

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Показано, что в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на передний план выдвигается учитель, способный организовать и провести эффективные исследования. Определены понятия «исследовательский потенциал учителя», «развитие исследовательского потенциала учителя». Особое внимание в статье уделено методике развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

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

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 [1–3], 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 принятых 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. Приобщение к научно-исследовательской деятельности педагогов осуществляется как в рамках научных изысканий, так и в результате участия в разработке грантовых научных проектов и программ разного уровня [4]. 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 постоянно обновляется, 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 отмечается то, что «современное состояние процесса повышения квалификации педагогов зачастую основывается либо на эмпирическом подходе, либо на копировании форм и методов обучения студентов» [5]. Итак, 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 [6].

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

Остановимся на понятии «исследовательский потенциал», видовым отличием которого являются характерные особенности исследовательской деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы и современных публикаций показал, что исследовательская деятельность становится одним из важнейших направлений в развитии современного образования.

Методологическим проблемам исследовательской деятельности посвящены работы В. П. Давыдова, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. Я. Найна, А. М. Новикова; М. М. Поташника, Г. Н. Серикова. Эти авторы раскрывают содержательную сторону исследовательской деятельности и описывают условия его применения в школе.

Исследовательская деятельность есть деятельность по получению научного знания. Любое исследование осуществляется в соответствии с теми или иными методологическими установками. Методология характеризует подход исследователя к анализу действительности. Она составляет основу педагогического исследования, проявляется в его замысле, методике и результатах.

Педагогическое исследование представляет собой специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не известные стороны, отношения, грани изучаемой педагогической действительности. Известно, что главная задача исследования состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей и движущих сил развития педагогических процессов или явлений [7]. Это мотивированная деятельность учителей, в основе которой лежит совокупность навыков и умений, позволяющих осуществлять целеполагание, формулирование исследовательской проблемы и построение гипотезы, сбор, обработку информации в ходе поисковой деятельности, оформление результатов, их анализ и интерпретацию, построение логических выводов.

Исследовательская деятельность учителя имеет отличительные особенности, так как главная цель школы – развитие ученика, а не получение объективно нового результата, как в «большой науке». Если в науке на передний план выходит производство новых знаний, то в образовании исследовательская деятельность направлена на формирование исследовательских умений, приобретение навыка исследования, активизацию педагога. Объектом такой деятельности всегда в конечном счете являются дети. Значение исследовательской деятельности учителя мы связываем с рассмотрением ее в качестве инструмента повышения качества образования в широком смысле слова. В Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации, рассчитанной на 2000–2025 гг., заложены

в качестве концептуальной идеи «участие педагогических работников в научной деятельности», «интеграции научных исследований с образовательным процессом» [1].

Таким образом, исследовательская деятельность рассматривается как важнейший фактор развития личности учителя и осуществляется с целью перехода к активным методам и формам обучения с включением элементов научного поиска. Наука и научные исследования являются средством обеспечения профессионализма, продления срока профессиональной пригодности педагога, повышения его удовлетворенности результатами труда. Мы можем утверждать, что в конечном итоге исследовательская деятельность учителя становится смыслообразующей функцией современной школы.

В современной школе трудятся учителя с различными потенциальными возможностями, в том числе у учителей знания, умения, способности в ведении исследовательской деятельности сформированы в различной степени.

Теперь рассмотрим понятие «исследовательский потенциал учителя». Поскольку определяющим является слово «потенциал», то обратимся к энциклопедиям и научной литературе, в которых осуществляется интерпретация данного понятия.

Понятие «потенциал» является полинаучным и рассматривается исследователями в различных областях современного знания – от естественно-научного направления до гуманитарного. Однако, несмотря на довольно частое его употребление в научной литературе, теоретический статус и специфика потенциала определены еще недостаточно точно, так как обнаруживается множество противоречивых его толкований, к тому же изучаемое явление характеризуется многогранностью и сложностью.

Анализ рассматриваемого определения с позиций различных словарей позволил выявить его сущностные характеристики. Сравнив имеющиеся определения, мы установили, что общим для всех исследований потенциала является его характеристика имеющихся запасов, сил, возможностей для реализации чего-либо. Нами принято определение потенциала человека как совокупности возобновляемых ресурсов, которые могут быть им использованы и приведены в действие для достижения определенной цели или результата (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, В. Н. Марков, Б. Д. Парыгин, В. И. Слободчиков и др.). Потенциал человека отражает некую меру единства достигнутого и возможного, реализованного и нереализованного.

Нам удалось установить, что вопросам изучения исследовательского потенциала учителя посвящено мало работ. Заслуживает внимания определение Л. А. Торцовой. Она в своей диссертации пред-

ставляет «исследовательский потенциал учителя» «как систему свойств и возможностей, составляющих основу его личностного и профессионального развития, направленного на возможные достижения в исследовательской подготовке, в последующей исследовательской деятельности» [8]. Таким образом, рассмотрев сущность исследовательской деятельности учителя, а также изучив представления ученых о потенциале человека и основываясь на точке зрения Л. А. Торцовой, мы сформулировали определение интересующего нас понятия. Исследовательский потенциал учителя – это характеристика педагога, отражающая совокупность его возобновляемых ресурсов, которая обеспечивает способность эффективно, результативно осуществлять целеполагание, формулировать исследовательскую проблему, строить гипотезу, собирать, обрабатывать информацию в ходе поисковой деятельности, осуществлять анализ и обобщение полученной информации для построения логических выводов, направленных на достижение у детей новых образовательных результатов.

Исследовательский потенциал представляет собой единство реализованного и нереализованного потенциалов. Реализованный потенциал учителя отражает его исследовательские знания, умения, опыт, представленные в педагогической практике. Составляющими нереализованного потенциала являются не воплощенные учителем мотивационно-ценностные аспекты интеллектуальных, творческих способностей, позволяющих успешно реализовать ресурсные возможности в исследовательской деятельности.

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 подчеркнем, 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 развертывания и разрешения противоречий обучения происходит не стихийно, а в целенаправленной деятельности [9], можно предположить, что в процессе развития исследовательского потенциала учителя особую значимость приобретает 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, проведенный теоретический анализ понятия «исследовательский потенциал учителя» дает 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 с применением разработанной методики 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 учи-

теля, 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 еще 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 приемы: 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 свое выражение в разумном сочетании обучения на курсах повышения квалификации (как очных, так и дистанционных) и научно-методической поддержки слушателей в межкурсовой период [10].

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 ее использования и в межкурсовой 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 определенная «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 вы-

бирается 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 придется столкнуться в школьной практике. Весь процесс развития исследовательских способностей учителя в период курсовой и межкурсовой подготовки был построен так, чтобы слушатель был погружен в атмосферу эксперимента. В результате было «проиграно» педагогическое исследование во время учебных занятий в ходе курсовой подготовки учителей.

В практике работы со слушателями выведена обобщенная 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 формиро-

вание 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 представлено описание разработанной нами методики поступательного и направленного процесса развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Ценным является то, что обеспечивается единство курсовой подготовки учителя и повышение его квалификации в межкурсовой период, что позволяет совершенствовать те или иные ресурсные возможности учителя, которые проявлялись не в полной мере.

Список литературы

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (рассчитанная на 2000–2025 гг.) // Народное образование. 2000. № 2. С. 14–18.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» URL: <http://mon.gov.ru/dok/>
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2009. 48 с.
4. Михайлова Е. Н. Исследовательская деятельность педагогов в системе непрерывного педагогического образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2007. Вып. 7 (70). С. 32–34.
5. Ильясов Д. Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 2 (92). С. 30–35.
6. Ильясов Д. Ф., Солодкова М. И. Особенности повышения квалификации педагогов в учреждении дополнительного профессионально-педагогического образования // Педагогическое образование и наука. 2010. № 1. С. 64–69.
7. Ильясов Д. Ф. Педагогическое исследование: учеб. пос. для слуш. курсов повыш. квалиф. пед. кадров. Челябинск: изд-во ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повыш. квалиф. работников образования». 2007. 132 с.
8. Торцова Л. А. Развитие исследовательского потенциала учителей инновационного учебного заведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2002. 17 с.
9. Загвязинский В. И. Исследование движущих сил учебного процесса: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1973. 449 с.
10. Севрюкова А. А. Использование эксплорентной стратегии для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. 2011. № 1(6). С. 68–71.

Себрякова А. А., доцент кафедры, кандидат педагогических наук.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Ул. Красноармейская, 88, Челябинск, Россия, 454091.

E-mail: alla107@inbox.ru

Материал поступил в редакцию 13.03.2013.

A. A. Sevryukova

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

The article proves 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". Special attention is paid to methods of development of teacher's research potential at the system of an additional vocational education.

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

Chelyabinsk Institute of Professional Development of Teachers.

Ul. Krasnoarmeyskaya, 88, Chelyabinsk, Russia, 454091.

E-mail: alla107@inbox.ru