

Исследовательская компетентность учителя как средство самореализации в педагогической карьере

Учитель-исследователь призван практически осуществлять
практико-ориентированную науку и наукоемкую,
наукоориентированную практику.
Ш.Таубаева

Разносторонние процессы социального переустройства, обновления гуманитарной практики, реформирование общеобразовательной школы требуют от учителя концентрации интеллектуальных ресурсов для удовлетворения социальных запросов. Именно педагоги, способные к продуктивной творческой деятельности, управлению развитием учебно-воспитательного процесса, собственной профессиональной компетентности, способны удовлетворить потребности общества в самоактуализирующейся и саморазвивающейся личности выпускника школы. В связи с этим в общеобразовательных школах важно создать условия для становления педагога–профессионала, способного к исследованию и управлению педагогической деятельностью, владеющего инструментарием диагностики процесса и результатов собственного труда, способами обоснования путей и средств его коррекции и дальнейшего совершенствования.

Проблема профессионализма вообще и профессиональной компетентности в частности рассматривается как одна из центральных в психолого-педагогических исследованиях. В настоящее время наука располагает определенным объемом знаний, использование которых в педагогической деятельности является важным условием становления профессионально компетентного педагога, педагога–исследователя, способного совершенствовать учебно–воспитательный процесс, направлять его на решение задач личностного становления и развития как учащихся, так и самого педагога. Вместе с тем, несмотря на важность характеризуемой проблемы, в науке и практике уделяется недостаточное внимание управлению развитием профессиональной компетентности педагога в условиях образовательных учреждений.

Кроме того, сложившаяся образовательная практика не способствует максимальному стимулированию исследовательской направленности педагогического труда учителя, вследствие чего возникает необходимость изучения теоретических аспектов такого феномена как «исследовательская компетентность».

В педагогических кругах возникает много споров по этой проблеме. Компетенция рассматривается как «комплекс операций, действий, знаний, способностей, активности, самостоятельности и других свойств личности в принятии решений» [7], представляющая собой «наивысший уровень владения способами развития профессиональной деятельности» [15]. Компетентность – «это способность на практике реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере» [12], это «составляющее качество личности или совокупность качеств, минимальный опыт деятельности в заданной сфере» [15].

А.В. Хуторской выстраивает соотношение понятий следующим образом: «компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3, 13].

Основываясь на трехуровневой иерархии компетенций / компетентностей А.В. Хуторского, мы выделяем предметные, надпредметные и ключевые компетентности. Под надпредметными компетентностями мы подразумеваем те обобщенные знания, умения, навыки и способы деятельности, которые относятся к метапредметному содержанию образования (например, коммуникативная, организаторская, диагностическая, прогностическая и др.); они связываются с успешностью личности в быстро меняющемся современном мире; под ключевыми компетентностями будем понимать те

надпредметные компетентности, которые имеют ключевое значение для данной области деятельности человека (в том числе профессиональной, например, педагогической) [13].

На наш взгляд, исследовательскую компетентность учителя можно определить как целостную, интегральную характеристику личности будущего учителя, проявляющуюся в его готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как её субъекту с целью переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразующему. Как следует из вышесказанного, исследовательская компетентность учителя носит деятельностный характер, и не может проявляться или быть оценена вне педагогической деятельности.

Исследовательская компетентность, по мнению многих педагогов (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Я.В. Кривенко, С.И. Осипова, А.А. Ушаков, Е.В. Феськова, А.В. Хуторской др.) относится к числу ключевых. В подтверждение правильности своей позиции они приводят следующие аргументы:

Исследовательская компетентность формируется на базе врожденного качества всякого живого существа (в том числе и человека), называемого исследовательским поведением (С.М. Бондаренко, А.Н. Поддъяков, В.С. Ротенберг, А.И. Савенков и др.), а также целого комплекса элементов, входящих в состав различных ключевых образовательных компетентностей.

Формирование исследовательской компетентности в сфере профессиональной деятельности является одной из важнейших целей самореализации педагога (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков и др.). [6].

В классификации ключевых компетентностей И.А. Зимней исследовательская компетентность входит в качестве компонента в «компетенцию, относящуюся к деятельности человека» [2].

В классификации А.В. Баранникова исследовательской компетентности отводится самостоятельная роль наряду с учебной, социально-личностной, коммуникативной, личностно-адаптивной и компетентностью в области организаторской деятельности и сотрудничества [1].

Исследовательская компетентность в классификации А.В. Хуторского рассматривается как составная часть познавательной компетентности, которая включает «элементы методологической, надпредметной, логической деятельности, способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии». Она также служит компонентом компетентности личного самосовершенствования, направленной на освоение способов интеллектуального и духовного саморазвития [13].

Исследовательскую компетентность специалиста в области образования Ю.В. Соляников представляет через взаимосвязь ключевых, базовых и специальных компетенций, которые наполняют её содержательно. При этом ключевые компетенции инвариантны для любой профессиональной деятельности специалиста высшей квалификации, а базовые изменяются в зависимости от направления подготовки и включают в себя готовность к конкретной профессиональной деятельности с научно-исследовательской направленностью в области образования. Содержательное направление специальных компетенций зависит от особенностей задач, возникающих при решении реальных проблем образования. Все эти три вида компетенций тесно между собой связаны, их нельзя четко разделить (разграничить) [11].

Исследовательскую компетентность специалиста в области образования некоторые авторы рассматривают как неотъемлемый компонент общей и профессиональной образованности специалиста через взаимосвязь ключевых, базовых и специальных компетенций, которые наполняют её содержательно [10].

Исследовательская компетентность включает в себя:

- во-первых, наличие необходимых знаний, сформированность умений, наличие объективного представления о себе, структурированного как самооэффективность по решению задач в реальной среде образования, мотивацию к научной деятельности;
- во-вторых, набор личностных качеств, необходимых для проведения исследований индивидуального и коллективного характера, обсуждения и представления их результатов. Она характеризует следующие умения обучаемых:
- адаптироваться в условиях профессиональной деятельности;
- лично и профессионально самореализовываться;
- строить межличностные, деловые, профессиональные, социальные связи и отношения;

- продолжать свое образование на основе овладения оригинальными источниками профессиональной информации; универсальными способами практической и теоретической образовательной деятельности, способами исследовательской деятельности [3].

В рамках международного проекта «Определение и отбор ключевых компетентностей», осуществляемого Организацией экономического сотрудничества и развития и национальными институтами образовательной статистики, Швейцарии и США, выявлены важные характеристики ключевых компетентностей [14]:

- неалгоритмичность (т.е. возможность решать сложные нестандартные задачи, требующие эвристических подходов),
- полифункциональность (т.е. возможность решать сложные нестандартные задачи в ситуациях повседневной жизни),
- универсальность (т.е. применимость в разных педагогических ситуациях),
- надпредметность (т.е. возможность решать сложные нестандартные задачи из разных предметных областей человеческой деятельности),
- многомерность (включает в себя целый ряд интеллектуальных умений, знаний, способов деятельности, личностных качеств).

Рассматривая характеристики ключевых компетентностей в контексте исследовательской компетентности можно констатировать: педагог, осуществляя исследовательскую деятельность, решает поставленные задачи через эвристические подходы, вырабатывая и используя неизвестные ранее алгоритмы. В этом проявляется неалгоритмичность исследовательской компетентности. Педагог, занимающийся исследовательской работой, способен переносить исследовательский подход на разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях, что подтверждает полифункциональность, универсальность и надпредметность исследовательской компетентности. Многомерность исследовательской компетентности подтверждается применением педагогом в исследовательской деятельности аналитических, критических, коммуникативных и других умений, личностных качеств, а также здравого смысла. Данная компетентность мобильна, вариативна в любой ситуации и на любом предметном материале.

Таким образом, мы приходим к выводу, что исследовательская компетентность является «ключом», основанием для развития других более конкретных и предметно-ориентированных компетентностей педагога.

Образование в XXI веке меняет свой вектор, обеспечивая переход от «многознания» к качествам личности (компетенциям), востребованным эпохой глобализации. Меняются цели и задачи образования, так как дальнейшее накопление информации ведет к перегрузке учащихся, и задача учителя заключается не в суммировании знаний, а в вооружении учащегося инструментом, который можно использовать для получения этих знаний самостоятельно. Однако, преследуя педагогическую задачу системного формирования навыков исследовательской деятельности у учащихся, педагог должен сам в значительной мере овладеть комплексом профессиональных компетенций, в т.ч. исследовательской.

Установлены следующие компоненты и критерии сформированности исследовательской деятельности педагога:

1. Мотивационно-ценностный - отражает готовность к проявлению компетенции. Основные критерии - осознанность и мотивация к конкретному содержанию исследовательской деятельности, обретение активной позиции исследователя.
2. Когнитивный компонент (мировоззренческий) - формирует систему знаний – общих, научных и специальных. Критерий – комплексная картина знаний.
3. Содержательный - показывает владение содержанием компетенции, то есть сформированность личностных качеств, образующих интегративную характеристику личности. Критерии: готовность к исследовательской деятельности;
4. Поведенческий компонент - отражает опыт проявления исследовательской компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях.
5. Отношенческий компонент - отношение к содержанию исследовательской компетенции. Основным критерий - степень сформированности рефлексивных умений. Рефлексия - специфическая че-

ловеческая способность, которая позволяет сделать самого себя предметом рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования.

Исследовательские умения учителя объединены в следующие группы:

1) операционные исследовательские умения (применять методы научного познания, выдвигать гипотезу, намечать цели и задачи исследования, делать выводы из полученных результатов и теоретического анализа концепций);

2) организаторские исследовательские умения (применять приемы самоорганизации и исследовательской деятельности, планировать научно-исследовательскую работу, проводить самоанализ и самоконтроль, регулировать свои действия в процессе работы);

3) практические исследовательские навыки (работать с литературой, проводить экспериментальное исследование, наблюдать факты и явления, собирать и обрабатывать данные, внедрять полученные результаты в практическую деятельность);

4) коммуникативные исследовательские умения (применять приемы сотрудничества в процессе исследовательской деятельности, участвовать в обсуждении задания и распределении обязанностей при проведении коллективного исследования, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль, излагать результаты при их анализе в проблемной группе, научной конференции).

Формы совместной деятельности педагогов в УО по формированию и стимулированию развития исследовательской профессиональной компетентности можно классифицировать по разным основаниям:

- по соотношению теоретической и практической составляющих содержания деятельности: теоретические (методологические, научные), практические (академические, производственные, экспериментальные); смешанные (лекционно-семинарские, научно-практические, образовательно-производственные) формы деятельности;

- по инициативе создания: формальные и неформальные;

- по количеству участников, вовлекаемых в деятельность: массовые (публичные), коллективные, групповые, парные;

- по продолжительности осуществления: постоянно действующие, временные, разовые;

- по характеру управления: управляемые (административное управление), самоуправляемые, смешанного управления (общественно-административное управление);

- по характеру региона, из которого привлекаются педагоги к участию в совместной деятельности: школьные, межшкольные, районные, областные, республиканские, международные формы деятельности.

Устойчиво мотивированные педагоги, способные к исследованию и реализующих себя в нем, повышают уровень своей профессиональной исследовательской компетентности через различные формы самообразования (разработка методической темы, стажировка, персональное или коллективное научное исследование, дистанционное обучение и т. д.).

Согласно функциям образования, состоящим в воспроизводстве культуры и образцов деятельности и развитии человека, групп людей, коллективов в процессе образовательной деятельности, все формы повышения квалификации можно разделить на группы, обеспечивающие формирование и стимулирование специальной компетентности (предметно-ориентированные), и развивающие (лично-ориентированные) формы совместной деятельности. Первые призваны обеспечить условия для формирования и стимулирования повышения уровня специальной профессиональной компетентности, вторые - создание условий для становления и развития инновационной, полифункциональной компетентности педагогов. Следует отметить, что исследовательская компетентность специалиста занимает в данной классификации промежуточное положение, так как неотделима как от профессиональной, так и от полифункциональной компетентности учителя, а является, скорее, неким связующим звеном между ними, обеспечивая преемственность, целостность, системность процесса развития компетентного педагога.

К числу форм повышения квалификации учителей и руководителей образовательных систем, наиболее распространенных и значимых, содействующих формированию профессионально-компетентного педагога, способного исследовать результаты своего труда, относятся: теоретический семинар, профессиональное объединение (школьное методическое объединение, творческая группа и др.), педагогическая студия, школа молодого учителя, мастер-класс, курсовая переподготовка.

С этой целью на базе ФАО «НЦПК «Өрлеу» института повышения квалификации педагогических работников ежемесячно проводятся курсы по следующим направлениям:

- информационные системы в обучении;
- применение инновационных технологий в процессе обучения;
- модернизация групповых работ учащихся на уроке;
- исследовательская деятельность в учебных заведениях.

Доминирующая направленность названных курсов – поэтапное формирование комплекса компетенций учителя-исследователя:

- на первом этапе учитель осваивает традиционные формы методической работы, основывающиеся на концепции педагогического образования, повышения квалификации педагогических кадров;
- на втором этапе работа учителя ориентирована на концепцию педагогического творчества, изучение и обобщение передового педагогического опыта (этап дидактического осмысления учителем своей деятельности);

учитель анализирует и обобщает свой опыт, опыт коллег, выявляет дидактические затруднения, ищет пути решения; формулирует проблемы, использует результаты исследований и передового педагогического опыта, адресованных к практике, знакомится с технологиями обучения;

- на третьем этапе (разработка учебно-методической литературы) учитель должен осознать необходимость собственной исследовательской деятельности, он принимает участие в разработке учебных программ, изучает возможности технологии обучения и преподавания своего предмета;
- на четвертом этапе (реализация собственных идей) учитель изучает свой опыт, разрабатывает авторские программы и учебно-методические комплексы к ним, разрабатывает отдельные элементы технологии обучения;
- пятый завершающий этап (разработка нового педагогического знания) предполагает подготовку учителем научных статей, написание им научных работ, создание новых методик обучения и воспитания, новой технологии обучения.

Профессиональный рост от учителя-практика к учителю-исследователю автор в концентрированном виде отражен в следующей схеме «учитель-стажер - учитель творчески работающий - учитель-новатор - учитель-мастер - учитель - инноватор». Современные преобразования школы и общества требуют от учителя переориентации его деятельности на новые педагогические ценности, адекватные характеру научно-исследовательской деятельности. Наступивший век - время инновационной деятельности казахстанского учителя-воспитателя, учителя-исследователя.

Заключение

Исследовательскую компетентность учителя можно определить как целостную, интегральную характеристику личности будущего учителя, проявляющуюся в его готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как её субъекту с целью переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразующему.

Формирование исследовательской компетентности в сфере профессиональной деятельности является одной из важнейших целей самореализации педагога.

Исследовательская компетентность специалиста в области образования - неотъемлемый компонент общей и профессиональной образованности специалиста и «ключ», основание для развития других более конкретных и предметно-ориентированных компетентностей педагога.

Устойчиво мотивированные педагоги, способные к исследованию и реализующих себя в нем, повышают уровень своей профессиональной исследовательской компетентности через различные формы самообразования и формы повышения квалификации.

Исследовательская компетентность специалиста неотделима как от профессиональной, так и от полифункциональной компетентности учителя, а является, скорее, неким связующим звеном между ними, обеспечивая преемственность, целостность, системность процесса развития компетентного педагога.

Литература

1. Баранников А.В. Содержание общего образования [Текст]: компетентностный подход / А.В. Баранников. – М.: ГУ ВШЭ, 2002.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст]: Доклад Хуторского А.В. на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 года. – Центр «Эйдос». – С. 13.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В. А.Козырева и Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
5. Лаптев В.В. Научный подход к построению программ исследования качества образования // Модернизация общего образования на рубеже веков: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
6. Леонтович А.В. К проблеме развития исследований в науке и образовании // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников» – http://www.researcher.ru/methodics/development/ist_0003.html.
7. Молокова А.В. Реализация компетентностного подхода в условиях информатизации образования / А.В. Молокова // Философия образования. – 2006. – № 1. – С. 239-243.
8. Переверзев Л. Проектный подход и требования к учителю // "Школа и производство", 2002. - №1. - С.14- 16.
9. Равен Д. Компетентность в современном обществе (выявление, развитие и реализация). – М.: Когнито Центр, 2002.
10. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
11. Соляников Ю.В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности: автореферат канд. пед. наук. / Ю.В. Соляников. – СПб, 2003. – 20 с.
12. Ушаков А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения: автореферат дис. ... к.п.н.: 13.00.01 / А.А. Ушаков. – Майкоп, 2008. – 26 с.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 55-61.
14. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416с.
15. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 27.