

Т. Ю. ЛОМАКИНА
С. В. ДЗЮБЕНКО



**ТЕОРИЯ
И ПРАКТИКА
РАЗВИТИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ
УЧИТЕЛЯ**

Татьяна Ломакина

**Теория и практика развития
исследовательских
компетенций учителя**

«Нестор-История»

2017

УДК 371.321
ББК 74.202

Ломакина Т. Ю.

Теория и практика развития исследовательских компетенций
учителя / Т. Ю. Ломакина — «Нестор-История», 2017

ISBN 978-5-4469-1236-0

В монографии рассматриваются теоретические вопросы и практика развития исследовательских компетенций учителя в условиях общеобразовательной организации. С этой целью в работе уточнено содержание понятий «исследовательская деятельность учителя», «исследовательские компетенции учителя», «инновационная среда общеобразовательной организации»; определены теоретические подходы и принципы моделирования процесса развития исследовательских компетенций учителя; выделены функции его исследовательской деятельности и проведена их классификация по сферам профессиональной деятельности, определена структура исследовательских компетенций; разработана и апробирована процессуально-содержательная модель развития исследовательских компетенций в инновационной среде общеобразовательной организации; показаны структурные компоненты, признаки, основные характеристики такой среды как ресурса развития исследовательских компетенций. Разработанное нормативно-методическое обеспечение процесса развития исследовательских компетенций учителя в инновационной среде общеобразовательной организации может быть использовано в деятельности методических служб, а также в конструировании индивидуального образовательного маршрута учителя с целью мотивации его на исследовательскую деятельность.

УДК 371.321
ББК 74.202

ISBN 978-5-4469-1236-0

© Ломакина Т. Ю., 2017

© Нестор-История, 2017

Содержание

Введение	7
Глава 1. Теоретические основания моделирования исследовательских компетенций учителя	10
1.1. Содержание и функции исследовательской деятельности учителя в профессиональном аспекте	10
Конец ознакомительного фрагмента.	16

Татьяна Ломакина, Светлана Дзюбенко
Теория и практика развития
исследовательских компетенций учителя

© Т. Ю. Ломакина, С. В. Дзюбенко, 2017

© Издательство «Нестор-История», 2017

Введение

Преобразования, происходящие в различных сферах жизнедеятельности нашей страны (экономической, политической, социальной, культурной), определяют новые требования к целям, ценностям, функциям образования в направлении обеспечения развития и самореализации личности учащихся. Выпускник современной школы должен владеть комплексом информационно-исследовательских умений, обладать критическим и творческим мышлением. Аналогичные требования выдвигает Совет Европы, выделяя пять групп ключевых компетенций, среди которых социальные, межкультурные, письменного и устного общения, информационно-исследовательские, непрерывного образования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Национальная доктрина образования, Концепция модернизации российского образования на период до 2020 г., государственная программа Российской Федерации «Развитие образования (2013–2020 годы)», профессиональный стандарт «Педагог» и другие нормативные документы ставят перед учителем новые задачи по повышению качества образовательного процесса, соответствующего непрерывно возрастающим требованиям общества и личности к системе образования.

Идея развития образования, заложенная в нормативных документах об образовании, реализуется учителями в рамках осуществления инновационной деятельности, которая целенаправленно влияет на изменения содержания, способов и методов образовательного процесса и тесно связана с его исследовательской деятельностью. Поэтому исследовательский компонент педагогической деятельности учителя, влияющий на развитие как профессиональной компетентности учителя, так и новой практики образования актуализирует необходимость более высокого уровня развития исследовательских компетенций учителя.

В нашем исследовании под *исследовательскими компетенциями* учителя мы понимаем динамичные профессионально-личностные характеристики, имеющие сложную структуру, компоненты которой нацелены на реализацию функций педагогической исследовательской деятельности; обладают свойствами интегративности и целостности; ориентируют на самореализацию и саморазвитие учителя в педагогической деятельности; нацеливают на поиск знаний для решения образовательных проблем конкретного общеобразовательного учреждения в соответствии с целями современного образования.

Развитие исследовательских компетенций учителя становится условием продуктивного обновления практики образования, позволяющим обеспечить предметные, метапредметные и личностные результаты обучающихся; способствует проведению исследований по повышению эффективности образовательного процесса; создает возможности построения учителем лично-профессиональной карьеры. Приведенные аргументы указывают на необходимость целенаправленного развития исследовательских компетенций учителя и ставят эту проблему в разряд актуальных.

На исследовательскую направленность профессиональной деятельности учителя указывали А. Дистервег, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, И. И. Пирогов, К. Д. Ушинский; А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский. Проблемам изучения исследовательской деятельности учителя посвятили свои работы Ю. К. Бабанский, В. С. Безрукова, В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, А. С. Майданов, А. М. Новиков, В. М. Полонский, А. С. Сиденко, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин, М. А. Ушакова, И. Д. Чечель и др. Взаимосвязь исследовательской деятельности учителя с инновационными процессами в образовании отражена в работах К. Ангеловски, М. И. Демчука, М. В. Кларина, В. С. Лазарева, М. М. Поташника, В. И. Слободчикова, Т. И. Шамовой, О. Г. Хомерики, И. И. Цыркуна, А. В. Хуторского, Н. Р. Юсуфбековой и др.

Исследования, посвященные рассмотрению понятия «исследовательские компетенции учителя», отражены в диссертационных работах последних десятилетий (В. А. Адольф, Г.

Н. Лицман, Е. В. Набиева, Н. Ю. Таирова, Т. М. Талманова, Н. Н. Ставринова и др.). Однако большая часть трудов данного направления посвящена изучению процесса развития исследовательских компетенций учителя в системе повышения квалификации, исследовательских компетенций студентов – будущих учителей; рассмотрению смежных понятий, таких как «исследовательская культура учителя», «научно-методическая компетентность педагога», «исследовательские компетенции преподавателя вуза».

Проблема развития исследовательских компетенций учителя в условиях школы может быть отнесена к менее разработанной в области современной педагогической науки. Необходимость ее научного осмысления и практической реализации определяется рядом противоречий, проявляющихся:

– между потребностью общеобразовательных организаций в учителе, обладающим высоким уровнем исследовательских компетенций и недостаточным уровнем их развития у современного учителя;

– необходимостью развития исследовательских компетенций учителя и недостаточной разработанностью теоретического и технологического обеспечения процесса развития таких компетенций у учителя в условиях общеобразовательной организации.

Обозначенные противоречия особенно обострились в связи с наблюдающейся интеграцией образовательных организаций в комплексы, требованиями к уровню владения профессиональными компетенциями, которые прописаны в профессиональном стандарте педагога.

В своей работе мы опирались на такие исследования, как: теория деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Г. П. Щедровицкий и др.); психологические теории развития личности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, О. С. Анисимов, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др.); концепции личностно ориентированного обучения (В. А. Андреев, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, И. Я. Лернер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); теория системного подхода к анализу социально-педагогических процессов (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. В. Краевский, В. С. Лазарев и др.); исследования структуры образовательной среды (Я. Корчак, С. В. Иванова, Т. М. Ковалева, А. В. Ясвин и др.); идеи компетентностного подхода в образовании, рассматривающие структуру и содержание профессиональной компетентности учителя (О. Л. Жук, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. Н. Кошель, А. А. Пинский, В. Д. Шадриков и др.); исследования инновационной деятельности учителя (А. А. Арламов, В. В. Гузеев, А. И. Жук, Н. И. Запрудский, М. В. Кларин, В. С. Лазарев, Л. С. Подымова, С. Д. Поляков, М. М. Поташник, А. И. Пригожин, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, И. И. Цыркун, О. Г. Хомерики и др.); теория и методология педагогических исследований (В. С. Безрукова, В. И. Загвязинский, А. М. Новиков, В. М. Полонский, И. Д. Чечель и др.); теории педагогического мастерства и творчества учителя (В. И. Андреев, Б. Г. Богоявленская, В. А. Кан-Калик, Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Кухарев, Н. Д. Никандров, Г. С. Сухобская, Я. А. Пономарев и др.); идеи непрерывного профессионального образования (С. Я. Батышев, Б. С. Гершунский, Т. Ю. Ломакина, Н. А. Лобанов, А. М. Новиков, М. В. Никитин, А. П. Сманцер и др.).

В работе были использованы следующие научные методы: теоретический анализ философских, педагогических и психологических трудов; педагогическое моделирование и проектирование при теоретической разработке структуры исследовательских компетенций учителя и при создании модели процесса развития исследовательских компетенций учителя; педагогический эксперимент. В качестве частных методов использовались педагогическое анкетирование и тестирование, метод экспертных оценок, педагогическое наблюдение и интервьюирование. Методы математической статистики использовались для обработки результатов экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в течение ряда лет (2004–2016 гг.) на базе школ Российской Федерации: ГБОУ СОШ № 262, ГБОУ СОШ № 587, ГБОУ «Школа

№ 1400» г. Москвы и школ Республики Беларусь – СШ № 110 г. Минска, ГУО «Полоцкая государственная гимназия», СШ № 3 г. Ошмяны, ГУО «Бобровичский детский сад – средняя школа» Ивьевского района, ГУО «Гимназия № 7 г. Молодечно», ГУО «Гимназия № 1 г. Островца», ГУО «Гимназия № 1» г. Солигорска.

Это позволило нам:

- уточнить сущность понятий «исследовательская деятельность учителя», «исследовательские компетенции учителя», «инновационная среда общеобразовательной организации»;
- выделить функции исследовательской деятельности учителя и провести их классификацию по сферам профессиональной деятельности учителя, в которых исследовательская деятельность проявляется в наибольшей степени;
- выявить структурные компоненты, признаки, основные характеристики инновационной среды школы как ресурса развития исследовательских компетенций учителя;
- определить теоретические подходы (системный, компетентностный, рефлексивно-акмеологический, личностно-деятельностный, средовой, культурологический, герменевтический, синергетический) и принципы (единства личностного и профессионального в развитии учителя; единства сознания и деятельности; открытости; проблемности; сочетания самообразования и педагогической поддержки, первичности обобщения учителем собственного педагогического опыта) моделирования процесса развития исследовательских компетенций учителя;
- разработать и экспериментально проверить процессуально-содержательную модель развития исследовательских компетенций учителя в инновационной среде школы, что позволяет ее транслировать в другие образовательные организации;
- разработать критерии оценки уровня развития исследовательских компетенций учителя (наличие субъектной исследовательской позиции, владение теоретико-методологическими знаниями, освоение исследовательских умений);
- создать диагностические материалы, которые позволяют оценивать уровень развития исследовательских компетенций учителя на разных этапах его карьерного роста;
- разработать нормативно-методическое обеспечение процесса развития исследовательских компетенций учителя в инновационной среде школы (положения об учителе-исследователе, о научно-практической конференции, научном обществе в школе и др.);
- разработать методическое пособие «Развитие исследовательской компетентности педагогов в общеобразовательном учебном заведении», учебно-программную документацию курсов повышения квалификации («Совершенствование профессиональных компетенций педагогов в процессе осуществления инновационной деятельности в учреждениях общего среднего образования», «Организационно-методическое обеспечение инновационной деятельности в общеобразовательных учреждениях»), что может быть использовано в деятельности методических служб общеобразовательных организаций;
- разработать учебную программу дистанционного курса повышения квалификации учителей «Исследовательская деятельность учителя и учащихся», которая может быть использована в системе повышения квалификации педагогов.

Научные результаты, полученные в ходе нашей работы, и разработанные методические материалы могут быть также использованы в конструировании индивидуального образовательного маршрута учителя с целью мотивации его на исследовательскую деятельность, в организации и проведении курсов повышения квалификации учителей и преподавателей.

Глава 1. Теоретические основания моделирования исследовательских компетенций учителя

1.1. Содержание и функции исследовательской деятельности учителя в профессиональном аспекте

Изменения социально-экономических условий на современном этапе развития общества предъявляют новые требования к человеку. Анализ литературы позволил выявить ряд тенденций социокультурного развития как на международном уровне, так и на уровне нашей страны, которые задают новые целевые ориентиры в образовании и, соответственно, новые требования к профессиональной деятельности учителя.

1. Переход к постиндустриальному обществу, основанному на информационных технологиях. Стратегический потенциал и инновационное развитие общества все больше определяются такими факторами, как информация и научное знание. Поскольку происходит сокращение сроков обновления научной информации, то значимость фундаментальных академических знаний в эпоху Интернета и электронных справочников уменьшается. От человека теперь требуется умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы. Постиндустриальное общество «гораздо в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни» [1, с. 13]. В связи с этим выпускник современной школы должен уметь самостоятельно приобретать необходимые знания, владеть комплексом информационно-исследовательских умений (собирать факты для решения определенной задачи, анализировать их, выдвигать гипотезы, делать обобщения, сравнения, классификации, устанавливать закономерности, аргументировать выводы), обладать критическим и творческим мышлением.

2. Процесс глобализации, связанный с открытостью пространства культуры и информации. Благодаря развитию интернет-технологий становятся доступными коммуникация и сотрудничество в мировом масштабе. Процесс глобализации ведет к расширению образовательного пространства, обуславливающего возможность продолжения обучения в других странах, дистанционного обучения, участия в форумах, конференциях и др. В связи с этим возникает заказ на развитие коммуникативных умений выпускника школы: уметь работать сообща, быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, быть толерантным, обладать качествами мобильности и открытости. Аналогичные требования выдвигает Совет Европы [2], выделяя пять групп ключевых компетенций, среди них – социальные, межкультурные, письменного и устного общения, информационно-исследовательские, непрерывного образования.

3. Инновационные процессы, происходящие во всех сферах производства нашей страны, динамика рынка труда предъявляют новые требования к качеству образования, получаемого выпускниками школ. Постоянно меняющееся общество, непредвиденные ситуации, нарастающий объем информации, непредсказуемость, усложнение отношений между людьми и между различными системами в самом обществе диктуют необходимость разрешения проблемы формирования личности, умеющей жить в этих условиях, решать сложные задачи как профессионального, так и личностного плана. В условиях инновационно развивающейся экономики обществу необходимы самостоятельно мыслящие люди, способные к самореализации, саморазвитию и обладающие следующими личностными качествами: гибкой адаптированностью в

изменяющихся жизненных ситуациях, умением видеть возникающие трудности и искать рациональные пути их преодоления, способностью генерировать новые идеи, умением повышать свой профессиональный и культурный уровень на протяжении всей жизни.

Выделенными тенденциями обуславливается необходимость формирования и развития у учащихся информационной, коммуникативной, проектной, рефлексивной, исследовательской культуры, базирующейся на гуманистических ценностях.

Ориентация на развитие ученика как личности, индивидуальности и активного субъекта деятельности может быть реализована лишь на основе построения соответствующей стратегии деятельности учителя. Научными основаниями такого построения выступают идеи современных педагогических и психологических подходов: гуманистического, личностно ориентированного, деятельностного, компетентностного. В связи с этим задачей профессиональной деятельности учителя становится определение и реализация образовательной стратегии, обеспечивающей механизмы самоопределения учеников в ситуациях учебной и иной деятельности; освоения способов интеллектуального, физического и духовного саморазвития, эмоциональной саморегуляции; освоения знаний и умений целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки продуктивной учебно-познавательной деятельности, самостоятельного поиска и анализа информации, знаний общечеловеческой культуры, навыков работы в команде.

Современный учитель, способный обеспечить гибкое индивидуально ориентированное обучение и воспитание, формирование компетенций, необходимых для инновационного развития страны, а также развивать креативные способности учащихся и научить одному из центральных умений – умению учиться самостоятельно, сам должен владеть принципиально иными по сравнению с традиционными средствами организации образовательного процесса.

Особенность профессиональной деятельности учителя проявляется в ее многофункциональности, которая суммируется из локальных деятельностей, проявляющихся во взаимосвязи на различных этапах образовательного процесса. Эта мысль отражена в исследованиях многих педагогов. Так, Н. В. Кузьмина выделила следующие структурные компоненты профессионально-педагогической деятельности учителя: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический [3]. А. И. Щербаков дополняет эту структуру, конкретизируя организаторский компонент как единство информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций, особо выделяя исследовательскую функцию [4]. Анализируя деятельность учителя с позиции индивидуально-творческого подхода, В. А. Кан-Калик насчитывает в структуре педагогического труда более двухсот компонентов деятельности [5]. А. П. Тарантей сводит все виды профессионально-педагогической деятельности учителя в шесть групп: воспитательную, организационно-методическую, коммуникативную, научно-исследовательскую, управленческую, специальную [6]. Л. М. Митина, ориентируясь на гуманитарную парадигму образования, формирующую отношения между педагогом и учащимися по типу «субъект – субъект», в структуре педагогической деятельности учителя видит три основных компонента: педагогические цели и задачи, педагогические средства и способы решения поставленных задач, анализ и оценка педагогических действий учителя [7]. А. И. Жук и Н. Н. Кошель считают, что изменение целей и ценностей образования влечет за собой не только изменение характера образовательного процесса, но и позиции и роли учителя в этом процессе. Они отмечают, что структура профессиональной деятельности определяется функциями педагога относительно социальной системы «учитель – ученик», и предлагают следующие ее компоненты: педагогический (организационно-управленческий); методический; исследовательский; технолого-проектировочный [8, с. 3–28].

Выделяемый учеными компонентный состав педагогической деятельности учителя различен, однако ученые едины во мнении, что исследовательскую деятельность правомерно рассматривать как один из ее основополагающих компонентов. В нашем исследовании мы

исходим из того, что исследовательская деятельность является основным компонентом профессиональной деятельности учителя, определяющим ее развитие, связующим звеном между теорией и практикой. Под *исследовательской деятельностью учителя* мы понимаем вид деятельности, направленной на развитие теории и практики образования, которая предполагает выполнение учителем исследовательских действий по выявлению и решению педагогических проблем, а также получение новых знаний о средствах достижения желаемых результатов обучения.

На важность реализации исследовательской деятельности учителем в его педагогической практике указывали А. Дистервег [9], В. П. Вахтеров [10], П. Ф. Каптерев [11], И. И. Пирогов [12], К. Д. Ушинский [13], отмечая необходимость использования в деятельности педагогов методов наблюдения и анализа. Педагогические идеи видных педагогов первой половины XX в. [14], А. С. Макаренко [15], В. А. Сухомлинского [16] о научной организации педагогического труда, о педагогическом поиске, об анализе педагогической работы также указывают на исследовательскую направленность профессиональной деятельности учителя.

Проблемам изучения исследовательской деятельности учителя посвятили свои работы Ю. К. Бабанский, В. С. Безрукова, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, А. И. Кочетов, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, А. С. Майданов, А. М. Новиков, Т. Г. Новикова, Н. В. Немова, В. М. Полонский, А. С. Сиденко, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин, М. А. Ушакова, И. Д. Чечель и др. Они характеризуют научный аппарат педагогического исследования (проблема, тема, объект, предмет, гипотеза, цели, задачи исследования), теоретические и эмпирические методы исследования, критерии успешности педагогического поиска, этапы исследовательской деятельности учителя, мониторинг процесса и результатов исследования.

Исследовательскую деятельность учителя можно рассматривать как вид самостоятельной аналитической работы по систематизированному изучению какого-либо вопроса или практически актуальной педагогической проблемы, специально организованный процесс познания, результат которого проявляется в продвижении или преобразовании, которое он вносит в педагогическую науку и практику. Исследовательская деятельность учителя начинается с определения «болевых точек» в его педагогической деятельности; диагностики и осознания того, что интуитивно чувствуется в опыте; выявления противоречий, мешающих педагогу обеспечивать качество образования школьников. Она продолжается как углубленный анализ ситуаций и опыта работы по преодолению противоречий; поиск в научных источниках обоснования идеи, реализация которой могла бы снять противоречие; адаптация идеи к сложившейся практике учителя, заканчивающаяся либо принятием, либо корректировкой теоретической идеи. Исследовательская деятельность учителя не исчерпывается наличием факта поисковой активности, она предполагает также анализ получаемых результатов, оценку на их основе развития ситуации, прогнозирование (выдвижение гипотез), построение в соответствии с этим своих дальнейших действий, обоснование и описание выводов. *Особенность исследовательской деятельности* учителя определяется прикладным характером исследований (исследования решают актуальную проблему конкретного общеобразовательного учреждения); направленностью на совершенствование образовательного процесса и повышение результатов обучения. Учитель, проводя исследовательскую работу и отталкиваясь от проблем конкретного учебного заведения, может осмыслить ситуацию, соотнести ее с закономерностями той или иной научной теории, найти путь решения возникшей проблемы.

На разных временных этапах прошлого века исследовательскую деятельность учителя связывали с обеспечением различных функций и процессов в его профессиональной деятельности. Функции исследовательской деятельности учителя постоянно уточнялись на фоне разрешения проблем, связанных с усовершенствованием практики образования, обусловленной социокультурным развитием общества. Проведенный анализ литературы позволил выделить **сферы профессионально-педагогической деятельности учителя**, в которых исследова-

тельская деятельность, как компонент педагогической, играет наиболее существенную роль, наиболее активно проявляется и развивается:

1) анализа, обобщения и освоения передового педагогического опыта; 2) распространения и внедрения передового педагогического опыта и научных разработок в практику; 3) развития педагогического мастерства и творчества учителя; 4) инновационных процессов в образовании. Анализ этих сфер деятельности учителя, определение содержания и функций исследовательской деятельности в каждой из них стали предметом нашего углубленного изучения.

Сфера педагогической деятельности учителя связана с процессами анализа, обобщения передового педагогического опыта, рассматриваемого в широком смысле как высокое мастерство, достигнутое педагогом, которое достойно распространения; а в узком смысле – как практика, содержащая в себе элементы творческого поиска, новизны. В. А. Сластенин называет эти две разновидности передового опыта как новаторский и исследовательский, рассматривая их с позиции степени новизны собственного творчества, новаторства в передовом опыте [17]. В работах Ю. К. Бабанского [18], В. И. Бондарь [19, с. 82–88], В. И. Журавлева [20, с. 89–90], В. В. Загвязинского [21, с. 50–51], Н. В. Кухарева [22], М. Ю. Красовицкого [17], М. Н. Скаткина [23], Г. Б. Скока [24], Г. С. Сухобской [25], Н. М. Таланчука [26, с. 65–68], Я. С. Турбовского [27] характеризуются отличительные черты передового педагогического опыта. Среди них наиболее значимыми являются следующие: актуальность и перспективность, новизна, высокая результативность и эффективность, научность, преимущество, стабильность и устойчивость положительных результатов педагогической деятельности, воспроизводимость, оптимальность опыта в целостном педагогическом процессе.

Все многообразие видов педагогического опыта Я. С. Турбовской сводит к трем основным: передовому опыту, новаторскому опыту и опытно-экспериментальной работе. Основанием такого выделения ученый считает задачи, решаемые каждым из этих видов опыта. Передовой опыт, возникая в условиях массовой практики, создает более высокие образцы деятельности, не требуя коренных изменений в нормах. Он решает задачу совершенствования учебно-воспитательной деятельности. Новаторский опыт, возникая из отрицания тех или иных сторон сложившейся практики, требует проведения в ней радикальных, коренных изменений, вступая порой в противоречие с нормами. Он направлен на преобразование действительности. Продуктивная идея, нашедшая свое воплощение в теоретической концепции, представленная в виде модели, порой намного опережающей возможности реальной действительности и готовность массовой практики к ее восприятию и реализации, может быть апробирована в опытно-экспериментальной работе. Специфичность этого вида опыта состоит в том, что он изначально направлен на критериальную проверку эффективности разработанной теоретической концепции, являющейся гипотетической попыткой моделирования действительности [27, 24, с. 55].

В. И. Загвязинский разработал этапы по выявлению и изучению уже сложившегося педагогического опыта: 1) описание педагогических явлений; 2) истолкование и классификация наблюдаемых явлений; 3) анализ причин и условий, благодаря которым достигается более высокий результат, раскрытие ведущей педагогической идеи, замысла; 4) корректировка педагогического проекта; 5) разработка рекомендаций об условиях, способах, приемах распространения и внедрения опыта; 6) распространение и внедрение опыта в практику [28].

Педагогический опыт имеет аналитическую ценность и может быть рассмотрен как средство внесения положительных изменений в практику учителя. Анализ и обобщение опыта ученые понимают как мысленное расчленение целостного педагогического процесса на составляющие элементы (цели и задачи, содержание, деятельность учителя, деятельность учащихся, внешние условия, результат и др.) и их оценку с точки зрения эффективности. Научиться анализировать свой опыт – значит научиться выявлять недостатки, обнаруживать противоречия, несоответствие цели и получаемого результата [24, с. 26].

Т. А. Бабкина в своих работах доказывает, что, анализируя работу учителя, необходимо выделение образцов педагогического опыта, как фрагментов деятельности и мышления, которые могут выступать ориентирами для других учителей, изучаться и осваиваться ими [29]. Выделение образцов педагогической деятельности и последующее превращение их в предмет освоения, по мнению Ю. В. Громыко, предполагает развертывание учителем педагогического исследования [30]. При этом исследовательская деятельность учителя выполняет рефлексивную функцию по отношению к его педагогической деятельности, поскольку предметом исследования является работа учителя в различных педагогических ситуациях.

Таким образом, содержание исследовательской деятельности учителя в данной сфере его профессионально-педагогической деятельности состоит в анализе, осмыслении и оценке реальной педагогической действительности как в собственной педагогической практике, так и в практике других учителей с целью оптимизации образовательного процесса; выявлении противоречий и тенденций развития педагогического явления, объекта; нахождении оперативного решения педагогических задач; конструировании учителем собственной деятельности и ситуаций, стимулирующих активность учащихся с учетом целей обучения и воспитания (отбор и композиция содержания, проектирование ситуаций деятельности учащихся и собственной деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися).

Сфера профессионально-педагогической деятельности учителя связана с процессами распространения и внедрения передового педагогического опыта и научных разработок в практику работы. Существенный вклад в изучение процесса внедрения достижений педагогической науки и передового опыта в практику учителя внесли А. А. Арламов, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, Н. В. Кухарев, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин, Я. С. Турбовской. Они рассматривают процесс внедрения как целенаправленный, специально организуемый, управляемый процесс освоения учителями достижений педагогической науки и передового опыта, раскрывают основные закономерности процесса внедрения. По мнению В. А. Сластенина, процесс внедрения предполагает: ознакомление с идеей передового опыта, обоснование целесообразности использования, развитие потребности в применении опыта в своей практике [31]. А. А. Арламов отмечает виды деятельности, которые характеризуют процесс внедрения: изменение, дополнение, перестройка, обновление, освоение, исследование [32]. В. И. Журавлёв рассматривает алгоритм технологии процесса внедрения, в котором выделяет следующие этапы: 1) изучение нормативно-определенных задач;

2) анализ и сопоставление состояния практики и социального заказа;

3) построение идеальной модели преобразования педагогической практики; 4) поиск идей, рекомендаций, разрешающих выявленное несоответствие, которые могут быть внедрены; 5) разработка комплексной программы, включающей закономерности этапа внедрения; 6) подготовка дидактических, материальных, информационных, организационных средств; 7) методическая, психологическая, организационная подготовка участников внедрения; 8) установление связи с авторами рекомендаций [33]. Н. В. Кухарев предлагает рассматривать процесс внедрения на основе построения его структуры как системы решения педагогических задач и оптимального взаимодействия теории и практики обучения [34, с. 105].

Изучая профессиональную деятельность учителя с позиции соотношения в ней теории и практики, В. В. Краевский в этой проблеме выделял два аспекта: методологический, в котором рассматривается отношение научного познания к педагогической практике, и организационный, в котором изучается процесс внедрения достижений науки в практику. Он отмечал, что невозможно дать педагогу исчерпывающие рекомендации, предусматривающие все непредвиденные ситуации, с которыми учитель сталкивается повседневно. По мнению ученого, педагогу важно творчески относиться к образцам педагогического опыта, действуя осмысленно, «выводя мысль из опыта» [35]. Чтобы педагогические находки учителя могли быть использованы им самим и переданы другим, они должны быть осмыслены в категориях педагогической

теории. Рассматривая педагогическую науку и педагогическую практику как единую систему, ученый отмечает две функции педагогической науки в отношении к учителю: объяснительная (научно-теоретическая) и предписывающая (конструктивно-техническая) [36, с. 37].

Таким образом, процесс внедрения достижений педагогической науки и передового опыта в практику учителя анализируется учеными с учетом не только организационной и психолого-педагогической стороны, учитывающей потребности, интересы, цели, отношение педагогов к нововведению, но и науковедческой, предполагающей освоение методов научного исследования. В данной сфере содержание исследовательской деятельности учителя связано со специально организованным, управляемым процессом познания, заключающемся в постановке проблемы, выдвижении и проверке гипотез, моделировании и проведении эксперимента, анализе полученных результатов.

В сфере профессионально-педагогической деятельности содержание исследовательской деятельности учителя рассматривают в аспекте развития его педагогического мастерства и творчества. Творческая деятельность учителя связана с процессами поиска и создания новшеств для разрешения проблем, постоянно возникающих в педагогическом процессе. Творчество – это всегда созидание чего-то нового на основе преобразования познанного. Творчество начинается тогда, когда решение не может быть достигнуто путем логического вывода из имеющихся посылок, когда познающий добывает так называемое невыводное знание с использованием гипотез, предположений, догадок, интуиции [37, с. 12]. Новизна педагогического поиска в своем высшем проявлении – это создание новых педагогических систем, открытие неизвестных закономерностей; это новые идеи, методы, средства, которые являются результатом-продуктом исследовательской деятельности и предназначены для обеспечения эффективности базовой деятельности – педагогической¹

¹ *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). М.: Педагогика, 1982. 192 с.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.