.

Неадекватное применение средств и методов косвенного и перспективного управления, суть которого в действии системы эвристических, исследовательских задач и заданий для самостоятельной работы различной степени сложности, для студентов, не обладающих умениями и опытом самостоятельной поисково-исследовательской деятельности, также «не срабатывает».

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что совершенствование педагогической модели научного руководства связано с построением динамической системы, в которой бы методы и средства прямого и оперативного управления деятельностью студентов постепенно, с учетом актуального уровня их развития трансформировались бы в косвенное и перспективное управление.

Управляемая самостоятельная работа как одна из перспективных технологий развития высшей школы, в целом, и академического социального образования, в частности, такжна должна внести коррективы в концепцию педагогического управления учебно-научной деятельностью студентов, поскольку развитие самостоятельности студента – это переход от деятельности под руководством преподавателя к деятельности

под собственным руководством, от управления внешнего к внутреннему.

Самостоятельная работа является одной из важных, наименее изученной и в то же время представляющей наибольший интерес в плане психолого-педагогического анализа учебно-научной деятельности студентов широко обсуждаемой проблемой преподавания в высшей школе. Именно в самостоятельной работе более всего могут проявляться мотивация, целенаправленность, самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества (И.А. Зимняя, 2002).

Самостоятельность является важнейшим качеством, которое лежит в основе творческой направленности личности, продуктивности ее деятельности и проявляется в способности студента осуществлять самоуправление этой деятельностью.

В системе высшей школы самостоятельная работа студентов, на наш взгляд, должна рассматриваться как высшая форма свободной по выбору, мотивированной учебной деятельности, форма самообразования.

Анализ научной литературы позволяет заключить, что в деятельностином определении самостоятельная работа – это внутренне мотивированная, организуемая самим студентом учебно-научная познавательная деятельность, осуществляемая в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату на основе системного управления ею со стороны преподавателя. Причем, структура, динамичность, жесткость или гибкость управления во многом определяется индивидуально-психологическими и личностными особенностями преподавателя как ее субъекта.

В нашем исследовании были выявлены три основные *модели поведения* научного руководителя, характеризующиеся различной степенью самостоятельности студентов:

Модель 1. Границы проявления студентами самостоятельности узки. Их деятельность подробно регламентирована предписаниями научного руководителя. Студент реализует, в основном, исполнительскую функцию. Научный руководитель авторитарен, декларирует необходимые знания, не склонен к неформальному общению. Основная цель научного руководства – приобретение студентами новых знаний.

Данный тип педагогического управления был характерен для 28 % преподавателей, охваченных исследованием. Корреляционный анализ выявил слабое отрицательное влияние педагогического управления данного типа на эффективность учебно-научной работы студентов.

Модель 2. Научный руководитель разрабатывает алгоритм деятельности студентов. Так, например, в ситуации руководства

учебно-исследовательской работы он является автором программы, методики исследования, а на этапе реализации программы студент имеет относительную самостоятельность. Педагогическое управление нацелено на организацию учебно-научной деятельности студентов и достаточно эффективно решает задачу формирования у них определенных умений и навыков.

Педагогическое управление данного типа в нашем исследовании было характерно для 42% научных руководителей. **Модель 3.** Студент имеет относительную самостоятельность на всех этапах учебно-научной деятельности. Ведущим элементом педагогического управления выступает стремление преподавателя к деловому партнерству в процессе самостоятельной деятельности студентов. В рамках данного типа педагогического управления, который был зафиксирован у 29% испытуемых, научный руководитель занимает позицию старшего коллеги и оценивает деятельность студента с точки зрения его профессионального и личностного развития.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что педагогическое управление данного типа эффективно только в случае разработки адекватных заданий, учитывающих образовательные потребности, уровень познавательной активности и учебно-научных умений, а также типологические особенности студентов.

Изучение корреляционных связей позволяет заключить, что педагогическое управление, осуществляемое подобным образом имеет перспективы для развития самостоятельной работы студентов, которые из пассивного объекта образовательного процесса превращаются в активную силу, мощный фактор профессионального становления, поскольку нацелены на то, чтобы накапливать опыт самостоятельной работы, развивать и совершенствовать учебные и исследовательские умения.

Кроме того, представленный тип управления характеризуется тем, что изменяется образовательный статус преподавателя. Он становится деятельным ученым, выступающим по отношению к студентам высококвалифицированным коллегой.

С данным типом педагогического управления перекликается *андрогогическая модель* обучения (С.И. Змеев, 2002), которая предполагает, что студент как взрослый человек по мере своего социального развития и профессионального становления аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника его образования. Функцией научного руководства в этом случае является психолого-педагогическая поддержка, помощь студенту в выявлении и формировании его собственного опыта. Основными

при этом становятся те методы и формы образовательного процесса, которые предполагают учебно-научную активность студентов: самостоятельный информационный поиск при изучении научной литературы, работа в INTERNET, творческие мастерские, эвристические дискуссии, УИРС и НИРС.

Причем самостоятельность студента проявляется в том, что он играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей своего образования, ориентирован на активное приобретение дополнительных знаний, чтобы стать более компетентным в решении профессиональных проблем.

Анализ опыта преподавания в высшей школе позволяет заключить, что если студенты дневного обучения, поступившие в вуз после окончания школ, гимназий, лицеев, особенно на 1-3 курсах нуждаются в научном руководстве, в основном, в форме педагогического управления, то студенты старших курсов, магистратуры, а также студенты заочного отделения бесспорно могут претендовать на научное руководство по андрагогической модели.

В этом случае задача преподавателя состоит в том, чтобы создать студентам благоприятные условия для реализации индивидуальной образовательной траектории, вооружить их необходимыми методами и критериями, которые помогли бы выяснить свои образовательные потребности и интересы.

Основой организации деятельности студентов, в связи с этим, становится *индивидуализация образовательного процесса*, предполагающая что каждый студент совместно с преподавателем создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения или исследования. При этом, научное руководство заключается в том, чтобы с учетом опыта, уровня подготовки, психофизических и когнитивных особенностей студентов помочь им в определении собственной *образовательной траектории*.

Изучение зарубежного опыта научного руководства образовательным процессом позволяет отметить существующую поливариантность подходов к обеспечению индивидуализации обучения в высшей школе. С одной стороны, это система индивидуальной учебно-научной и профессионально-практической *супервизии*. С другой стороны, это поиск возможности учесть познавательные интересы и потребности значимых групп обучаемых. Это обеспечивается тем, что курсы обучения конструируются на основе развития определенных аспектов компетенции студентов, а самообучение строится по междисциплинарным модулям.

Таким образом, деятельность преподавателя становится в полном смысле деятельностью научного руководителя,

консультанта, супервизора, оказывающего помощь в организации познавательного процесса.

Как показало проведенное нами исследование, система взаимодействия преподавателя и студента, основанная на принципах совместной творческой деятельности обучаемого и обучающего, академическом партнерстве, активном участии в совместной исследовательской деятельности имеет значительный социально-педагогический потенциал.

Это связано с тем, что преобразовательная научно-педагогическая деятельность протекает на уровне коммуникации обозначаемом как «обработка людей людьми» (К.Маркс). Для нее характерно социально-педагогическое взаимодействие между субъектами, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что тесные деловые контакты в форме учебно-научного сотрудничества преподавателя и студентов, хорошие личные отношения, требовательное уважение, участие в социальной жизни студентов, понимание и принятие их личностных особенностей характерны для преподавателей, под научным руководством которых студенты достигают значимых результатов: успешно защищают курсовые и дипломные работы, продолжают обучение в магистратуре и аспирантуре, становятся ведущими специалистами в профессиональной сфере. В связи с этим, можно заключить, что эффективность учебно-научного руководства во многом определяется теми средствами, которые использует преподаватель, причем *научно-педагогическое сотрудничество* как эффективная модель взаимодействия преподавателя со студентами, предполагает высокую педагогическую культуру, включающую:

- педагогическую и научную направленность личности;
- высокое мастерство и организованность в повседневной профессиональной деятельности;
- глубокие знания в сфере науки, практики, содержания социального образования, в целом, и преподаваемых предметов, в частности;
- умения гармонически сочетать научно-педагогическую работу с учебно-воспитательной;
- владения современными методиками и технологиями обучения в высшей школе и другие компоненты профессионального мастерства.

Полученные данные позволяют заключить, что научное руководство учебно-научной деятельностью студентов в системе социального образования должно базироваться на концепции, предполагающей совместную творческую деятельность

преподавателя и студента, причем эффективность образовательного процесса определяется следующими психолого-педагогическими условиями:

- оптимальное соотношение видов деятельности студентов и научного руководителя;
- взаимодействие фактора ведомости и фактора сотрудничества при организации образовательного процесса;
- гибкость, динамичность, импровизация в структуре педагогического управления познавательной деятельностью студентов;
- единство содержательной и процессуальной сторон образовательной деятельности, основанной на передаче студентам профессионального опыта;
- разнообразие средств и приемов стимулирующих, эмоционально-регулирующих, направляющих и организующих вмешательство научного руководителя в самостоятельную учебно-научную работу студентов.
- Организация учебно-научного общения, основанного на дифференцированном учете научных интересов, взаимоуважении, взаимопонимании и взаимном развитии.

Литература:

1. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. – М.: Академия, 2002.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2002.
3. Литовченко В.Н. Совершенствование педагогического руководства НИРС: Методические рекомендации. – Мн., 1989.