

*П.В. Замкин, кандидат педагогических наук, доцент,  
Мордовский государственный педагогический университет  
имени М.Е. Евсевьева,  
г. Саранск, Россия*

## РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ МОДЕЛИ ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Аннотация.** В современном российском и зарубежном образовании происходят глубокие процессы трансформации, их характеризует возрастающая динамичность и неопределенность. Эффективность профессионального труда педагога все более связана с его готовностью работать в поисковом и экспериментальном режиме. Этим обусловлена необходимость повышения роли исследовательского компонента в профессиональной подготовке педагога и обеспечения условий реализации им полученных компетенций в педагогической деятельности. В образовательных системах различных стран мира прочно утверждаются две взаимосвязанные парадигмы подготовки педагога – практико-ориентированная и исследовательская, смещающие акценты в позиции современного учителя с функционального выполнения трудовых действий к педагогу-исследователю, способному к аналитическому и рефлексивному мышлению, непрерывному самообразованию и совершенствованию образовательной практики. **Цель исследования** заключается в изучении российских и зарубежных моделей школьно-университетского взаимодействия, в рамках которых эффективно обеспечивается процесс практико-ориентированной подготовки студента-исследователя и включение учителей школ в исследовательскую деятельность, связанную с актуальными проблемами и вызовами образовательной практики и профессионально-личностным развитием педагога. **Методы исследования:** историко-педагогический и сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование, изучение педагогического опыта, диагностический эксперимент. **Выводы и рекомендации.** Анализ зарубежных вузовских программ показывает, что подготовка к исследовательской деятельности и исследования в реальной профессиональной практике приобретают в образовательных системах разных стран сквозной характер, пронизывая весь процесс подготовки будущих педагогов в вузе. В статье рассмотрены возможности некоторых экспериментально апробированных моделей подготовки педагогов-исследователей в рамках исследовательского партнерства и наставнического взаимодействия вуза и общеобразовательных организаций (модель школьно-университетской исследовательской коллаборации (CAR), проект профессионального развития учителя-исследователя (PDTR) и др.). Представлены проблемы и факторы продуктивного развития школьно-университетского исследовательского взаимодействия.

**Ключевые слова:** исследовательское взаимодействие, школьно-университетское партнерство, исследовательские компетенции, педагог-исследователь, подготовка педагога-исследователя.

*P.V. Zamkin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Mordovian State Pedagogical University  
named after M.E. Evseviev,  
Saransk, Russia*

## **RUSSIAN AND FOREIGN MODELS OF SCHOOL-UNIVERSITY RESEARCH INTERACTION**

**Abstract.** Deep transformation processes are taking place in modern Russian and foreign education, they are characterized by increasing dynamism and uncertainty. The effectiveness of a teacher's professional work is increasingly linked to his willingness to work in search and experimental mode. This is due to the need to increase the role of the research component in the professional training of a teacher and to ensure the conditions for the implementation of the acquired competencies in pedagogical activity. In the educational systems of various countries of the world, two interrelated paradigms of teacher training are firmly established – practice-oriented and research-oriented, shifting the emphasis in the position of a modern teacher from the functional performance of labor actions to a research teacher capable of analytical and reflexive thinking, continuous self-education and improvement of educational practice. **The purpose of the study** is to study Russian and foreign models of school-university interaction, within which the process of practice-oriented training of a student researcher and the inclusion of school teachers in research activities related to current problems and challenges of educational practice and professional and personal development of a teacher is effectively ensured. **Research methods:** historical and pedagogical and comparative analysis, modeling, study of pedagogical experience, diagnostic experiment. **Conclusions and recommendations.** The analysis of foreign university programs shows that preparation for research activities and research in real professional practice acquire a cross-cutting character in educational systems of different countries, permeating the entire process of training future teachers at the university. The article considers the possibilities of some experimentally tested models of teacher-researcher training within the framework of research partnership and mentoring interaction between the university and general education organizations (the model of school-university research collaboration (CAR), the project of professional development of a teacher-researcher (PDTR), etc.). The problems and factors of productive development of school-university research interaction are presented.

**Keywords:** research interaction, school-university partnership, research competencies, teacher-researcher, teacher-researcher training.

**Введение.** Темпы, глубина и масштабы происходящих изменений в образовании приводят к возрастающему числу неструктурированных проблем в педагогической практике – проблем, обладающих высокой степенью новизны, неопределенностью, решение которых не всегда эффективно с помощью известных способов и подходов. Педагог-исследователь успешнее адаптируется к быстро меняющейся профессиональной среде, лучше справляется с критическим анализом и освоением новых образовательных разработок.

Запрос общества, образовательной практики на компетентного учителя-исследователя сформулирован в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. Так, в числе основных мероприятий Концепции: включение в программы подготовки педагогических кадров сквозной траектории формирования исследовательских компетенций педагога; формирование и воспроизводство исследовательских компетенций в педагоги-

ческой среде, включение педагогов-исследователей в актуальную национальную и глобальную исследовательскую повестку и др. [3]. В этом видится один из механизмов преодоления разрыва между темпом обновления содержания педагогической подготовки и развития общего образования; между недостаточным соответствием результатов подготовки выпускника актуальным запросам отрасли образования.

В российских и зарубежных вузах реализуются разнообразные меры усиления практической исследовательской подготовки будущего педагога, в их числе: разработка и реализация модулей образовательной программы исследовательской направленности; профессионально-контекстное наполнение исследовательским содержанием образовательного процесса; использование активных, проблемных, поисково-исследовательских технологий в процессе обучения; разработка и внедрение исследовательских практик; усиление исследовательского компонента в различных видах практик студентов; выполнение студентами исследовательских проектов непосредственно в образовательных организациях с целью лучшего понимания образовательной реальности, ее проблем, получение опыта их контекстуальной интерпретации и анализа, поиска возможных решений; педагогическая интернатура (исследовательский компонент) и др. [2].

Актуальной и востребованной сегодня представляется идея непрерывности подготовки педагога-исследователя, реализованная через различные модели школьно-университетского исследовательского взаимодействия. В России и за рубежом накоплен определенный опыт. Остановимся подробнее на экспериментально подтвержденных возможностях и результатах реализации моделей исследовательского взаимодействия вуза и школы.

Прежде всего, отметим, что модели практико-ориентированного исследовательского взаимодействия разворачиваются в контексте трех основных видов исследовательской деятельности учителя в школе:

- прикладные исследования, научно-методические разработки с целью совершенствования образовательной практики;
- организация и сопровождение исследовательской деятельности обучающихся в рамках исследовательского обучения или его элементов;
- исследование собственной педагогической деятельности в целях ее совершенствования и профессионально-личностного саморазвития.

Применительно к третьему виду исследований в зарубежной литературе используется термин “action research” («исследование действий»). В широком смысле он определяется как процесс, посредством которого педагоги изучают свою собственную практику для решения проблем, возникающих в их повседневной педагогической работе и повышения эффективности решения профессиональных задач [4].

В 2005–2008 гг. в образовательных организациях Венгрии, Италии, Польши, Португалии и Испании группой ученых реализован проект модернизации математического образования на основе методологии соединения преподавания и исследования (PDTR). Суть проекта в обеспечении единства обуче-

ния, исследовательской деятельности и профессионального развития педагога. Технология реализации проекта заключалась в вовлечении в исследовательскую работу педагогов-практиков при «наставнической» роли вузовских ученых. В проекте описаны этапы подготовки педагога к исследовательской деятельности. Этот процесс, начинался со знакомства с результатами научных исследований, объясняющих или разрешающих актуальные для конкретного педагога или группы педагогов вопросы и проблемы образовательной практики. Далее развитие сотрудничества приводило педагога к формулированию собственных исследовательских гипотез, выполнению простых экспериментов, анализу данных. Завершался цикл самостоятельной реализацией исследовательского проекта и написанием научной работы. В качестве одной из форм исследовательского тренинга с учителями-практиками использовалось рефлексивное поисковое описание и анализ собственного педагогического опыта совместно с экспертом и его коллективное обсуждение. Подобные результаты интроспективного анализа нацелены на улучшение образовательной практики. В числе важнейших результатов взаимодействия отмечается готовность учителя применять научный исследовательский подход в своей педагогической работе [5].

В ряде европейских стран, США и Канаде успешно апробирована и реализована модель школьно-университетской исследовательской коллаборации (CAR – collaborative action research). Ее целью является профессиональное развитие студентов-будущих педагогов и практикующих учителей, поиск решений практических проблем образования через совместную исследовательскую работу. По замыслу разработчиков, изначально возникшее партнерское исследовательское взаимодействие в период обучения в вузе между студентами и университетскими педагогами-наставниками затем продолжается с переходом выпускников в статус начинающих учителей, т. е., по сути, представляет собой непрерывный процесс профессионального развития [6].

Конечная цель CAR – развить глубокое понимание проблем у учителей в аутентичных условиях педагогической работы, преодолев разрыв между теорией и практикой. Поддерживающий характер модели CAR заключается в переводе проблемы в задачи, требующие решения, побуждении к поиску уже имеющихся эффективных и рациональных решений в педагогической науке и образовательной практике, или выработке новых решений. Исследовательская деятельность выступает своего рода ресурсом для самостоятельного и обоснованного выбора средств и способов педагогической деятельности в определенной ситуации. Вузовский педагог-наставник помогает студенту и практикующему педагогу использовать полученные в рамках вузовской подготовки теоретические знания и результаты собственных исследований применительно к решению конкретной рассматриваемой проблемы [6].

В упрощенном схематичном виде основные этапы реализации модели школьно-университетской исследовательской коллаборации (CAR) можно представить в виде диалогового алгоритма:

1. Определение проблемы: «В чем заключается вопрос/проблема? Если есть несколько вопросов, какой из них наиболее важен для исследования?»

2. Составление плана сбора данных: «Что вы будете использовать для исследования вашего вопроса? Кто и что будет делать? Когда? Сколько времени это займет?»

3. Анализ данных: «Как вы будете систематизировать информацию, которую собираете? Каким образом лучше представить информацию, чтобы все партнеры могли ее обсудить, используя свой собственный опыт?»

4. Проектирование действий: «Какие практические стратегии или решения были определены? Как они могут быть реализованы? Проверены? Каковы следующие шаги для практики?»

5. Представление результатов: «Есть ли необходимость сообщать о результатах? Как вы будете делиться результатами с другими? Каковы реалистичные временные рамки? Будут ли результаты опубликованы в рецензируемом журнале или представлены на конференции? Имеется ли намерение участвовать в составлении отчетов и обмене данными?»

6. Планирование следующих шагов: «Куда вы собираетесь двигаться дальше? Послужат ли результаты этого исследования основой для решения другого вопроса/проблемы или учитель хочет закрепить изменения, о которые получены в ходе исследования?»

В организации исследовательского взаимодействия в модели CAR используется рекурсивная спираль циклов, которая фокусируется на планировании, действии, наблюдении, размышлении/анализе, перепланировании и повторном принятии, и все это в контексте развития и укрепления партнерских отношений между вузовским педагогом, студентом и педагогом практиком. Эти отношения основаны на достижении целей и совместном накоплении практических знаний. При этом цели учителя часто фокусируются на практических результатах, связанных с его преподавательской деятельностью, и на том, как результаты исследований могут быть использованы для улучшения практики. Цели вузовских исследователей часто сосредоточены на изучении педагогических явлений и процессов для разработки и обоснования теоретических положений и научно-методических рекомендаций. Однако и цели педагога и цели вузовского исследователя направлены на общую конкретную проблему практики.

В числе основных результатов реализации модели CAR исследователи отмечают:

- овладение инструментарием и протоколами (алгоритмами) исследовательской работы, формирование у партнеров культуры «совместного исследовательского опыта»;
- продвижение современных научно-методических разработок в образовательную практику;
- преодоление «педагогической рутины», снижающей эффективность педагогической работы и мотивацию учебной деятельности обучающихся;
- формирование способности видеть и объяснять противоречия, существующие в повседневной профессиональной жизни, что является необходимым условием поиска и внедрения инноваций в образовании;

– исследование студентами и педагогами изменений образовательной практики, обеспечивающих более эффективное решение практических задач/проблем, достижение образовательных целей, а также формирование у них профессионально-личностной позиции субъектов этих изменений;

– предотвращение выгорания учителей, адаптация и включение начинающих педагогов в непосредственное решение повседневных профессионально-педагогических задач, а также преодоление шаблонов и стереотипов в педагогической работе опытных учителей и др. [6].

Таким образом, использование принципов CAR для создания совместных исследовательских партнерств между университетскими исследователями и школьными учителями представляет собой перспективный способ практико-ориентированной подготовки педагога-исследователя, продвижения современных достижений педагогической науки в образовательную практику и решения актуальных образовательных проблем в реальных педагогических условиях.

В России накоплен значительный опыт, наработаны практики исследовательского взаимодействия вузовских ученых, студентов и педагогов образовательных организаций. Этому во многом способствовала институционализация школьно-университетского взаимодействия последних лет: создание Научно-методических центров сопровождения педагогических работников, экспериментальных площадок РАО, базовых школы РАН, университетских базовых школ, профильных психолого-педагогических классов, где реализуются различные формы исследовательского взаимодействия вузов и школ.

Вместе с тем следует отметить, что и российский и зарубежный опыт нуждается в систематизации и изучении. Результаты завершенного в декабре 2022 г. эксперимента по изучению исследовательского профиля педагогов общеобразовательных организаций, в котором приняли участие 834 респондента из 39 регионов России указывают на ряд существенных проблем, препятствующих развитию взаимодействия ученых-исследователей и педагогов-практиков и снижающих преобразующее влияние исследований на практику.

Прежде всего, это проблема преобладания инвазивного подхода к проведению университетских научных исследований в общеобразовательных организациях, когда школьные педагоги чаще всего остаются вне процесса генерации знаний, выступают в качестве объектов исследования, в лучшем случае становятся помощниками исследователей, а не соисследователями. На эту проблему указывают и зарубежные авторы. Академическая наука зачастую рассматривает педагогов-практиков как пассивных потребителей результатов и продуктов исследований, а не соконструкторов практических знаний. Это довольно распространенное явление, даже если в некоторых случаях взаимодействие «камуфлируется» понятиями «научно-методическое сопровождение», «сотрудничество», «партнерство» и т. д.

Так, 82 % опрошенных учителей выразили затруднение в определении общего замысла и практического результата исследований, в которых они ранее принимали участие совместно с вузовскими работниками. Следует отметить, что зачастую вузовские педагоги не готовы в достаточной степени методически и психологически к наставническому взаимодействию со школьным учителем.

В свою очередь, две трети опрошенных учителей испытывают затруднения с определением прикладных возможностей научных достижений в решении практических педагогических задач, с внедрением результатов исследований в образовательную практику, с использованием исследовательского инструментария в своей работе [1].

Становится очевидной необходимость организационно-методической помощи учителю-исследователю. В описанных выше моделях наставническое взаимодействие ученого и педагога создает своего рода «зону ближайшего развития педагога-исследователя». Однако достижение и удержание этого эффекта довольно сложный процесс. Очевидно, что педагог должен быть активным участником на всех этапах исследовательского процесса: от планирования и подготовки исследования, сбора данных, интерпретации и представления, наконец, до отчетности и использования результатов.

Среди факторов продуктивного развития школьно-университетского исследовательского взаимодействия следует отметить следующие:

- необходимо признать, что школьно-университетское исследовательское взаимодействие – это двустороннее движение: здесь нужна подготовка вузовского педагога к исследовательскому наставничеству и учителя к исследовательскому взаимодействию и проведению прикладных исследований;

- сближение, выработка общих целей совместного проекта среди вузовских исследователей и школьных учителей, разделение ответственности за исследовательский продукт;

- создание исследовательской атмосферы в сообществах практиков и построение доверительных отношений, которые допускают взаимозависимость и взаимовлияние между всеми участниками;

- институциональная поддержка исследовательского сотрудничества – в широком смысле – это создание в вузе и образовательной организации совместного пространства (кампуса), где в различных формах могло бы осуществляться профессионально-развивающее исследовательское общение и взаимодействие преподавателей, ученых, практических работников образования и студентов;

- расширение базы для поисковых и экспериментальных исследований непосредственно в образовательных организациях;

- разработка инструментальных научно-методических материалов (рекомендаций, алгоритмов, протоколов) по исследовательскому взаимодействию.

Названными мерами не решаются в полной мере проблема развития школьно-университетского исследовательского взаимодействия. Поиск эффективных механизмов – это перспективная задача. Обмен опытом и практиками, которые накоплены в российских и зарубежных вузах имеет в этом смысле важное значение.

### *Литература*

1. Замкин П.В. *Результаты диагностики прикладных исследовательских компетенций у студентов педагогических направлений подготовки и педагогов общеобразовательных*

организаций / П.В. Замкин, Т.И. Шукина, Ю.А. Демяшкина и др. – 2023. – Т. 14. – № 1 (53). – С. 26–34.

2. Подготовка педагога-исследователя в вузе: практико-ориентированный подход: монография / под ред. Т.И. Шукиной. – Саранск: Редакционно-издательский центр Мордовского государственного педагогического университета, 2022. – 151 с.

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». – URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf>/ (дата обращения: 10.12.2022).

4. Kemmis S. *Exploring the relevance of critical theory for action research: emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas* / S. Kemmis // *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* / ed. by P. Reason, H. Bradbury. – Thousand Oaks: Sage, 2001. – P. 91–102.

5. Malara N.A. *A European project for professional development of teachers through a research-based methodology: The questions arisen at international level, the Italian contribution, the knot of the teacher-researcher identity* / N.A. Malara, R. Tortora // *CERME 6 Proceedings – WG10*. – Lyon, 2009. – URL: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg10-12-malara.pdf>.

6. Mitchell S.N. *Benefits of collaborative action research for the beginning teacher* / S.N. Mitchell, R.C. Reilly, M.E. Logue // *Teaching and Teacher Education*. – 2009. – Vol. 25. – Is. 2. – P. 344–349. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.008>.

**УДК 378.048.2**

**Г.А. Игнатьева, доктор педагогических наук, профессор,  
О.В. Тулупова, кандидат педагогических наук, доцент,  
Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина,  
г. Нижний Новгород, Россия**

### **ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

**Аннотация.** В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. обозначена проблема дефицита опережающих научных исследований в сфере образования для формирования современного содержания подготовки педагогических кадров. Этот факт определяет необходимость изменения угла зрения на подготовку научно-педагогических кадров. Проблема состоит в том, как организовать в условиях университета педагогического профиля управляемое продуктивное взаимодействие различных субъектов системы непрерывного педагогического образования, имеющих профессиональные интересы в области научно-исследовательской деятельности, которое было бы связано с организацией разноплановых пространств, где возможно осуществление будущим научно-педагогическим работником его собственной научно-профессиональной идентичности и участие в конструировании этой идентичности со стороны научного руководителя, консультанта, наставника и куратора. **Целью исследования** является формирование новой генерации научных и научно-педагогических кадров по направлению 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), обладающих передовыми научными знаниями, универсальными исследовательскими компетенциями, проектно-конструкторскими способностями, готовых к осуществлению передовых исследований и педагогических экспериментов для решения актуальных творческих задач, обеспечивающих достижение глобальной конкурентоспособности российского образования. **Методы исследования** основаны на процессной технологии индивидуально-организационного сопровождения.