

ПЕДАГОГИКА И ПРАКТИКА

УДК 374.1, УДК 001.891-05:001.8

Е. Н. Михайлова

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ И РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В КОНЦЕПЦИИ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В данной статье автор рассматривает и конкретизирует понятие «исследовательская компетентность» с опорой на международный и отечественный опыт. Показана взаимосвязь уровня данной компетентности и процесса профессионального развития педагога в концепции праксеологического подхода.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, методологическая культура, основные компетенции, ключевые компетенции, праксеологический подход.

Конец XX и начало XXI века знаменуются рождением «общества профессионалов», нового качества человека и труда, где человек ценен как личность и профессионал, а квалификационный уровень профессиональной деятельности является важнейшим показателем его личной, общественной, жизненной успешности. Осмысление общемировых тенденций развития общества позволяет понять, что новое качество современной общественной (экономической) жизни обозначается как «информационное общество», а термины «общество знаний», «общество профессионалов» применяются при определении изменений в характере деятельности людей в этом обществе. Возрастают требования к социальной и профессиональной мобильности, а следовательно, к уровню интеллектуального развития, профессиональной культуре, способности учиться на протяжении всей жизни.

В связи с этим наиболее сложная цель стоит перед системой образования, которая не только сама должна соответствовать уровню развития общества, но и обеспечивать его продвижение и эволюционирование. Осмысление педагогами этой парадигмы образования даст возможность каждому из них определить свою цель и свою роль в пространстве профессионального бытия, а определение парадигмальных границ своей педагогической деятельности обозначит диапазон профессионально-педагогического опыта и самосознания, что будет являться стартовой точкой профессионального развития и совершенствования профессиональной компетентности.

Само понятие возникло в США в процессе изучения опыта работы выдающихся учителей, стало результатом многочисленных попыток проанализировать его, разработать концептуальную основу. Несмотря на некоторые разногласия в подходах, специалисты США определяют три основных компонента в компетентностном образовании. Это

знания, умения и ценности. Что касается точки зрения зарубежных экспертов на составляющие педагогической компетентности, то, например, в США, приветствуя желание общественности видеть в школах высококомпетентных специалистов, учителей принимают на работу по результатам тестов, в содержании которых выделяют пять основных аспектов:

- основные умения;
- общий кругозор (знания в области литературы, истории, искусства);
- знание преподаваемого предмета;
- знания в области педагогики, психологии и философии;
- мастерство учителя (этот аспект, однако, часто подвергается критике и его признают неадекватным, так как трудно учесть все элементы мастерства).

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой. Она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.). Совет Европы (симпозиум «Среднее образование для Европы») определил пять групп ключевых компетенций: брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем; понимать различие между людьми, способность жить с другими людьми, уважая друг друга; компетенция устного и письменного

общения, владение языками; владение новыми технологиями, критическое отношение к информации; способность учиться всю жизнь.

Выделяются ключевые (key skills), сердцевинные (core skills) и основные (base skills) компетенции. Как рабочий документ предложен список компетенций:

Изучать (уметь извлекать пользу из опыта; организовать взаимосвязь своих знаний и упорядочить их; организовать свои собственные приемы обучения; уметь решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением).

Искать (запрашивать различные базы данных; опрашивать окружение; консультироваться у эксперта; получать информацию; уметь работать с документами и классифицировать их).

Думать (организовать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ; уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение; видеть важность политического и экономического окружения, в котором происходят обучение и работа; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы).

Сотрудничать (уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения; улаживать разногласия и конфликты; уметь договариваться; уметь зарабатывать и выполнять контракты).

Приниматься за дело (включаться в проект; нести ответственность; войти в группу или коллектив и внести свой вклад; доказать солидарность; уметь организовывать свою работу; уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами).

Адаптироваться (уметь использовать новые технологии информации и коммуникации; доказать гибкость перед лицом быстрых изменений; показать стойкость перед трудностями; уметь находить новые решения) [5].

Анализ перечисленных компетенций позволяет, на наш взгляд, отнести максимальную их часть к такому актуальному ныне понятию, как исследовательская компетентность. Она определяется как совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, позволяющих человеку быть в позиции исследователя по отношению к окружающему миру, выражающейся через чувствительность к проблемам окружающего мира, умение распознать и разрешить проблемную ситуацию с любым произвольным объектом или явлением окружающего мира, используя для этого различные теоретические и эмпирические источники информации. Исследовательская компетентность несомненно явля-

ется показателем интеллектуального уровня развития мыслительных процессов и исследовательской активности личности.

Ученые отмечают, что исследовательская компетентность как состоявшееся личностное качество представляет собой осознанную готовность своими силами продвигаться в усвоении и построении систем новых знаний, переживая акты понимания, смыслов творчества, саморазвития. Поэтому в качестве типичных элементов исследовательской компетентности учащегося выделяются способности человека осуществлять:

а) целеполагание, т.е. выделение цели деятельности;

б) целевыполнение, т.е. определение предмета, средств деятельности, реализацию намеченных действий;

в) рефлекссию, анализ результатов деятельности, т.е. соотнесение достигнутых результатов с поставленной целью.

Основой исследовательской компетентности является методологическая грамотность (или понятие, сходное по большинству основных характеристик и критериев). У многих методологов педагогической мысли как контекстуальные синонимы используются такие понятия, как: методологическая грамотность (М. Н. Скаткин), уровень методологического знания (В. В. Краевский), научный этикет (И. Н. Кузнецов), уровень методологии научного творчества, методологическая культура (П. Г. Кабанов, А. И. Кочетов), культура научного исследования (Ф. А. Кузин, А. И. Кочетов), методологическая рефлексия (В. В. Краевский).

В работе школьных педагогов-практиков, в их развитии стихийно-эмпирическое (обыденное) познание преобладает над научным. Считается, что педагог может быть исследователем, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания. Высказывается или подразумевается мысль, что научное знание можно получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя научными размышлениями, что педагогическая теория чуть ли не «вырастает» сама собой из практики [1]. Рассмотрим, например, процесс повышения методологической грамотности педагога. Как и в других областях, самую большую пользу, на наш взгляд, может принести процесс самообразования. В большинстве школ педагоги выбирают и разрабатывают в течение года (нескольких лет) методическую тему самообразования. Достаточно часто сама тема сформулирована методически малограмотно, поэтому и пути ее решения не приводят к достойному результату. Например: «Способы привития интереса к учебной деятельности», «Развитие трудолюбия на уроках техноло-

гии». Или же тема самообразования учителя общеобразовательной школы «Организация работы с детьми, больными аутизмом», когда ни одного ребенка с таким диагнозом в школе нет. Итогом может быть конспект выступления или план-конспект урока, в лучшем случае самоанализ своей педагогической деятельности (своего эмпирического опыта) в рамках заявленной проблемы. Не привлекается научная, методическая и другая литература и периодика, результаты не выносятся на обсуждение широкой общественности, следовательно, отсутствует процесс научного познания, который складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. Реже всего в вопросах самообразования встречается тематика, направленная на развитие уровня исследовательской компетентности.

По нашему мнению, различие между просто знанием, методологической грамотностью и исследовательской компетентностью состоит прежде всего в том, что компетентность определяет желание и готовность следовать знакомым алгоритмам деятельности, снятие страхов и формирование мотивационной готовности к проведению педагогического исследования, теоретическому анализу его и, как следствие, процессу профессионального саморазвития.

Следует заметить, что профессия педагога чрезвычайно многогранна и включает в себя различные социально-профессиональные роли педагога (исследователь, методист, воспитатель, учитель, психолог, программист и др.). Профессиональное развитие педагога может быть и, как показывает анализ тем курсов повышения квалификации педагогов, направлено на развитие любого вида деятельности. Наиболее целесообразным, однако, является выявление такого ресурса, который обеспечивал бы максимально возможный результат при возможно минимальных затратах. Следовательно, мы определяем наши парадигмальные границы деятельности как праксеологический подход.

Праксеология как общая методология рассматривает способы деятельности (в том числе и мыслительной) с точки зрения их практических свойств, т.е. в смысле их эффективности. Для того чтобы быть эффективной, деятельность должна являться результативной, продуктивной или плодотворной (т.е. достигать поставленной цели), «правильной» (точной, адекватной, т.е. максимально

приближаться к задаваемому образцу – норме), «чистой» (т.е. максимально избегать непредусмотренных последствий и ненужных добавочных включений), «надежной» (приемы деятельности тем более надежны, чем больше объективная возможность достижения этими приемами намеченного результата) и последовательной. Фактически основной критерий практической «успешности» действия – его целесообразность [4].

Необходимость праксеологии как общей теории профессионально-педагогической деятельности вытекает из ограниченности опыта отдельно взятого субъекта, каким бы талантливым или масштабным он ни был. Не случайно с какого-то момента люди стали понимать, что практике необходима помощь научной мысли, способной опосредовать ее эффективность и непрерывное совершенствование [2].

Различие между просто знанием, методологической грамотностью и исследовательской компетентностью состоит, по нашему мнению, прежде всего, в том, что компетентность определяет желание и готовность следовать знакомым алгоритмам деятельности, снятие страхов и формирование мотивационной готовности. Считаем, для педагога недостаточно только методологических знаний и умений, в большей степени следует обратиться к развитию исследовательской компетенции. Она является и целью начального этапа развития профессионала и наиболее эффективным средством его дальнейшего профессионального саморазвития. Формирование исследовательской компетентности необходимо начинать во время получения профессионального образования и активно продолжать и поддерживать во время начала профессиональной деятельности на курсах повышения квалификации. Сформированная компетентность будет являться мощным ресурсом профессионального саморазвития педагога, поможет ему в решении всех профессиональных проблем.

В связи с этим необходимо дополнить стандарты профессионального образования, обновить содержание, технологии и принципы профессионального образования, повысить методологическое и научно-методическое знание педагогических кадров, через них обеспечивать высокопрофессиональное научное сопровождение инновационных практик, современное развитие педагогов и руководителей, поддержку их функционирования в рамках профессиональных норм и требований.

Список литературы

1. Кабанов П. Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога [Электронный ресурс] : учебное пособие / П. Г. Кабанов. – Режим электронного доступа: <http://www.asf.ru/Publ/monogr/soderz.html>
2. Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996. 144 с.

3. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.
4. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. М.: Экономика, 1975. 270 с.
5. Материалы Совета Европы. Страсбург, 1992. 221 с.

Михайлова Е. Н., доцент.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, г. Томск, Томская область, Россия, 634061.

Материал поступил в редакцию 18.05.2009.

E. N. Mikhailova

RESEARCH COMPETENCE AS AN OBJECTIVE AND A RESOURCE OF THE PROFESSIONAL SELF DEVELOPMENT OF PEDAGOGUE IN CONCEPTION OF PRAXIOLOGICAL APPROACH

In the present article, the author reviews and elaborates the notion “research competence”, on the grounds of the international and domestic experience. It indicates interconnection of level of such competence and the process of the professional development of pedagogue in the conception of praxiological approach.

Key words: *research competence, methodological culture, base skills, key skills, praxiological approach.*

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Tomsk oblast, Russia, 634061.