

УДК 371.12

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Севрюкова А. А.

ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», Челябинск, Россия (454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88) e-mail: alla107@inbox.ru

В статье показано, что в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на передний план выдвигается учитель, способный к проектированию педагогической деятельности, умеющий организовать и провести эффективные исследования. Определены понятия «исследовательский потенциал учителя», «развитие исследовательского потенциала учителя». Исследовательский потенциал учителя определён как характеристика личности, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов (исследовательских знаний, умений, опыта, представленных в педагогической практике, а также мотивации, инновационного мышления, организаторских способностей и личностных особенностей), которые вместе взятые обеспечивают способность учителя эффективно, результативно вести исследовательскую деятельность в школе, направленную на достижение у учащихся новых образовательных результатов. Развитие исследовательского потенциала учителя определено как поступательный процесс качественного преобразования способностей учителя и его ресурсных возможностей, обеспечивающих эффективную организацию и осуществление педагогического исследования в школе. Особое внимание в статье уделено методике развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Работа по развитию исследовательского потенциала учителей в рамках программы «Методология и методика педагогического исследования», созданной преподавателями кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, осуществлялась в соответствии с методикой, которая реализовывалась на трех этапах: пропедевтическом, технологическом и преобразующем.

Ключевые слова: исследовательский потенциал учителя, развитие исследовательского потенциала учителя, методика, система дополнительного профессионального образования.

METHODS OF TEACHER' RESEARCH POTENTIAL DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Sevryukova A. A.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk, Russia (454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st., 88) e-mail: alla107@inbox.ru

The article displays that a teacher, able to organize and carry out investigation, comes to the fore in the conditions of federal state educational standards of common education. The author defines «teacher's research potential», «development of teacher's research potential». Teacher's research potential is defined as personal characteristic representing the complex of renewable resources (research knowledge, skill, experience, presented in pedagogical practice, motivation, innovative thinking, organization skill and personality traits), which provide teacher's ability to effectively carry out investigation, directed on new educational results at children. Development of teacher's research potential considered as progressive process of qualitative changes of teacher's skill and his resource abilities, providing effective organization and carrying out pedagogical investigation at school. Special attention paid to methods of development of teacher's research potential at the system of an additional professional education. Development of teacher's research potential in the context of the program «Methodology and methods of teacher's research», created by tutors of the department of pedagogy and psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, implemented in three stages: propaedeutic, technological and reformative.

Key words: teacher's research potential, development of teacher's research potential, methodology, system of an additional professional education.

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования становится неизбежной необходимостью эффективного функционирования и развития современной отечественной школы.

Естественно, сегодняшняя школа требует и новых учителей, которые, как отмечается в Национальной доктрине образования в Российской Федерации (рассчитанной на 2000 – 2025 гг.), Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [2; 3; 5], владеют психолого-педагогическими знаниями и понимают особенности развития школьников, являются профессионалами в других областях деятельности, способны помочь учащимся найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми.

Сегодня учителю следует не только продемонстрировать использование новых моделей обучения и воспитания, но и обосновать педагогическую целесообразность их применения. Именно от готовности учителя к проектированию педагогической деятельности в новых условиях, к организации исследований зависит эффективность предпринятых мер по реализации Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Поэтому многие педагоги включаются в серьезную исследовательскую деятельность, осваивают теоретические концепции, опираются на положения педагогической теории при проектировании педагогического процесса. Полученные при этом результаты: новые методы, приемы, способы и средства обучения и воспитания – и, как следствие, достижение учащимися новых образовательных результатов – свидетельствуют о наличии у учителей исследовательского потенциала, который, как и любое другое важное качество личности, нуждается в развитии.

Однако образовательная практика позволяет констатировать факт отсутствия оперативной помощи, достаточной поддержки, необходимого сопровождения в школе учителей, осуществляющих педагогические исследования. В этих условиях на передний план выдвигается система дополнительного профессионального образования, мощные ресурсы которой могут быть эффективно использованы для развития исследовательского потенциала учителя. Действительно, эта система включает в себя достаточно разветвленную сеть различных учреждений (Российская академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, региональные институты повышения квалификации работников образования, курсы, факультеты повышения квалификации педагогических и руководящих работников, межкурсовая подготовка).

Вместе с тем, можно отметить то, что система дополнительного профессионального образования не обладает требуемым уровнем для реализации цели подготовки учителя-исследователя: отсутствует ориентация на установление прочной связи курсовой и межкурсовой поддержки тех, кто занят научным поиском в общеобразовательном учреждении. Отсюда вытекает целесообразность повышения дискретного характера

процесса развития исследовательского потенциала учителя, интеграции курсовой и межкурсовой подготовки.

Преподавателями кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования разработана специальная программа «Методология и методика педагогического исследования» [4]. Она направлена на развитие исследовательского потенциала учителя.

Исследовательский потенциал учителя определён как характеристика личности, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов (исследовательских знаний, умений, опыта, представленных в педагогической практике, а также мотивации, инновационного мышления, организаторских способностей и личностных особенностей), которые вместе взятые обеспечивают способность учителя эффективно, результативно вести исследовательскую деятельность в школе, направленную на достижение у учащихся новых образовательных результатов. Его оптимальными составляющими являются следующие: явный потенциал и скрытый потенциал.

Итак, в структуре исследовательского потенциала содержится единство явного и скрытого потенциалов. Явный потенциал учителя отражает его исследовательские знания, исследовательские умения, исследовательский опыт, представленные в педагогической практике, а составляющими скрытого потенциала являются мотивация, инновационное мышление, организаторские способности и личностные особенности.

Если расширить толкование этих структурных компонентов, то можно определить явный потенциал как знание – результат выявления смысла педагогического исследования, включающее отношение к нему, стремление к его использованию, расширению и углублению. В явный потенциал входит также освоенный способ выполнения исследования на основе определённых знаний (умения) и навыки педагога, накопленные в результате практического использования навыков (опыт).

Целесообразно охарактеризовать и элементы второго структурного компонента для того, чтобы затем более точно сконструировать модель развития исследовательского потенциала учителя. Начнём с мотивации, которая представляет внутреннее побуждение учителя к осуществлению исследовательской деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта, стимулируется внутренними и внешними условиями, вызывает активность и определяет направленность деятельности. Перейдём к инновационному мышлению, такому виду, результатом которого является новый продукт деятельности учителя по отношению к его знаниям. В состав скрытого потенциала входит ещё одна важная составляющая – организаторские способности, без которых педагогическое исследование просто неосуществимо. Организаторские способности – это возможности,

умения учителя создавать, налаживать, производить, исполнять исследовательскую деятельность. И, наконец, дошла очередь до интерпретации личностных особенностей исследователя. Речь идёт, в сущности, о том, что каждая личность – это отдельное человеческое я, отдельная индивидуальность, а это означает ничто иное, как то, что каждый человек обладает отдельными социальными и субъективными признаками. Следовательно, и каждый учитель-исследователь с точки зрения черт характера, поведения, общественного положения – уникален. Это обстоятельство необходимо тщательно учитывать в нелёгком деле совершенствования скрытого потенциала.

Приведённый расширенный парад структурных компонентов исследовательского потенциала учителя выступает предвестником процесса его развития. Формат рассмотрения структуры исследовательского потенциала обусловлен диалектическим единством явной и скрытой составляющих. Имеющиеся у учителя мотивы, потребности и стремления осуществлять исследовательскую деятельность, представляющие одну сторону этого единства, вступают в противоречие с недостаточными знаниями, умениями, опытом учителя осуществлять научный поиск. Также подчеркнём, что существующее противоречие может выражаться в слабом проявлении у учителя как комплекса качеств личности, важных с точки зрения результативности исследования (мотивации, организаторских способностей, креативности, активности), так и какого-либо одного из них.

В силу сложности, многогранности исследовательской деятельности круг реально возникающих противоречий является достаточно широким. Разрешение того или иного противоречия раскрывает природу изменения структуры и содержания исследовательского потенциала учителя, т.е. является движущей силой его развития. Диалектической теорией установлено, что суть развития состоит в приобретении новых качеств, освоении новых ролей и функций индивидом, системой в целом. Следовательно, в основе развития исследовательского потенциала находится направленность на совершенствование тех его составляющих, которые сформированы не в полной мере или не отвечают социально обусловленным потребностям и ожиданиям.

В соответствии с этим **развитие исследовательского потенциала учителя** определено как поступательный процесс качественного преобразования способностей учителя и его ресурсных возможностей, обеспечивающих эффективную организацию и осуществление педагогического исследования в школе. Основываясь на мнении В. И. Загвязинского, утверждающего, что объективный в своей основе процесс развёртывания и разрешения противоречий обучения происходит не стихийно, а в целенаправленной деятельности [1], можно предположить, что в процессе развития исследовательского потенциала учителя особую значимость приобретают системность и

непрерывность педагогического влияния на изменение явного и скрытого потенциалов. Именно это обстоятельство выступает в качестве важной предпосылки для раскрытия психолого-педагогического механизма развития исследовательского потенциала учителя, что является результатом разрешения диалектического противоречия между его способностями (отражающими уже реализованный потенциал) и ресурсными возможностями (определяющими перспективы развития), в своем единстве обеспечивающими эффективное осуществление учителем педагогического исследования.

Таким образом, проведённый теоретический анализ понятия «исследовательский потенциал учителя» даёт основание утверждать, что оно является сложным, многоаспектным и малоизученным явлением. Исследовательский потенциал учителя состоит из двух компонентов: явного и скрытого, на которые можно оказывать целенаправленное педагогическое влияние для преодоления противоречий между ними.

Работа по развитию исследовательского потенциала учителей в рамках программы осуществлялась в соответствии с **методикой**, которая реализовывалась на трех этапах: пропедевтическом, технологическом и преобразующем.

На пропедевтическом этапе специальное внимание было уделено расширению представлений учителей о педагогическом исследовании как эффективном способе решения прикладных проблем обучения и воспитания учащихся. С этой целью было организовано изучение государственных документов в области образования, в которых определяется смысл инновационной деятельности учителя, его направленность на поиск новых технологий, в том числе исследовательских. Такая работа была организована в микрогруппах, а представление изученных документов происходило в виде деловой игры «Дебаты». Это позволило членам группы общаться, также были созданы условия для проявления активности, инициативности и появления в коллективе «духа единой команды». В результате участниками был сделан важный вывод, что современное образование ориентирует учителя на поиск новых технологий, в том числе исследовательских.

Это обстоятельство актуализировало задачу пропаганды важности исследовательских знаний, умений и способностей для повышения результативности собственной педагогической деятельности. Чтобы решить ее, учителям было предложено ещё раз вспомнить основные положения деятельностной парадигмы. Деятельностная парадигма постулирует в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов действия, а исследовательская деятельность как раз и предоставляет участникам образовательного процесса широкие возможности не только для усвоения системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но и для процесса развития личности, обретения исследовательского

опыта. В результате учителя уяснили основные противоречия в области образования и невозможность их разрешения без использования средств исследовательской деятельности.

Развитие мотивации учителя к научному поиску и труду обеспечивалось комплексом мероприятий, направленных на удовлетворение социальных и личностных потребностей посредством исследовательской деятельности. Были применены следующие методы удовлетворения социальных потребностей учителей-исследователей: слушателям давалась такая работа, которая позволяла им общаться; в коллективе создавался «дух единой команды», поддерживались возникшие неформальные группы. Для удовлетворения личностных потребностей учителей были использованы следующие методы: педагогам предлагалась более содержательная работа, весомые поручения, требующие от них полной самоотдачи; обеспечивалась положительная обратная связь по поводу достигнутых результатов; обучающиеся как можно чаще привлекались к формулировке целей и выработке решений разного порядка; учителям делегировались дополнительные права и полномочия; поощрялась и развивалась креативность. Целесообразными стали следующие приёмы: ознакомление с подходами к материальному вознаграждению с отсроченным эффектом; рационализация состава исследовательских групп; активизация совместной интеллектуальной и исследовательской работы, групповое творческое генерирование идей; сравнительные оценки отдельных учителей или исследовательских групп (в открытой форме); вручение различных символов (медали, знаки отличия и т.д.); различные формы обмена информацией, опытом работы (симпозиумы, семинары, конференции, «круглые столы» и т.д.).

На технологическом этапе осуществлялось расширение основных теоретических представлений и способов проведения педагогического исследования, организация практических исследований, развитие исследовательских способностей, формирование умений успешного проведения педагогического эксперимента. На этом этапе реализация эксплорентной стратегии развития исследовательского потенциала учителя нашла своё выражение в разумном сочетании обучения на курсах повышения квалификации (как очных, так и дистанционных) и научно-методической поддержке слушателей в межкурсовой период.

При отборе технологий для этого этапа были учтены условия эффективности их использования для постоянного содействия учителям-исследователям: на занятиях, консультациях, в организации самообразования и осуществления самостоятельного научного поиска. Применялись технология модульного обучения и исследовательская технология. Они позволили придать познавательной деятельности на занятии характер интереса, активности, мотивированного выбора вариантов решения проблем.

В основе технологии модульного обучения находились идеи смешанного программирования, блочной подачи учебного материала, прямой и обратной связи, сочетания контроля и самоконтроля. Достоинства модульного обучения состояли в том, что предоставлялась возможность её использования и в межкурсовый период; цели обучения точно соотносились с результатами, достигнутыми каждым слушателем; разработка модулей позволила уплотнить учебную информацию и представить ее блоками; был задан индивидуальный темп учебной деятельности; поэтапный модульный контроль знаний и практических умений стал определенной гарантией эффективности обучения; достигнута определённая «технологизация» обучения (обучение в меньшей степени становится зависимым от педагогического мастерства преподавателя); стал возможен рейтинговый контроль.

В процессе обучения учителей применены три варианта структуры обучающего модуля. Выбор модели модульного обучения обусловлен исходным состоянием исследовательского потенциала учителя: если он в группе достаточно низок, то выбирается модуль 3 (как наиболее детализированный), если средний, то применяется модуль 2 (в большей степени направленный на использование практического опыта слушателей), для группы слушателей с уровнем выше среднего или высоким уровнем интересующего нас качества можно предложить модуль 1 (представляющий большую долю самостоятельной работы).

На этом этапе была использована также исследовательская технология обучения с целью пробного выполнения учителями всего того, с чем им затем придётся столкнуться в школьной практике. Весь процесс развития исследовательских способностей учителя в период курсовой и межкурсовой подготовки был построен так, чтобы слушатель был погружён в атмосферу эксперимента. В результате было «проиграно» педагогическое исследование во время учебных занятий в ходе курсовой подготовки учителей. В практике работы со слушателями выведена обобщённая поисковая модель занятия (занятие-лаборатория, занятие-экспертиза, занятие – творческий отчет, занятие-изобретательство, занятие – «фантастический проект», занятие-исследование, занятие – «патент на открытие»).

На преобразующем этапе главными были анализ результатов, представление опыта учителя, консультирование учеников и коллег. По сути, развитие аналитических и творческих способностей происходило в процессе обобщения и представления опыта учителя-экспериментатора, а формирование умений продуктивного сотрудничества – в процессе распространения передовых идей. Иными словами, речь шла о возможности применить усвоенные исследовательские знания и умения в практической деятельности. Поэтому организация образовательного процесса на этом этапе имела свою специфику, так как

необходимо было посмотреть, как проявляется способность комплексного применения полученных знаний.

На этом этапе также осуществлялась реализация идеи непрерывного обучения учителей в процессе активной преобразующей деятельности. В работе с учителями были использованы различные методы, но наиболее продуктивной явилась педагогическая мастерская, цель которой – разработка и внедрение в практику интенсивных методов обучения и развития учителя. Главным при этом было – не передать информацию, а продемонстрировать способы работы. Основными методами выступили проблемно-поисковые и диалогические.

Таким образом, в данной статье представлена разработанная нами методика, отражающая поступательный и направленный процесс развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Процессуальные аспекты методики нацелены на обеспечение единства курсовой подготовки учителя и повышение его квалификации в межкурсовой период.

Список литературы

1. Загвязинский В. И. Исследование движущих сил учебного процесса: дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1973. – 449 с.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (рассчитанной на 2000 – 2025 гг.) // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–18.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola (дата обращения: 21.03.2012).
4. Севрюкова А. А. Реализация программы «Методология и методика педагогического исследования» в системе дополнительного профессионального образования // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной государственной образовательной политики: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. – Челябинск: Изд-во «Пронто», 2011. – С. 102–109.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект [Текст] / под. ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.

Рецензенты:

Резанович Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления персоналом ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет», г. Челябинск.

Ильясов Дмитрий Фёдорович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.