

УДК 378.048.2

doi: 10.20310/1810-231X-2018-17-2(36)-17-21

ВЛИЯНИЕ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ АСПИРАНТОВ

Макарова Людмила Николаевна

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,

Россия, г. Тамбов

e-mail: mako20@inbox.ru

В статье рассмотрена роль научного руководителя в формировании будущей направленности профессиональной деятельности выпускника аспирантуры. Обоснована необходимость педагогической компоненты в подготовке аспирантов в соответствии с ФГОС ВО. Рассмотрены категории научных руководителей, имеющиеся у них соотношения научной и педагогической деятельности, корреляция между ценностными ориентациями научных руководителей и предпочтениями аспирантов в выборе направлений профессиональной деятельности. Представлены данные эмпирического исследования, имеющие отношения к компетентности научных руководителей.

Ключевые слова: аспирант, научный руководитель, научное исследование, педагогическая деятельность, преподаватель-исследователь, профессиональная направленность

В настоящее время качество образования в аспирантуре необходимо рассматривать с точки зрения подготовки конкурентоспособных научно-педагогических кадров, способных не только к воспроизведению существующих знаний, норм и традиций, а умеющих активно и самостоятельно анализировать, оценивать, делать выводы, принимать адекватные, объективные решения, саморазвиваться в личностном и профессиональном плане, отказываться от собственных стереотипов в деятельности и поведении.

Согласно ФГОС ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации) [1], выпускник аспирантуры должен быть готов к реализации следующих видов профессиональной деятельности: научно-исследовательской в своей предметной области и преподавательской деятельности по образовательным программам высшего образования. В соответствии с этими видами деятельности аспиранту присваивается квалификация «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Следовательно, в процессе обучения в аспирантуре он должен хотя бы на пороговом (минимально-возможном) уровне овладеть общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, необходимыми для осуществления самостоятельной педагогической деятельности.

Индивидуализация процесса обучения аспирантов в идеале предполагает создание условий для максимально свободной реализации физических, интеллектуальных, эмоциональ-

ных способностей и возможностей, характерных для данного индивида. Кроме этого, стержневая черта индивидуализации – помощь аспиранту в автономном самостроительстве, в творческом самовоплощении, «неадаптивной активности», в развитии способности к профессиональному выбору.

Именно в данном случае существенно возрастает роль личности их научного руководителя, влияющего на развитие индивидуальности аспирантов, ведь, как известно, воспитывают не те или иные методы и приемы, а влияние собственной личности, индивидуальности (В. А. Сухомлинский). Опираясь на систематику А. М. Новикова [2], можно выделить три наиболее общие категории современных научных руководителей (в скобках приведены данные, полученные нами в ходе собственного исследования):

– относительно молодые ученые, недавно защитившие кандидатские диссертации и работающие чаще всего над докторской (12,6 %). Они постоянно работают с аспирантами, отработывают различные подходы и варианты построения диссертации, предлагают интересные идеи, но у них мало опыта, следовательно, работа затягивается. Следует отметить, что в результате данного сотрудничества получают наиболее интересные и оригинальные исследования;

– зрелые ученые, занимающие руководящие должности (56,2 %). Представители

данной категории имеют богатый опыт руководства, что значительно облегчает планирование исследования. По причине занятости встречи с аспирантами не являются частыми, аспирант в значительной степени работает самостоятельно, принося руководителю готовые разделы и самостоятельно исправляя их по замечаниям. Известное имя, высокий статус и репутация руководителя изначально дают его ученикам определенные выгоды или «накопленное преимущество» (Дж. Лонг): им легче опубликовать свои научные работы, они имеют возможность для широких научных контактов, что является важной предпосылкой быстрой и успешной научной карьеры;

– ученые третьей группы берутся за руководство из соображений престижа, желания получить звание профессора, но фактически не руководят работой аспирантов (31,2 %). Это связано как с нежеланием работать с аспирантом, так и с неумением, имеющим двоякую природу. С одной стороны, не всякий ученый имеет призвание к педагогической деятельности, а научное руководство – это педагогическая деятельность. С другой – научный руководитель сам едва защитил диссертацию, но так и не сумел понять, что собой представляет научное исследование.

Следует заметить, что если А. М.Новиков определяет данную группу руководителей как немногочисленную, то по результатам нашего исследования мы вынуждены констатировать ее значительный количественный рост. К сожалению, существенно влияют на «пополнение» данной группы руководители, которые в настоящее время попали в поле зрения «Диссернета».

Суммируя вышесказанное, можно сделать следующее заключение: научный руководитель для организации процесса обучения аспиранта, связанного с проведением квалифицированного научного исследования, должен реализовывать свои педагогические функции. Таким образом, его индивидуальный стиль научной деятельности необходимо «включать» в индивидуальный стиль педагогической деятельности, который не должен реализовываться по принципу «делай, как я» [3].

Анализ существующего опыта работы показывает, что только в процессе прямого общения знания и приемы исследовательской деятельности усваивают далеко не все аспиранты. К сожалению, необходимо подчеркнуть, что многие руководители (69,8 %) не считают основательную методологическую

подготовку аспирантов необходимым условием развития будущего исследователя, формируя тем самым «ремесленника от науки», неспособного к самостоятельной постановке и решению научной проблемы, организации и проведению различных этапов собственного исследования.

Подобная точка зрения, по нашему мнению, имеет две причины. Во-первых, сами научные руководители не всегда обладают соответствующим уровнем методологической культуры и тем более не владеют методами ее формирования и развития у аспирантов. Во-вторых, они не видят взаимосвязи между методологией научной деятельности и будущей профессионально-педагогической деятельностью аспирантов.

Рассмотрим эту взаимосвязь более подробно. Преподаватель обязан иметь хорошую методологическую общекультурную подготовку, т. к. методологические знания по сравнению с предметными обладают большей обобщенностью и широтой переноса. Педагогическая деятельность, опираясь на методологические знания, позволяет осуществлять быстрое освоение новых областей теории и практики. При этом педагог-исследователь способен самостоятельно получать новые знания благодаря постановке и решению творческих задач в данной области.

Другими словами, предметные знания в новой области приобретаются не заучиванием их в готовом виде, а путем самостоятельного «открытия» и «изобретения» при помощи методологических знаний. В. В. Краевский выделяет также научное обеспечение профессиональной деятельности преподавателя вуза, понимая его как интегративное, объединяющее обеспечение педагога и исследователя и являющееся элементом повышения квалификации преподавателя [4].

Следует особо отметить, что в данном вопросе точка зрения научных руководителей значительно расходится с мнением самих аспирантов. Среди ответов на вопрос: «Какие знания Вы бы хотели получить в процессе обучения в аспирантуре?» – лидируют следующие: «методология научного исследования» (51 %; второе ранговое место) и «способы самосовершенствования в профессиональной деятельности» (47,2 %; третье место).

Аспиранты осознают необходимость знаний особого рода – как сформулировать тему исследования, поставить проблему, выдвинуть

гипотезу, какой должна быть логика исследования, т.е. их интересует «методологическое обеспечение» (В. В. Краевский) научной деятельности. Умение пользоваться такими знаниями для планирования и корректировки собственной научной работы выступает как обязательная часть профессиональной подготовки исследователя. Следует также отметить, что методологическая грамотность выступает как условие научного творчества, которое является необходимым условием для эффективного развития индивидуального стиля деятельности.

К сожалению, приходится констатировать, что развитие ориентации аспирантов на научный или педагогический аспект их будущей профессиональной деятельности в значительной степени зависит от соотношения направленности на исследовательскую и/или преподавательскую деятельность в ценностной компоненте индивидуальности самих научных руководителей. Это взаимодействие может иметь различные сочетания.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что для научных руководителей наиболее характерными являются два сочетания: преобладание научной работы над педагогической (+Н -П) и переход от активной научной деятельности – к активной педагогической (+Н +П). Сочетание (+П +Н) встречается очень редко, т. к. к этой группе относятся хорошие педагоги, не занимающиеся активно научной деятельностью.

В первом случае, при доминировании исследовательских ценностных ориентаций, мы наблюдали два типа отношения научных руководителей к педагогической деятельности: **нейтрально-отстраненное** («Наука не имеет общего с педагогической деятельностью») и **пренебрежительно-агрессивное**: «Профессор математики говорит студентам в педуниверситете: «Педагогика состоит из двух частей – первая всем известна, вторая никому не нужна».

Как справедливо отмечает М. М. Левина, существует довольно устойчивое предубеждение, что «обучать можно без специальной педагогической подготовки, для этого достаточно владеть знанием преподаваемой науки» [5, с. 15]. У научного руководителя подобного типа имеется пренебрежительное отношение к обучающей деятельности, которое можно охарактеризовать как «профессиональное варварство» (Е. А. Климов), когда ученый, успевающий в научной области, уверенно рассуждает и что-то предлагает в области педагогики, не зная педагогической реальности, ее принципов, ограничений и возможностей.

По данным нашего исследования, научные руководители данной группы оставляют 59,2 %, из них пренебрежительно-агрессивная позиция характерна для 37,4 %. Если сравнить полученные данные с результатами опроса аспирантов о соотношении в их будущей профессиональной деятельности научной и педагогической сторон, то можно наблюдать явное соответствие (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение педагогической и научной компоненты в профессиональной деятельности

Виды направленности	Научные руководители	Аспиранты
педагогическая	40,8 %	43,3 %
научная	59,2 %	56,7 %

Таким образом, мы вынуждены констатировать практически полную идентичность между ценностными ориентациями научных руководителей и формирующейся у аспирантов направленностью на их будущую профессиональную деятельность. Из полученных данных можно сделать вывод – отрицательное отношение научных руководителей к педагогической деятельности, некритически воспринятое аспирантами, в дальнейшем значительно осложнит их профессиональную деятельность.

Вряд ли педагог такого типа будет способствовать саморазвитию студентов в профессиональном и творческом плане, он про-

сто не заинтересован в этом и не имеет соответствующих навыков работы в данном направлении. Постепенно это может привести к тому, что преподаватель будет воспринимать педагогическую деятельность как досадную обузу, отвлекающую его от другой – научной. Кроме этого, отсутствие у аспирантов внутренней мотивации на преподавательскую деятельность существенно осложняет формирование необходимых универсальных и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО в плане подготовки преподавателя-исследователя.

Вопрос о компетентности научного руководителя является, с нашей точки зрения,

достаточно этичным. Отдельные аспекты подобного исследования уже имели место [6; 7], но мы добавили к вопросу об отношении аспирантов к научной компетенции руководителя вопрос о его личных качествах. Это связано с желанием косвенно подтвердить полученные данные об имеющихся расхождениях между профессиональными и лично-

стными качествами преподавателей (по результатам анкетирования студентов).

Как показали полученные нами данные, аспиранты также отмечают значительное расхождение между профессиональными и личностными качествами своих научных руководителей (рис. 1).

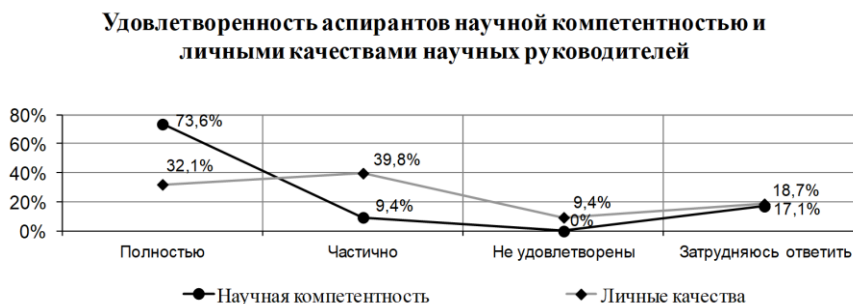


Рис. 1. Удовлетворенность аспирантов научной компетентностью и личными качествами научных руководителей

Вероятно, многие научные руководители забывают о приоритете личностного воздействия перед всей «целостностью» (К. Юнг) воздействия технического, научного, когнитивного и других источников в процессе социального бытия человека, и что процесс обучения в аспирантуре, кроме образовательной функции, включает также развивающую и воспитательную.

Именно научные руководители, по роду своей профессии, обязаны быть инициаторами развития высоких моральных качеств, нравственной культуры всех, с кем они общаются. К сожалению, отсутствие этих качеств чаще всего и отмечают аспиранты. Но известно, что духовно богатая, нравственно яркая, интеллектуально самобытная личность способна и в учениках своих уважать и воспитывать личность, безличность же обезличивает и учеников, сеет вокруг себя убогость (В. А. Сухомлинский).

Личностное влияние руководителя, образцы его поведения затрагивает формирование аспиранта как индивидуальности, поскольку оно соотносимо с ценностным отношением к профессиональной деятельности, нормам, правилам, отношениям с людьми. Личностно-профессиональные ценности научного руководителя косвенно влияют на мотивацию аспиранта к будущей профессиональной деятельности, отношение к коллегам и стиль его работы. Чем шире круг моделей, доступных аспиранту для наблюдения, чем

более разнообразные влияния он испытывает, тем больше он имеет возможностей для выбора собственной линии поведения.

Таким образом, можно констатировать, что ценностные ориентации и предпочтения научного руководителя оказывают существенное влияние на формирование внутренних компонентов индивидуальности аспиранта, его направленности на будущую профессиональную деятельность. С целью их коррекции необходимо формирующее воздействие, осуществляемое в процессе обучения аспирантов.

Для решения поставленной задачи необходимо изменение учебного процесса в аспирантуре на основе индивидуально-творческого (или персонологического) подхода, который позволяет включить механизм общего и профессионального саморазвития аспирантов и предполагает учет ценностных ориентаций и мотивации, их динамики в процессе профессионального становления.

Литература

1. ФГОС ВО 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) URL: <http://www.eoi.ru/img/sveden/eduStandarts/fgos3+/44.06.01.pdf>
2. Новиков А. М. Методология образования. М., 2006.
3. Макарова Л. Н., Шаршов И. А. Научная и педагогическая деятельности будущего преподавателя вуза: проблема соотношения // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 7(53). С. 197-203.

4. Краевский В. В., Бережнова В. В. Методология педагогики: новый этап. М., 2008.

5. Левина М. М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. М., 2001.

6. Грибанькова А. А. Научное руководство аспирантами: социально-психологические аспекты // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 70-74.

7. Роботова А. С. Деятельность научного руководителя: рефлексивные заметки // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 34-41.

References

1. FGOS VO 44.06.01 Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki (uroven' podgotovki kadrov vysshej kvalifikatsii) [FSES FE 44.06.01 Education and pedagogical sciences (level of training of staff of the top skills)] URL: <http://www.eoi.ru/img/sveden/eduStandarts/fgos3+/44.06.01.pdf>

2. Novikov A. M. Metodologiya obrazovaniya [Education methodology]. M., 2006.

3. Makarova L. N., Sharshov I. A. Nauchnaya i pedagogicheskaya deyatel'nosti budushchego

prepodavatelya vuza: problema sootnosheniya [Scientific and pedagogical activity of future teacher of higher education institution: ratio problem] // Sotsial'no-ekonomicheskkiye yavleniya i protsessy. 2013. № 7(53). S. 197-203.

4. Kraevskij V. V., Berezhnova V. V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap [Pedagogics methodology: new stage]. M., 2008.

5. Levina M. M. Osnovy tekhnologii obucheniya professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti [Bases of technology of training of professional pedagogical activity]. M., 2001.

6. Griban'kova A. A. Nauchnoye rukovodstvo aspirantami: sotsial'no-psikhologicheskiye aspekty [Scientific management of graduate students: social and psychological aspects] // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2011. № 7. S. 70-74.

1. Robotova A. S. Deyatel'nost' nauchnogo rukovodatelya: reflektivnye zametki [Activity of the research supervisor: reflexive notes] // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2009. № 7. S. 34-41.

* * *

INFLUENCE OF THE RESEARCH SUPERVISOR ON FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF POST-GRADUATE STUDENTS

Makarova Lyudmila Nikolaevna

Tambov State University named after G. R. Derzhavin,
Russia, Tambov
e-mail: mako20@inbox.ru

In article the author considered a role of the research supervisor in formation of future orientation of professional activity of the graduate of a postgraduate study, proved need of pedagogical components in training of post-graduate students according to FSES HE, considered the categories of research supervisors which are available for them a ratio of scientific and pedagogical activity, correlation between valuable orientations of research supervisors and preferences of graduate students in the choice of the directions of professional activity and submitted the data of an empirical research having relations to competence of research supervisors.

Key words: post-graduate student, research supervisor, scientific research, pedagogical activity, lecturer-researcher, professional orientation

Об авторе:

Макарова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина, г. Тамбов

About the author:

Makarova Lyudmila Nikolaevna, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Pedagogics and Educational Technologies Department, Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Tambov