

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации и переподготовки
работников образования Удмуртской Республики»

На правах рукописи

ГОЛУБЬ ЛИДИЯ АНАТОЛЬЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В
СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность 13. 00. 01 – общая педагогика, история педагогики и
образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Н.Ю. Ерофеева

Ижевск 2006

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
1.1. Структура профессионально-педагогической деятельности в теории педагогики.....	12
1.2. Исследовательская деятельность как компонент профессионально-педагогической деятельности.....	29
1.3. Пути и способы осуществления педагогических исследований в профессиональной деятельности педагога.....	50
Выводы по первой главе.....	65
ГЛАВА 11. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	
2.1. Категория компетентности и ее составляющие.....	67
2.2. Исследовательская компетентность педагога как педагогическая проблема.....	89
2.3. Программа формирования исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования.....	105
Выводы по второй главе.....	132
ГЛАВА 111. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
3.1. Констатирующий эксперимент: определение уровня исследовательской компетентности педагога	135
3.2. Формирующий эксперимент: внедрение образовательной программы, результаты опытно-экспериментальной работы по формированию исследовательской компетентности педагога	142
3.3. Контролирующий эксперимент: определение результативности формирования исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования.....	162
Выводы по третьей главе.....	165
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	166
БИБЛИОГРАФИЯ.....	168
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	197

Актуальность исследования. Коренные преобразования в социально-экономической жизни общества, определили новые требования к качеству образовательного результата в нашей стране, вызвали к жизни процессы диверсификации образования, децентрализации системы управления, изменили взгляды на ценности и цели, парадигму образовательной деятельности. Все это потребовало от педагога освоения новых функций, нового содержания деятельности, поиска и внедрения прогрессивных технологий и организационных форм, активизировало исследовательские процессы.

Актуальность данного исследования определяется потребностью практики образования в компетентном осуществлении прикладных исследований, создания разработок, позволяющих педагогу получить знания о новом образовательном продукте и процессе его создания. Традиционная обучающая деятельность педагога дополнилась функциями самоуправления и управления субъектной деятельностью учащегося, потребовала предварительного проектирования предстоящей деятельности на основе ее анализа, диагностики, мониторинга, экспертизы. Идея развития образования, заложенная в нормативных документах образования, реализуется педагогами в инновационных процессах, требует поиска знаний в целях разработки и освоения нового.

Анализ документов, практической и исследовательской деятельности педагога, говорит о его затруднении проектировать и компетентно осуществлять исследовательскую деятельность.

Выявленные затруднения усиливаются **противоречиями** между:

- возросшими требованиями к компетентному осуществлению исследовательской деятельности в целях решения практических задач и недостаточной изученностью проблемы исследовательской компетентности в теоретическом аспекте;
- необходимостью формирования исследовательской компетентности

педагога и несоответствием содержания образовательных программ дополнительного образования требованиям компетентностного подхода.

Выявленные противоречия определяют **проблему исследования**, которая сводится к вопросу: «Каковы педагогические условия формирования исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования».

Проблема исследования определила его **цель**: выявить, теоретически обосновать, экспериментально проверить педагогические условия формирования исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования.

Проблема исследовательской деятельности педагога хорошо изучена и детально освещена в теоретических трудах таких ученых, как: В.С. Безрукова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Т.Г. Новикова, Н.В. Немова, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, А.С. Сиденко, М.Н.Скаткин, И.Д. Чечель и др.

Организация и управление экспериментом в школе обсуждаются М.М. Поташником, Т.Г. Новиковой, В.С. Безруковой, И.Д. Чечель, Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибановой. Методология и методы педагогического исследования разработаны В.И. Загвязинским, Р.Атахановым, А.С. Сиденко, В.А. Сластениным, В.В. Краевским. Значение эксперимента для организации и развития учреждения, оперативного управления качеством образования в школе исследованы Н.В. Немовой, П.И. Третьяковым и др.

Вместе с тем, незначительно число теоретических исследований, определяющих требования к структуре и содержанию исследовательской компетентности педагога, алгоритму ее формирования через актуальную технологию – технологию педагогического проектирования.

Объект исследования: формирование исследовательской компетентности педагога.

Предмет исследования: педагогические условия формирования

исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что знаниевый уровень подготовки специалистов станет основой формирования исследовательской компетентности педагога, если:

- выявлены, теоретически определены содержание, структура, критерии и показатели исследовательской компетентности педагога, алгоритм ее формирования;

- разработана практикоориентированная образовательная программа формирования исследовательской компетентности педагога на основе выявленных параметров;

- определен комплекс необходимых и достаточных педагогических условий успешности реализации разработанной программы.

В соответствии с целью исследования, сформулированной гипотезой, предстоит решить следующие **задачи**:

1. Установить степень разработанности проблемы формирования исследовательской компетентности педагога в педагогической науке.
2. Выявить составляющие исследовательской компетентности педагога, ее критерии и показатели.
3. Разработать, теоретически обосновать программу формирования исследовательской компетентности педагога на основе выявленных параметров и опытно-экспериментальным путем проверить ее эффективность.
4. Определить комплекс необходимых и достаточных педагогических условий успешности реализации разработанной программы.

Методологическую основу данного исследования составили идеи отечественных и зарубежных исследователей о структуре и содержании профессионально-педагогической деятельности, исследовательской деятельности как ее компоненте; компетентностный и системный подходы.

Теоретическая основа исследования:

- проектирование и развитие образовательных систем (В.П. Беспалько, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицина, М.И. Щербаков);
- положения о профессиональном развитии педагогических кадров, представленные в работах Т.П. Афанасьевой, А.А. Дергача, В.Г. Зазыкина, А.К. Марковой, Н.В. Немовой, Г.П. Щедровицкого;
- идеи использования дидактических условий в целях активизации возможностей личности обучаемых (Г.А. Китайгородская, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, В.В. Сериков);
- идеи исследовательской, экспериментальной, инновационной педагогики (А.Д. Ботвинникова, В.А. Бордовского, Г.В. Воробьева, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского; А.М. Новикова, М.М. Поташника, В.В. Серикова, А.С. Сиденко, В.А. Сластенина, М.Н. Скаткина, И.Д. Чечель, В.С. Черепанова, Г.А. Ушакова);
- положения управленческих аспектов профессионально-педагогической деятельности Н.Ю. Ерофеевой, В.С. Лазарева, Н.В. Немовой, К.М. Ушакова, С.В. Кульневич, И.Б. Сенновского;
- личностно-ориентированная (А.А. Баранов, Е.В. Бондаревская, Л.К. Веретенникова, И.Б. Ворожцова, В.В. Сериков, А.Н. Утехина) и деятельностная направленность образования (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) образования;
- концепции компетентного подхода (Г. Вайлера, И.А. Зимней, В. Чинапах, Дж. Равена, Н.Ф. Талызиной, Р.К. Шакурова), идеи профессиональной компетентности, разрабатываемые в трудах, Н.Ю. Ерофеевой, Б.С. Гершунского, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Ю.Г. Татура, Г.С. Трофимовой, А.Н. Хуторского и т.д.

В процессе исследования применялись следующие **методы**:

Теоретические: сравнительный анализ психолого – педагогической литературы, монографических материалов; изучение и обобщение

педагогического опыта по проблеме исследования; моделирование, проектирование, конструирование в аспекте исследуемой проблемы.

Эмпирические: наблюдение (прямое, косвенное, включенное), опрос (беседы, тестирование, анкетирование), изучение документации; анализ процесса и результатов исследовательской деятельности; экспертиза, эксперимент.

Методы статистической обработки экспериментальных данных. Данные методы выбраны с учетом их необходимости и достаточности для решения поставленных задач.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось диссертантом с 1995 – 2006 год.

Первый этап (1995 – 2003 г.). Осуществлен выбор и теоретическое осмысление темы исследования, изучалась и анализировалась учебная и научно-методическая литература отечественных и зарубежных ученых; монографии, диссертационные работы по теме исследования.

Второй этап (2003 – 2004 г.). Сформулированы исходные параметры исследования, его проблема, цели, задачи, гипотеза, методы, этапы исследования, наметился план и аспекты исследования. Осуществлены констатирующий и формирующий эксперимент. Выявлены психолого-педагогические и организационно-педагогические условия, алгоритм и этапы практикоориентированной программы формирования исследовательской компетентности педагога. Определены структура, критерии и исследовательской компетентности.

На третьем этапе (2004 – 2006 г.) проведена апробация и корректировка программы формирования исследовательской компетентности педагога. Проведена многоаспектная проверка выдвинутой гипотезы. Отработаны и проверены теоретическая и практическая идеи исследования, обработаны экспериментальные данные, сформулированы выводы.

Научная новизна исследования:

1. Исследовательская деятельность педагога в образовательном процессе учреждения определена в качестве базовой составляющей профессионально-педагогической деятельности, ее аттестационным показателем.
2. Выявлены структура, содержание, критерии и показатели, исследовательской компетентности педагога как составной части его профессиональной компетентности.
3. Предложен способ формирования исследовательской компетентности педагога на основе знаниевой составляющей подготовки специалиста методом педагогического проектирования.
4. Создана модель формирования исследовательской компетентности педагога, позволяющая проектировать вариативные программы дополнительного образования.
5. Определен комплекс педагогических условий успешности реализации разработанной программы.

Теоретическая значимость исследования:

- компетентностный подход в образовании обогащен за счет развития предлагаемого понятия «исследовательская компетентность педагога»;
- выявлены и обоснованы ключевые компоненты исследовательской компетентности педагога: мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный, коммуникативный, личностный, компоненты саморегуляции;
- обоснованы педагогические условия формирования исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования.

Практическая значимость исследования. Разработанная автором образовательная программа формирования исследовательской компетентности педагога предполагает участие педагогов разных специальностей, что формирует профессиональную среду, мотивирующую их на исследовательскую деятельность. Авторская программа может быть

использована как в учреждениях дополнительного образования, так и непосредственно в образовательных учреждениях. Выявленные педагогические условия обеспечивают эффективность реализации программы, конструирование индивидуализированного образовательного маршрута повышения квалификации педагога, мотивируя его на преобразовательную деятельность. Вариативные программы формирования исследовательской компетентности педагога реализуются в Институте повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики посредством проведения лекций и практических занятий: с педагогами, руководителями образовательных учреждений и методических служб, специалистами отделов народного образования; в образовательных учреждениях Удмуртской республики.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются непротиворечивостью исходных методологических идей; междисциплинарным характером изучения предмета исследования; использованием комплекса научных методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; репрезентативностью и достоверностью полученных экспериментальных данных.

Экспериментальной базой исследования были: Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики, Муниципальные образовательные учреждения средние образовательные школы №76, 60, Италмасовская школа-интернат, 375 педагогов и административных работников.

Положения, выносимые на защиту:

1. Исследовательская деятельность педагога в образовательном процессе учреждения определена в качестве базовой составляющей профессионально-педагогической деятельности, ее аттестационным показателем. Она обеспечивает взаимосвязь, взаимозависимость, взаимообусловленность элементов системы и функций педагога в соответствии с нормативными и

социальными требованиями, предполагает компетентность в ее осуществлении.

2. Содержанием исследовательской компетентности педагога является эффективность отбора и осуществления способов исследовательской деятельности (опытная работа, обобщение опыта, эксперимент, мониторинг, маркетинг, аттестация, экспертиза и др.). Компонентами структуры исследовательской компетентности определяются предметные, общепредметные, ключевые компетенции, общеобразовательные компетентности. Содержательное наполнение данных компонентов зависит от объекта и предмета исследования, определяется существующей образовательной проблемой.

3. В качестве критериев исследовательской компетентности педагога определена сформированность соответствующих умений по мотивационно-ценностному, когнитивному, операциональному, коммуникативному, личностному параметрам и по компонентам саморегуляции. Продуктом исследовательской деятельности являются текущие и перспективные документы образовательной деятельности педагога.

4. Эффективность образовательной программы обеспечивается соответствием ее структуры и содержания выявленным параметрам исследовательской компетентности педагога, определяется внутренним и внешним результатом образовательной деятельности. *Внутренним* результатом образовательной деятельности обосновываем положительную динамику профессиональной компетентности педагога, его осознание путей дальнейшего повышения своей квалификации. *Внешними* результатами реализации образовательной программы являются продукты исследовательской деятельности педагога, отвечающие современным требованиям. Основным *организационно-педагогическим* условием формирования исследовательской компетентности педагога определяется использование метода педагогического проектирования. В качестве ведущего

психолого-педагогического условия формирования исследовательской компетентности педагога рассматривается осознание ценностей современного образования, принятие их как целей педагогической исследовательской деятельности.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось посредством публикаций, докладов, выступлений на научно-практических семинарах, совещаниях, конференциях, совещаниях экспертов по аттестации педагогов и руководящих работников; в деятельности зам директора Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 76, в деятельности научного руководителя экспериментальных площадок Муниципального образовательного учреждения средняя образовательные школа 60, Италмасовская школа-интернат.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав (включающих 6 параграфов), заключения, библиографии (насчитывающей 294 источника), словаря основных понятий, 6 приложений. В работе содержатся 29 таблиц, 9 рисунков, 3 схемы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Структура профессионально-педагогической деятельности в теории педагогики

Проблема составляющих профессионально-педагогической деятельности получила развитие в трудах Г.А. Байла, А.А. Дергача, Н.Ю. Ерофеевой, В.Г. Зазыкина, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьминой, В.А. Крутецкого, В.В. Краевского, Е.А. Климова, А.К. Марковой, В.С. Мерлина, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, В.Я. Синенко, Л.Ф. Спирина, И.В. Страхова, И.Б. Сенновского, Г.С. Трофимовой, П.Г. Щедровицкого, А.И. Щербакова и др.

Н.В. Кузьмина определяет взаимосвязь деятельности педагога со спецификой объекта и «орудий» его труда. Объектом деятельности педагога определена личность ребенка, продукты его деятельности материализуются в психическом облике другого человека – в его знаниях, умениях, навыках, в чертах его воли и характера. Орудия – методология, методика, технология, средства деятельности учителя [129].

Деятельность педагога осуществляется в педагогической системе (ПС). Системный подход в образовании рассматривается В.Г. Афанасьевым, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, Ю.А. Конаржевским, Т.Г. Новиковой и др. [16, 27, 129, 119, 167]. «Стратегия модернизации общего образования на период до 2010 года», определяет системно – программный подход единственно возможным и эффективным, так как обеспечивает процессы модернизации образования и преобразование систем всех уровней на основе целевых программных документов [216]. Наука синергетика подтверждает, что системные изменения являются единственно возможными, так как единичные и независимые преобразования унифицируются в рамках соответствующих систем [249, 250].

Н.В. Кузьмина считает, что в современной теории познания понятие «система» является общеметодологическим. В общей теории систем оно определяется как множество взаимосвязанных элементов, образующих целостность, устойчивое единство со средой, обладающей интегральными свойствами и закономерностями [129, с. 13].

Исследования Н.В. Кузьминой определяют пять взаимосвязанных структурных элементов (СЭ) педагогической системы: цель; учебная информация; средства коммуникации; учащиеся, в личности и деятельности которых должны произойти функциональные изменения; педагоги, деятельность которых осуществляется на основе указанных выше структурных компонентов, приводит к формированию в личности учащихся искомых качеств [129, с. 16].

Н.В. Кузьмина отмечает, что в тесной взаимосвязи со структурными элементами находятся функциональные элементы (ФС). За счет функциональных элементов (ФЭ) осуществляются связи между структурными элементами ФС начальным и желаемым результатом [там же].

Основными ФЭ ФС Н.В. Кузьмина считает: *исследовательский*, связанный с изучением потребностей в образовании, исследованием противоречий между наличным и искомым уровнем продуктивности педагогической деятельности, исследованием способов коррекции и совершенствования педагогической системы и создания новой; *проектировочный* позволяет откорректировать функциональный компонент с учетом требований искомого результата, на основе данных научно-технического прогресса; *конструктивный* элемент связан с композиционным построением и экспериментальной проверкой средств, форм, методов педагогического воздействия на учащихся; *коммуникативный* элемент позволяет урегулировать взаимоотношения между участниками образовательного процесса; *организаторский* элемент связан с организацией

взаимодействий педагогической деятельности с ПС разных уровней, а также с производственной сферой [129, с. 17].

Реализация исследовательского элемента требует от учителя анализа собственного опыта и опыта других учителей. Функциональные элементы ПС реализуются деятельностью педагога, она осуществляется в ПС, подчиняется общим целям системы образования, сама является системой и представляет собой взаимосвязь СЭ и ФЭ. [129, с. 36].

Выделенные ФЭ построены по принципу коммулятивной шкалы, каждый последующий элемент включает в себя все предыдущие, но может рассматриваться отдельно. Выделение СЭ деятельности педагога имеет методологическое значение. Если предметом исследования сделать один ФЭ педагогической деятельности, то под углом зрения этого элемента, следует рассматривать все другие структурные и функциональные элементы [129, с. 38]. ФЭ ПД реализуются за счет общетрудовых умений: гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных, организаторских [129, с. 31-35].

А.И. Щербаков также относит конструктивный, организаторский и исследовательский элементы (функции) к общетрудовым, так как они проявляются в любой деятельности. Конкретизирует функцию учителя на этапе реализации педагогического процесса, представив организаторский элемент педагогической деятельности как единство информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций. Особое внимание А.И. Щербаков обращает на исследовательскую функцию, хотя она и относится к общетрудовым. Конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции.

В.А. Сластенин отмечает, что применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как

относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога [209].

Ряд исследований рассматривают педагогическую деятельность как управленческую (А.А. Дергач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина). Управленческая задача педагога возникает тогда, когда требуется перевести объект из одного состояния в другое, учитывая ряд ограничений и предполагая качественный переход, осуществляется через выполнение функций управления. «Функция» в словаре С.И. Ожегова рассматривается как:

1. явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления;
2. обязанность, круг деятельности, назначение, роль [172, с. 701].

И.Б. Сенновский отмечает, что наряду с обучающей деятельностью возникла потребность в деятельности диагностического характера в рамках образовательного мониторинга и в управлении образовательной деятельностью учащихся [199, с. 78]. Использование научно обоснованных методов в педагогической деятельности требует от педагога иного, чем ранее уровня профессиональной компетентности.

Такие функции как целеполагание, прогнозирование, планирование, организация, контроль, регулирование, анализ (управленческий цикл по Н.Ю. Ерофеевой) становятся постоянными функциями не только управленческой [87, с. 144], но и педагогической деятельности. После принятия Закона «Об образовании» (1992) функция целеполагания становится ведущей не только для руководителя образовательного учреждения, но и для каждого педагога. В связи с этим наряду с традиционными требованиями, предъявляемые личности учителя в рамках управленческого цикла дополнительно появляются требования управленческого характера [186, с. 78].

Сравнительный анализ структуры профессионально-педагогической деятельности приведен в таблице 1.

Таблица 1

Структура профессионально-педагогической деятельности

Структурные элементы ППД (по Н.В. Кузьминой)	Функциональные элементы ППД (по Н.В. Кузьминой)	Функции ППД (А.А. Дергач, Н.В. Кузьмина, В.Г. Зазыкин)
цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся, педагог	исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский [129, с.36].	целеполагание, прогнозирование, планирование, организация, контроль, регулирование, анализ (управленческий цикл по Н.Ю. Ерофеевой)

Закон «ОБ образовании» декларирует создание образовательного процесса в соответствии с психофизиологическими особенностям учащихся, что требует анализа среды, выявления проблем, прогнозирования результата, планирования деятельности, контроля процесса и результата, коррекции, рефлексии. Выполнение указанных функций предполагает отбор содержания за счет познавательных процессов [87, 199, 226].

Деятельность педагога согласно нормативным и социальным требованиям предполагает развитие способностей. Имеется ряд подходов к классификации педагогических способностей, как основы деятельности педагога и выполнения профессиональных функций. Подход Н.В. Кузьминой к структуре педагогических способностей отражен на рисунке 1 [129, с. 55-61].

Структура педагогических способностей

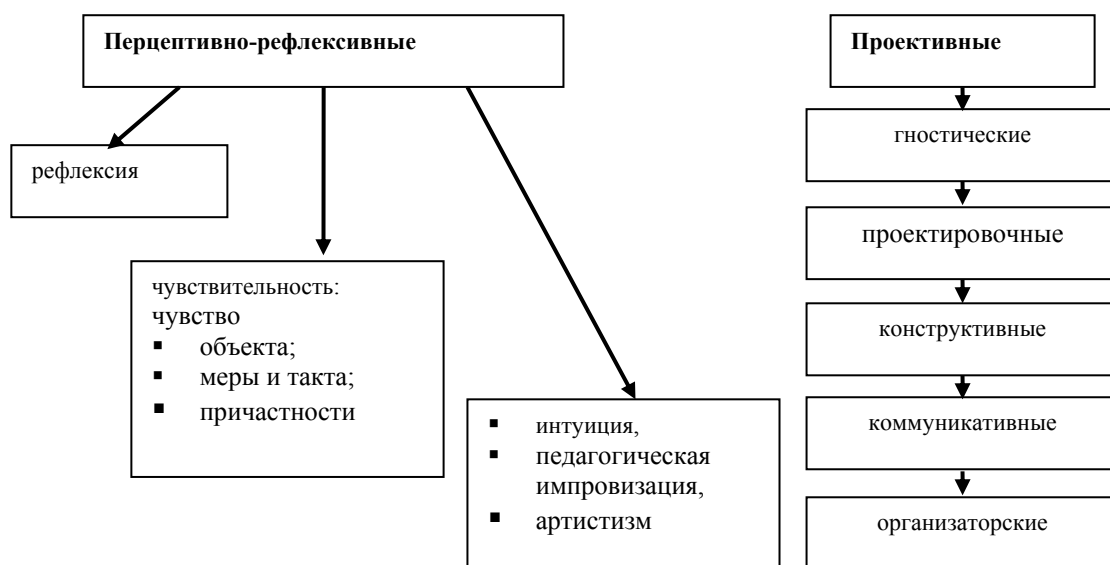


Рис. 1. Структура педагогических способностей

Исследованием педагогических способностей занимались Ф.Н. Гоноболин, Н.Д. Левитов, И.В. Страхов, А.К. Маркова, В.А. Крутецкий, пришли к выводу, что педагогические способности развиваются на основе задатков, способствуют формированию педагогических умений.

В.А. Крутецкий предложил обобщенный вариант педагогических способностей: дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные, педагогическое воображение [127, с. 113].

Наиболее полное описание педагогических умений проведено в работе А.К. Марковой. Она выделяет следующие умения: проектировочные (умение планировать любой вид деятельности); адаптационные (умение применить свой план в конкретных учебных условиях), организационные (умение организовать виды работ для реализации плана); мотивационные (умение мотивировать учащихся к видам деятельности); коммуникативные (умение общаться на уроке и вне его); умения контроля и самоконтроля; исследовательские (умение вести познавательную деятельность,

организовывать и проводить эксперимент), вспомогательными (умение петь, рисовать, играть на инструменте и т. д.), пропедевтические (оперативное реагирование на преграды, возникающие на пути развития ребенка – прогнозирование их появления, осуществление опережающих действий) [146]. Умения лежат в основе продуктивной педагогической деятельности, формируют функции педагога.

Н.В. Кузьмина рассматривает деятельность педагога в рамках педагогической системы, отмечает, что развитие педагогических систем приводит к изменению функций педагогической деятельности. Научно-технический прогресс требует использования научных методов в деятельности разных специалистов, но в деятельность педагога, обучающего всем профессиям, научно-исследовательские методы приходят в последнюю очередь, очевидно, в силу сложности объекта, процесса и результатов ПД [129].

Согласно исследованиям Н.В. Кузьминой, педагог управляет осуществлением учебной деятельности со стороны ученика с умыслом изменяемости последнего за счет его собственных усилий [129, с. 40], следовательно, от педагога требуется познание, проектирование, корректировочное конструирование субъектных состояний ученика в их динамике.

Исследования Н.В. Кузьминой выявляют закономерность, которая определяет зависимость уровня продуктивности педагогической деятельности от уровня сформированности у педагога знаний, навыков, умений в области трех групп технологий: технологий исследования, конструирования учебной информации, технологий организации [129, с.69].

Усиление человеческого фактора в педагогической системе «школа» привело к рассмотрению профессиональной деятельности педагога с позиции профессионализма. Понятия «профессионализм» и «мастерство» в научной литературе имеют неоднозначное толкование. Н.В. Кузьмина анализирует

профессионализм как высокий уровень владения профессиональной деятельностью, обусловленный уровнем развития конкретной личности [128, 131]. То есть уровень профессионализма педагога определяет профессионализм его личности и профессионализм его деятельности. «Мастерство» же, согласно проведенным исследованиям, мы рассматриваем как высокий уровень владения инструментарием педагогического труда [251, 252].

В профессионализме личности педагога Н.В. Кузьмина выделяет: тип направленности, уровень способностей, структуру компетентности [130, с. 9]. Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности – представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления [129, с. 11]. Поскольку ППД осуществляется в учебных заведениях, которые предъявляют к ней свои требования, признаком профессионализма является умение эти требования удовлетворять. Это требует навыков анализа достоинств и недостатков в деятельности других и своей собственной [129, с. 13].

Педагогическую деятельность как решение бесчисленного ряда педагогических задач рассматривают: Г.А. Байл, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др. Следовательно, педагогические умения формируются на основе педагогических способностей, складываются в способы деятельности при решении педагогических задач, формируют профессионализм педагогической деятельности.

Деятельность учителя, приводящая к востребованному обществом и отраслью продукту, Н.В. Кузьмина считает *продуктивной*. *Продукт* деятельности педагога, образовательного учреждения – ученик, востребованный завтрашним днем, готовый «к продуктивному решению производственных задач», способный к саморазвитию в условиях

производственной деятельности» [129, с. 41]. Создать условия для формирования механизма саморазвития, самоконтроля, самоуправления ученика – также исследовательская задача педагога.

Появились научные труды, например, Л.М. Митиной, утверждающие, что поведенческие проявления учителя, связаны с особенностями самосознания [153]. Низкий уровень коррелирует с нарушениями эмоционально – волевой сферы, гибкости поведения, саморегуляции. Вслед за исследованиями Л.М. Митиной считаем, что недостаточное развитие самосознания приводит к недостаточному развитию саморегуляции, недостаточной гибкости и мобильности специалиста. Следовательно, мы можем сделать вывод о значении механизма саморегуляции, самоуправления личности и деятельности педагога, необходимости его формирования и развития.

В.А. Сластенин определяет роль профессиональных установок, индивидуально-типологических особенностей личности, темперамента и характера на результаты его труда. [209]. В психологии имеются ряд концепций, описывающих структуру личности [14, 15]. Составляющими выделяются: задатки, типологические свойства личности [36, 139], способности или индивидуальные особенности психических процессов [14, 22, 36, 139, 213], знания и опыт [84, 94, 31, 36], структура деятельности [139, 181, 180], направленность [15, 140, 181, 180] личности и др.

В.А. Бодров, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др. исследуют проблемы успешности профессиональной деятельности. В трудах В.А. Сластенина рассмотрена структура и назначение профессиограммы педагога, как отражение цели педагогического образования. Профессиограмма фокусирует инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности педагога в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя;

специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). Психологи при обосновании профессиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качеств ума, чувств и воли личности педагога [209].

Модель специалиста, по мнению А.К. Марковой, В.В. Краевского, Е.А. Климова, Г.П. Щедровицкого и др., может носить идеальный характер и описывать «нормативный» профессионализм (совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда). Может включать характеристику «реального» или «идеального профессионализма», реализующего миссию образовательного учреждения, запланированные в документах цели и задачи. Соотнесение нормативного и идеального профессионализма отражено на рис. 2.

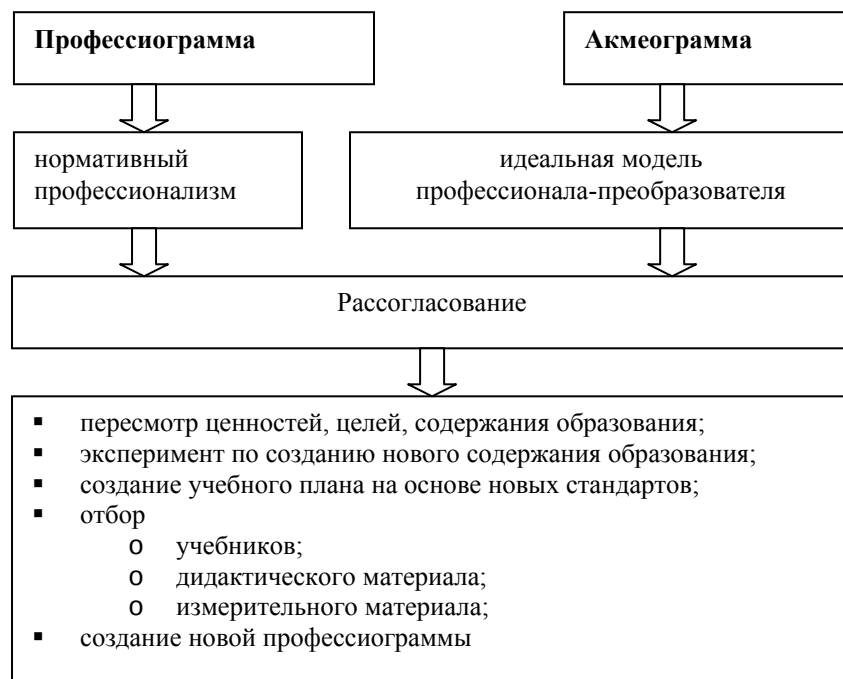


Рис. 2. Соотношение нормативного и идеального профессионализма педагога

Пересмотр профессиограммы педагога как нормативного профессионализма возникает при изменении ценностей-целей системы образования, приводит к пересмотру функций педагога, требует создания новых моделей профессиональной подготовки педагога, отбора содержания, актуализирует исследовательские процессы.

Основываясь на выводах В.А. Сластенина, ведущее место в деятельности учителя отводим ее направленности. Направленность является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога [209].

Появление в науке акмеографического метода позволяет составить акмеограммы специалистов (на уровне единичного) в конкретном образовательном учреждении [77]. А.А. Деркач определяет акмеограмму системой требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста [77].

В акмеографических исследованиях А.А Бодалева, А.А Деркача, Н.В. Кузьминой и др. определяются акмеологические условия и факторы формирования профессионализма педагога, сводная характеристика которых представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Акмеологические условия и факторы формирования профессионализма

Акмеологические условия	Акмеологические факторы
➤ задатки; ➤ общие и специальные способности субъекта труда; ➤ состояние общества в период его становления; ➤ условия семейного и школьного воспитания; ➤ возможность получения образования, доступ к культурным ценностям и пр. условия так называемого предстартового периода развития профессионализма (А.А Бодалев, А.А Деркач, Кузьмина Н.В.)	➤ объективные, связанные с реальной системой профессиональной деятельности; ➤ субъективные, связанные с индивидуальными предпосылками меры успешности профессиональной деятельности (мотивы, направленность, интересы, компетентность, умелость и др.); ➤ объективно-субъективные, связанные с организацией профессиональной среды, профессионализмом руководителей, качеством управления (Кузьмина Н.В.)

Важнейшими общими акмеологическими факторами определяются: высокий уровень мотивации, потребность в достижениях, высокие личностно-профессиональные стандарты, стремление к самореализации; также высокие уровни профессионального восприятия, мышления и антиципации [77, 127, 128, 131], престиж профессионального мастерства [251, 252]. Исследование акмеологических условий и факторов позволяет авторам выделить акмеологические закономерности (рис. 3) – устойчивые

связи между уровнем продуктивности специалиста, результатами, которых он достигает, факторами и условиями, обуславливающими этот уровень [5, 77, 93].

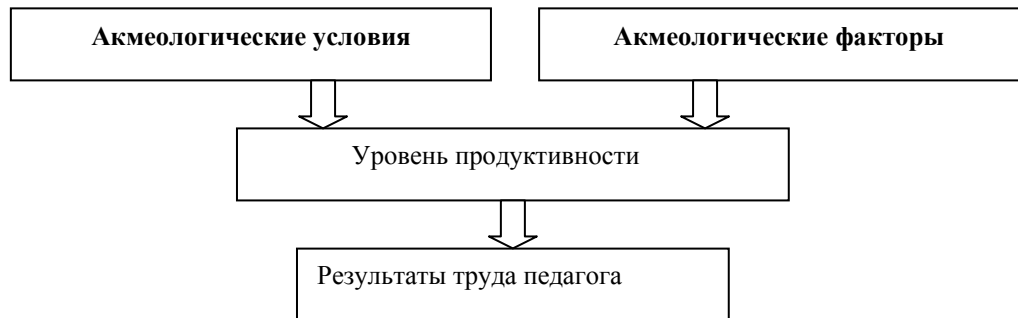


Рис. 3. Акмеологические закономерности уровня продуктивности труда педагога

Таким образом, если создать в образовательном учреждении акмеологические условия и факторы развития профессионализма, следует ждать положительных результатов. Н.В. Кузьмина отмечает роль контроля в развитии ППД. Предметом контроля определяется конечный результат педагогической системы и факторы его обуславливающие [129, с. 42].

К критериям профессионализма учителя В.Я. Синенко относит: знания (опосредованные критерии), умения и навыки (практические критерии), результаты труда учителя (непосредственные критерии) [204, с. 5]. Критерии определяют наполняемость структурных компонентов ППД. Взаимосвязь указанных критериев можно проследить на рис. 4.



Рис. 4. Взаимосвязь критериев профессионально-педагогической деятельности

Анализ литературных источников позволяет дополнить схему критериев профессиональной педагогической деятельности, предложенную В.Я. Синенко (рис. 5).

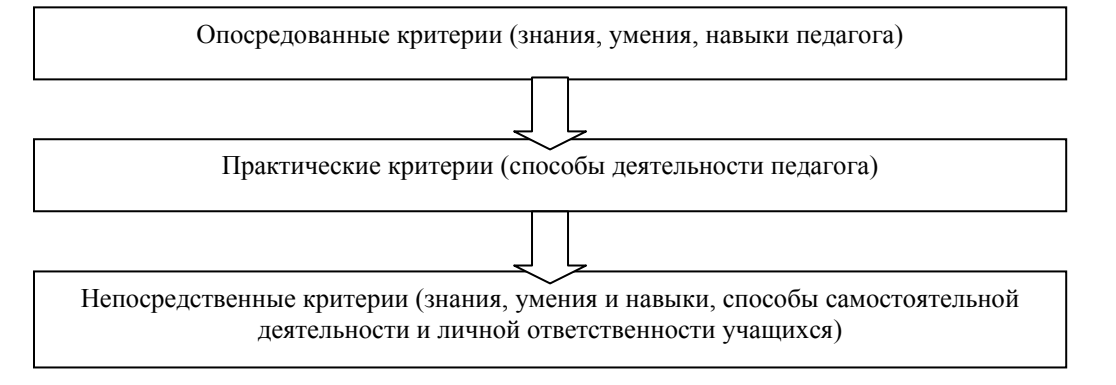


Рис. 5. Взаимосвязь критериев профессионально-педагогической деятельности

Важным критерием деятельности педагога рассматривается способность учащегося применять знания на практике. Особенности деятельности педагога на такой результат рассматриваются в научных трудах о компетентностном образовании. Появляются работы, предполагающие включение компетентностной модели специалиста в существующую (например, подходы В.А. Болотова, В.В. Серикова) [201], что предполагает наполнение иным содержанием понятия «профессиональная компетентность», требует определения педагогических условий ее формирования. Понятие «профессиональная компетентность» будет исследовано нами в следующей главе. Контроль деятельности педагога по указанным критериям возможен по двум направлениям: *контроль внешний* (со стороны администрации или вышестоящих органов) и *самоконтроль*. Эффективность самоконтроля зависит от сформированности *управленческих функций* педагога, а также механизма *рефлексии*.

Ученые отмечают роль парадигмы образования на профессиональную деятельность педагога. Т. Кун считает, что «парадигмы дают ученым не только план деятельности, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана» [133, с. 143]. По выражению К. Бейли,

«парадигма – это ментальное окно, через которое исследователь рассматривает мир» [105, с. 8]. Нормативные документы в области образования декларируют перевод деятельности педагога со знаниевой парадигмы на парадигму развития личности [121, 216]. Следовательно, деятельность педагога направлена на построение индивидуализированного образовательного процесса.

Исходя из вышесказанного, профессиональную деятельность педагога следует рассматривать в логике системно - парадигмального подхода, что способствует определению ее структуры и условий становления.

Для более полного определения суммарного видения управленческой задачи, требуется введение многих понятий теории деятельности, разработанных в методологии [11]. Следовательно, методология становится основой практической деятельности педагога, ценности-цели – аттрактором ППД.

Исследования В.А. Сластенина позволяют проанализировать структуру и содержание ценностей профессиональной деятельности педагога [209].

В.А. Сластенин выделяет личностные, групповые и социальные педагогические ценности в аксиологическом Я педагога (табл.3). Уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога. В аксиологическом Я педагога ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей, а также основой ППД.

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов, различающиеся по предметному содержанию. Исследования трудов В.А. Сластенина приводят к выводу, что самодостаточные ценности - это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную значимость,

ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям.

Следовательно, ценности-цели отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки, которые, субъективизируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на инструментальные ценности, называемые ценностями-средствами.

Таблица 3

Аксиологическое Я педагога

(ценности самодостаточности)

Разновидности ценностей	Содержание
ценности-цели (отражают государственную политику)	✓ ценности личности педагога как субъекта деятельности ✓ ценности общения с детьми, коллегами и др. ✓ ценности саморазвития ✓ ценности прагматичности (оплата труда, длительность отпуска и др.)
ценности-средства	✓ ценности качества методологии ✓ ценности качества ✓ ценности знания
ценности отношений	на основе существующего законодательства, норм, правил, традиций
ценности технологии	✓ технологии общения ✓ технологии деятельности

Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога [209].

Наиболее высокий ранг имеют ценности-качества, так как именно в них проявляются сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Данные качества оказываются производными от уровня развития целого ряда способностей: прогностических,

коммуникативных, креативных (творческих), эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных [там же].

Таким образом, названные группы педагогических ценностей, порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, имеющую синкретический характер. Она проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т.д., т.е. они функционируют как единое целое. Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия [209].

Педагогические ценности имеют гуманистическую природу и сущность, поскольку смысл и назначение педагогической профессии определяются гуманистическими принципами и идеалами. Социальное и профессиональное поведение педагога, следовательно, зависит от того, как он конкретизирует ценности педагогической деятельности, какое место отводит им в своей жизни [там же].

В.М. Филиппов отмечает, что в связи с изменением взглядов на ценности системы образования «...необходимо обеспечить сохранение сложившейся, во многом уникальной даже по мировым меркам, российской системы образования, и при этом стимулировать такие ее изменения, которые позволили бы системе лучше адаптироваться к современным условиям и обеспечить перспективы развития России в XXI веке» [243].

В связи с указанными выводами, ревизии подлежат все структурные компоненты ценностей педагога, аксиологическое Я-педагога, содержание структурных и функциональных элементов ППД.

Следовательно, три критерия современной деятельности педагога, являются основополагающими: осознанность ценностей и отношение к ним; действия по выбору ценностей; реализация ценностей в качестве личных целей деятельности. Ценности определяют основные подходы принципы,

методы и формы деятельности педагога. На основе Я-аксеологического формируется Я – концепция профессионала, способного осуществить поиск новых форм организации образовательного процесса, имеющего востребованный обществом результат, в конкретных, порою очень специфических условиях. Учет ценностей образовательного учреждения, его миссии, особенностей социума, потребностей учащихся, их родителей и многих других факторов предъявляет требования готовности педагога к исследованиям и преобразованиям. Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др. доказали, что через индивидуальный стиль деятельности наиболее полно реализуются возможности педагога.

Система излюбленных приемов, определенный склад мышления, манера общения, способы предъявления требований – все эти черты, неразрывно связанные с системой взглядов и убеждений, авторы называют *индивидуальным стилем педагогической деятельности* [95, с. 195]. Создание и реализация индивидуального стиля ППД осуществляется в исследовательских процессах.

Особо важная роль принадлежит экспериментальной деятельности педагога. Исследуя действительность, педагог выделяет актуальную проблему, мешающую получить желаемый результат, организует поиск знаний в целях ее решения. Особенности эксперимента заключаются в активном воздействии экспериментатора на изучаемую ситуацию и замерах сдвигов в психологических, педагогических, поведенческих характеристиках, происходящих под влиянием этого воздействия. Эксперимент ускоряет получение желаемого результата. Сложность плана обусловлена стремлением к достижению эффективности. Экспериментальная деятельность педагога предъявляет требования компетентности в ее осуществлении.

Вывод. Анализ научно-теоретических источников позволяет принять концепцию системно-парадигмального подхода к структуре

профессионально-педагогической деятельности. Взаимосвязь, взаимозависимость и взаимообусловленность структурных элементов педагогической системы и функций педагога определяется аттрактором профессионально-педагогической деятельности – ценностями-целями системы образования, обеспечивается исследовательской деятельностью. Изменение взглядов на ценности образования влечет за собой изменение ценностей-целей деятельности педагога, требований к ее результату, критериям и механизмам его оценивания, приводит к изменению нормативных и социальных требований к деятельности педагога, пересмотру его профессиограммы. Профессиональная деятельность педагога рассматривается управленческой, активизирует процессы поиска знаний. Исследовательская деятельность педагога приобретает прикладной характер, становится базовым компонентом его профессиональной деятельности, требует детального рассмотрения.

1.2. Исследовательская деятельность как компонент профессионально-педагогической деятельности

Ряд зарубежных и отечественных ученых: А. Дистервег, Я. Коменский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, И.А. Зимняя и др. рассматривали исследовательскую деятельность обязательной составляющей ППД. Но соотношение репродуктивного и исследовательского компонента в деятельности педагога не всегда было одинаковым. Доля исследовательского компонента в структуре ППД возрастает в связи с переустройством системы образования в целях соответствия требованиям времени.

Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова отмечают две основные причины несоответствия, вызывающие необходимость переустройства системы образования.

Одна из причин - низкая эффективность труда большинства трудоспособного населения страны, которая объясняется исследователями как отсутствие умения на практике пользоваться результатами полученного образования.

Вторая причина – изменение ценностей российского образования на основе фундаментальных европейских образовательных ценностей [17].

Подтверждением первой причины служат ряд исследовательских работ. И.Д. Фрумин считает, что назрела необходимость устранения несоответствия современного образования «потребностям современной экономики и цивилизации» [248, с. 35].

Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова указывают на замкнутость образования самого на себе, подчеркивают наличие целого ряда знаний и умений, осваиваемых в школе, которые уже не принадлежат никакому профессиональному занятию [109, с. 15], а также знаний и умений, которые используются только в системе образования.

Вторая причина также исследуется авторами. В документах ЮНЕСКО формулируются фундаментальные ценности современного образования: научиться познавать (научить учиться), научиться делать (работать и зарабатывать, учение для труда), научиться жить вместе (умения для бытия, для совместной жизни), научиться жить (умения самоконтроля, саморегуляции, карьерного роста) [16]. Указанные ценности входят в противоречие с традиционной «зуновской» системой образования.

Новые ценности образования определяют и новое качество образовательного результата. «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» современное качество образования рассматривается «как целостная система универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции» [121, с. 10]. Предполагается ориентация образования не только на «усвоение

обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей» [121, с. 6].

Авторы исследуют еще одну причину, по которой следует перестроить систему образования. Ожидается, что за счет образования, как социально-генетического механизма развития общества, будут найдены эффективные пути развития личности, общества, государства [69]. За счет развития образования предполагается устранить кризис прежних механизмов развития человечества, цивилизации в целом и российского общества в частности.

Кризис прежних механизмов развития отмечен еще в 1974 г. в докладе Римскому клубу М. Месаровичем и Э. Пестелем в., и в 1992 г. на Конференции ООН в Рио-де-Жанейро. В российском образовании ситуация обостряется необходимостью интеграции России в Европу и рядом общегосударственных и национальных особенностей. Об этом свидетельствуют ряд документов Минобразования и науки РФ, а также исследования В.И. Байденко [21, с. 4, 5]. «...Болонский процесс является сегодня точкой отсчета интеграции России в Европу» [21, с. 10].

Поиски путей создания нового качества образования происходит в исследовательских и экспериментальных процессах. Конкретной формой перевода образования на новую качественную ступень становится эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования, (в его рамках – «Профильное обучение», «Реструктуризация сельской школы», ЕГЭ и др.). Цель эксперимента - выявление организационно-педагогических, организационно-методических и психолого-педагогических условий достижения нового качества общего образования. Через эксперимент ожидается получить модель развивающейся школы, способной дать требуемое качество в условиях диверсификации образования.

Диверсификация (от средневекового лат . *diversificatio* - изменение, разнообразие), 1) проникновение фирм в отрасли, не имеющие прямой

производственной связи или функциональной зависимости от основной отрасли их деятельности; 2) в широком смысле – распространение хозяйственной деятельности на новые сферы (расширение номенклатуры продукции, видов предоставляемых услуг и т.п.) [33].

Ожидается, что диверсификация образования обеспечит подготовку специалистов, способных оказать заметное влияние на экономику, науку, образование и культуру. М.О. Мухудадаев выделяет диверсификацию по направлениям, уровням, формам. Предполагает, что в результате процессов диверсификации формируется нормативная основа функционирования и развития образовательного пространства страны [158].

Процессы диверсификации образования охватывают разные уровни системы образования: федеральный, региональный, муниципальный, уровень образовательного учреждения (табл. 4). Изменение функционирования системы и требования к ее развитию предъявляют новые требования к деятельности педагога. М.О. Мухудадаев в структуре процессов диверсификации выделяет внешние и внутренние формы [158]. Внешняя диверсификация представлена разнообразием образовательных учреждений: лицеи, гимназии, школы-комплексы, школы с углубленным изучением предметов и т. д., административно-территориальной диверсификацией, проявляющейся во взаимодействии образовательных учреждений с учетом целей и задач развития, а также социальной и экономической специфики региона. К внешней форме диверсификации относится и механизм финансирования [там же].

Внутренняя диверсификация определяется программно-профильным, дидактическим и технологическим разнообразием. В педагогической практике используются системы обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, школа А.В. Запорожца – Л.А. Венгера, деятельностьная теория обучения П.Я. Гальперина – Н.Ф. Талызиной, школа диалога культур В.С. Библера и т.д.

Таблица 4

Структура процессов диверсификации

Внешняя диверсификация	Внутренняя диверсификация
▪ разнообразие образовательных учреждений (лицей, гимназии, школы-комплексы, школы с углубленным изучением предметов и т. д.); ▪ административно-территориальная диверсификация (взаимопроникновение деятельности образовательных учреждений с учетом социальной и экономической специфики образовательного учреждения, муниципалитета, региона); ▪ диверсификация механизма финансирования	▪ программно-профильное разнообразие; ▪ технологическое разнообразие; ▪ разнообразие применяемых учебников, УМК; ▪ разнообразие дидактических систем; ▪ особенность уставов, образовательных программ, программ развития, учебных планов, рабочих программ и т.д.

Таким образом, педагог должен владеть как классическими методами, ориентированными на развитие абстрактного мышления, выработку концепций, так и методами, предусматривающими участие в профессиональной и общественной жизни (методы проектов, проектное обучение, контекстное обучение и т.д.) [158].

Нормативно-правовая база образования предписывает и поддерживает диверсификацию образования. Диверсификация открывает возможности индивидуализации образовательного процесса, расширения экономических свобод, самостоятельности, вариативности, альтернативности образовательных учреждений, реализуемых ими программ и предоставляемых услуг [20, 16, 121, 285], декларируется Советом Европы (Совет Культурной Кооперации), в России - «Концепцией модернизации российского образования до 2010 года».

Современные требования к образовательному результату предусматривают работу педагога в русле новой парадигмы обучения - парадигмы развития личности (исследования В.И. Байденко, И.А. Зимней, Г.Б. Корнетова, А.Н. Новикова, Ю.Г. Татур и др.). Концептуальные документы в области образования: «Стратегия модернизации образования», «Национальная доктрина образования», Федеральный «Закон об образовании», «Концепция модернизации российского образования на

период до 2010 года» «Концепция профильного обучения», определяют ориентиры на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентноспособность, мобильность будущих специалистов, предъявляют требование построения развивающего образовательного процесса в интересах личности, общества и государства.

Следовательно, ключевой в идеологии новой школы нормативно определена идея развития. В.И. Загвязинский и др определяют движущие силы, активизирующие любой процесс - внутренние противоречия. В своем развертывании противоречие проходит несколько ступеней: различие, поляризация, столкновение, антагонизм. На последней ступени осуществляется разрешение противоречия и переход системы из одного качественного состояния в другое (там же). Высший момент в развитии противоречия – переход противоположностей друг в друга [95].

Проблема образовательного процесса определяет невозможность разрешить противоречие образовательной практики имеющимися знаниями и опытом, ставится вопрос о поиске других путей, формируется проблемная ситуация, определяется необходимость поиска знаний [94, 97, 96, 201, 205, 207]. Проблема берет начало в проблемной ситуации [180]. Проблемная ситуация характеризуется наличием отрицательных признаков в образовательном процессе [94, 97, 96, 113, 162, 201, 205, 207].

Педагогическая деятельность в русле парадигмы развития личности предусматривает разрешение противоречий по всему педагогическому маршруту. Для этого потребуются новый инструментарий в работе, новые технологии, дидактическая система, следовательно, новый подход к структуре учебного занятия, и его анализу. Исследование, отбор и конструирование содержания предмета, отбор средств, форм, методов, технологий обучения [80, 105, 213, 43] предусматривает учет генеральных ценностей и целей образования [71], психофизиологических особенностей учащихся («Закон об образовании»), учет требований Государственного

образовательного стандарта [69, 138, 140], миссии учреждения и ряда других факторов [83, 89, 119, 132, 134, 135, 136, 179, 182, 183, 222, 223].

Следовательно, деятельность педагога приобретает практикоориентированный, преобразующий характер. При этом под преобразующей деятельностью мы понимаем деятельность педагога не по готовым образцам, а по собственной профессиональной траектории, на основе приоритетных ценностей и целей. Предполагается, что педагог выступит в роли компетентного руководителя проектной и исследовательской деятельности учащихся, в роли помощника, консультанта, эксперта, координатора деятельности.

Современные нормативные и социальные требования к деятельности педагога-профессионала определяют необходимость исследования педагогической ситуации, построения путей решения возникающих проблем, экспериментальной проверки эффективности запланированного, корректировки полученных результатов, внедрения их в широкую образовательную практику [40, 66, 75, 88, 86, 100, 178, 187, 202, 246, 257, 272].

Профессиональная деятельность педагога в русле проектно-созидательной парадигмы, предполагает реализацию личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, А.А. Баранов, В.В. Сериков, С.Л. Рубенштейн, Л.М.. Якиманская), деятельного (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), компетентностного (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, Г.С. Трофимова, А.Н. Хуторской и др.) подходов в образовании, демократизацию и гуманизацию отечественного образования.

Во главу угла такого образовательного процесса становится личность ученика и личность педагога [1, 2, 3, 9, 14, 31, 33, 34, 46, 49, 50, 67, 68, 73, 77, 91, 129, 137, 139, 141, 178, 197, 198, 210, 243, 244, 249, 250, 267, 277, 281].

Е.В. Бондаревская, В.М. Лизинский, М.М. Поташник, В.С. Лазарев, Н.В. Немова исследуют функции ППД в связи с их гуманистической направленностью [34, 136, 137, 142, 143, 144, 159, 160, 180, 181, 182, 183, 184, 269, 115, 116, 117, 171, 172, 173, 174, 108, 109]. Гуманитарный контекст образования рассматривают Л.М. Якиманская, Селевко и др. [197, 281].

Исследования авторов приводят к выводу, что развитие человека в образовании предполагает развитие соотносительно цели [44, 77]. Цель определяет деятельность и сознание индивида. Определение цели ППД становится нормативным требованием деятельности педагога (Закон «Об образовании»), что актуализирует поиск знаний для ее формулирования согласно конкретным образовательным условиям.

Таким образом, не только право, но и обязанность творить, искать, обновлять содержание и методы деятельности педагога становится не только предпочтительным, но и декларируемым, что получило закрепление в документах о школе, в том числе в тарифно-квалификационных характеристиках по должностям работников образования, «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

В.А. Сластенин, В.М. Мишин рассматривают исследовательский процесс в двух плоскостях: научной и практической [154, 209]. Исследование *как научный труд*, процесс познания используется для изучения рассматриваемого объекта, предмета, с целью определения закономерностей его возникновения, совершенствования, и получения новых знаний. *Исследование как познавательная деятельность отдельного человека, группы, коллектива позволяет оценить сущность, особенности и тенденции развития образовательного процесса, применяя научные теории, методы и приемы, на этом основании предлагает условия создания нового [209].* Процессы дифференциации и интеграции наук, создают благодатную почву для использования научных данных в практической деятельности людей, получения результатов лучшего качества.

С целью определения роли исследовательского компонента в структуре ППД, автором проведен сравнительный анализ профессиональной деятельности педагога до Закона «Об образовании» и после его принятия. Исследования трудов ряда ученых в области современного образования: А.Г. Асмолова, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, А.А. Вербицкого, Б.С. Гершунского, Э.Н. Гусинского, В.В. Гузеева, В.А. Канн–Калика, В.В. Серикова, Л.М. Фридмана, Л.М. Якиманской и др., идей использования дидактических условий в целях активизации возможностей личности обучаемых (Г.А. Китайгородская, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, В.В. Сериков) позволили автору составить сравнительную таблицу 5.

Анализ таблицы показывает, что после принятия Закона «Об образовании» роль творческого компонента в деятельности педагога увеличилась, возросла ответственность и самостоятельность педагога за результаты своего труда.

К традиционной обучающей функции педагога добавились функции управления субъектной образовательной деятельностью ученика, что требует предварительного промысливания деятельности, планирования ее с учетом желаемых результатов. Такой труд педагога нуждается в поиске необходимых знаний.

Традиционно считалось, что исследовательский труд – удел ученых, а не педагогов-практиков. Исследование, проведенное автором диссертации показывает, что создание режима развития в образовательном учреждении зависит от слаженного труда членов педагогического коллектива, от каждого педагога. Найти свою «изюминку», свое лицо, определить свое место в социальной нише – задача не только образовательного учреждения, но и педагога.

Таблица 5

Сравнительный анализ ППД до Закона РФ «Об образовании» и после его принятия

Параметры ППД	До Закона «Об образовании»	После принятия Закона «Об образовании»
Ценности	Определялись «сверху»	Определяются всеми субъектами образовательного процесса Имеют уровневую структуру: образовательные ценности мирового значения, федерального, регионального, муниципального, ценности образовательного учреждения, ценности социума, ценности ребенка, семьи
Цель	Декларировалась «сверху»	Цели определяются образовательным учреждением и педагогом в соответствии с уровнем развития, согласуются с парадигмально-концептуальными целями образования
Задачи	Определяются рамками декларируемой цели	Определяются педагогами самостоятельно поставленной целью, особенностями имеющихся ресурсов и уровнем профессионализма педагогов, особенностями учащихся, запросами социума
Программы	Спускались «сверху», отступление от программ допускалось на 15%	Программы носят рекомендательный характер. Педагогами создаются программы развития образовательного учреждения, образовательные программы, рабочие программы, экспериментальные и авторские программы
Учебники	Обязательные, экспериментальные, авторские	Рекомендованные к использованию, вариативный подход к выбору учебника, УМК
Формы, методы, технологии	Предметно-центристский подход, репродуктивные методы, формы, технологии, традиционный урок Каменского	Деятельностный характер, формируют активность и самостоятельность учащихся. Предпочтительны - исследовательские методы, проблемное обучение, технологии проектное обучение, технология французских мастерских, технология формирования критического мышления учащихся и т.д.
Направление деятельности	Приспособление индивидуальных особенностей учащихся к освоению образовательных стандартов по единым учебникам, образовательным программам, учебным планам	Создание условий (вариативные учебники, программы, учебные планы), с целью реализации индивидуального образовательного маршрута учащегося, развития его личности, выраживания индивидуальности и субъектности учащихся
Результаты	Построение модели образовательного процесса, дающего хорошие знания, умения и навыки. Формирование социально значимых черт личности учащегося	Построение личностно-ориентированного образовательного процесса. Развитие личности учащегося, его индивидуальности, субъектности. Сформированность ключевых компетенций. Конкурентоспособность выпускников на рынке труда

Поисково-исследовательская функция [95] направляет вектор исследовательского поиска педагога на получение ответов на ряд

профессиональных вопросов: зачем учить? (целеполагание), чему учить? (отбор содержания), как учить (отбор технологий), как учиться (какие формы деятельности учащегося предполагаются с целью активного приобретения новых знаний), какими качествами должен обладать педагог вариативного образования? какие отношения участников образовательного процесса будут способствовать решению поставленных задач?

Педагогическим исследованием охвачены все компоненты ППД, структурные элементы педагогической системы: цель, содержание, средства коммуникации (средства, методы, формы, технологии), а также личность ученика, его здоровье и личность учителя, критерии эффективности управляющей системы, качество образования и т. д. [95, 121, 122, 171, 214]. В качестве примера рассмотрим первые четыре.

Первый компонент педагогической системы – цель. Исследование целей образования, приводит к пониманию, что цели, выходящие за рамки формирования знаний, умений и навыков, были заявлены педагогикой еще в XIX веке. На Западе – в работах Ф.А. Дистервега, в России – в трудах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, В.П. Недачина, В.Д. Сиповского, В.Я. Стоюнина, П.Д. Юркевича. В.С. Леднев определяет целью образования всестороннее развитие личности учащегося, в связи с целью рассматривает детерминанты образования:

- структура опыта личности и соответствующая ей структура деятельности;
- структура объекта изучения [140, с. 71].

Выявленные детерминанты образования определяют наполняемость структурных компонентов ППД. Анализ современных целей образования проводится О.Е Лебедевым [139, с. 24].

Дж. Дьюи, автор демократической концепции образования, провозглашает целью образования целостное развитие личности, понимаемое как развитие и «позитивное использование... врожденных способностей

человека в значимых для общества занятиях» [81, с. 115]. Учебный план общеобразовательной школы должен создаваться исходя из целей «поддержания существующей социальной жизни» [81, с. 182]. Он должен быть идентичным «всей совокупности объектов, идей и принципов, вмешивающихся в качестве ресурсов или препятствий в последовательно и преднамеренно осуществляемую деятельность» [79, с. 132]. Подход Дж. Дьюи к целеобразованию в настоящее время используется авторами концепций личностно-ориентированного образования.

В зарубежной педагогике XX века в связи с изучением целей и ценностей образования, появились ряд теорий и концепций, влияющих на развитие отечественного образования. Среди них: теория каррикулума, концепция непрерывного образования, концепция ключевых компетенций. Представитель теории каррикулума GC Fajardo содержание образования (каррикулума) определяет как «совокупность социального опыта, который учащиеся усваивают, участвуя в деятельности, организуемой системой образования на основе планирования и совместной работы с обществом для того, чтобы внести вклад в развитие личности и общества в конкретных исторических условиях» [68, с. 45].

В концепции непрерывного образования цели образования предусматривается реализовать через создание образовательной среды, включающей помимо школы, другие образовательные учреждения, которые выполняют часть функций школы, в том числе, преподавание основ наук [68, с 49].

Концепция ключевых компетенций [95, 121, 131, 169, 177, 178, 216, 225, 232, 242, 243, 270, 271, 272, 273, 275] определяет целью образования - формирование ключевых компетенций учащихся. Данные цели образования в нашей стране закреплены документально в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», реализуются с использованием положений из различных концепций.

Сформированность ключевых компетенций будет способствовать социализации учащегося, формированию механизма адаптации, что требует от педагога корректировки имеющихся знаний, что актуализирует исследовательские процессы.

Исследования Н.В. Кузьминой показывают, что определение целей и задач школы выделяет школу как педагогическую систему, состоящую из множества взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования, обучения [129, 15].

Грамотное формулирование целей образовательной деятельности требует профессиональной компетентности педагога.

Второй компонент - содержание образования. Согласно целям образования происходит исследование и отбор содержания. Результатом данного вида деятельности является создание Государственного образовательного стандарта (далее – Государственный стандарт).

Ныне действующий государственный стандарт, разработан в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 7) и Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года [121]. Роль и значение государственного стандарта подробно рассмотрено автором диссертационного исследования в статье «Государственный стандарт общего образования – основа индивидуализированного образовательного процесса. Структура и содержание Государственного стандарта определяются в исследовательских экспериментальных процессах [69]. Схема нормативного и методического поля образовательного процесса после принятия Закона «Об образовании» может иметь следующий вид:

Стандарт – БУП (базисный учебный план) – Типовые программы – Образовательная программа учреждения. Образовательная программа учреждения реализуется через следующую методическую цепочку: Учебный план – Рабочие программы педагогов - Учебники – Методические пособия – Дидактический материал – Измерители результатов. [242, с. 24].

В.А. Сластенин И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов рассматривает роль методологической культуры педагога в целях грамотного исполнения профессиональной деятельности [208].

Методологическая культура определяется ими как целостное многоуровневое и многокомпонентное образование, основанное на педагогической философии учителя (убеждение), мыследеятельности на основе личностно – деятельностного подхода, методологической рефлексии (понимание), это внутренний план сознания (самосознания), детерминированный свойствами интегральной индивидуальности [208]. Ведущей характеристикой методологической культуры учителя выступает направленность (шкала ценностей) [там же].

Ряд авторов рассматривают методологию педагогики как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности, отражающих гуманистическую сущность философии образования [1, 2, 3, 7, 14, 31, 33, 34, 46, 49, 50, 67, 68, 73, 77, 91, 129, 137, 139, 141, 178, 197, 198, 210, 243, 244, 249, 250, 267, 277, 281].

Подробное рассмотрение роли методологической культуры в преобразовательной деятельности педагога проведено автором в статье «Методологическая культура как условие совершенствования профессионализма педагога-преобразователя» [56].

Теоретическое проектирование педагогической деятельности на основе методологии, обеспечивает стратегическую перспективу и динамику профессиональной самореализации, предполагает развитие традиционного планирования. Появляется и требует наполнения содержанием такая функция педагога, как прогнозирование, что предполагает учет особенностей каждого обучаемого.

Третий компонент - средства, методы, формы, технологии деятельности. В.А. Сластенин, М.Н. Скаткин, Л.С. Подымова рассматривают методологию основой профессиональной деятельности

педагога [206, 209], определяющей подходы, принципы, методы, формы, технологии деятельности педагога [там же]. И.А. Зимняя и др. рассматривают подходы с позиций трех уровней методологического анализа - *общефилософского, общенаучного и конкретно-научного* [106, 209]. Первый уровень составляет то, что характеризует мировоззренческую основу анализа. В данном случае — это *системный и генетический подходы* как отражение пространственно-временного видения мира.

В контексте *системного подхода* все компоненты профессионально-педагогической деятельности рассматриваются как элементы целостной системы личностных качеств педагога, где системообразующим элементом является *ценности-цели*. Системный подход в образовании рассматривается В.Г. Афанасьевым, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевским, Н.В. Кузьминой, Е.Б. Куркиным, В.Б. Новичковым, Т.Г. Новиковой и другими. Системно-программный подход «Стратегией модернизации общего образования» определяется единственно возможным и эффективным, педагогу предстоит работать с системными изменениями, так как единичные и независимые преобразования унифицируются в рамках соответствующих систем [249].

В контексте *генетического подхода* формирование компетентностей как личностных свойств рассматривается как изменяющиеся и становящиеся в инновационно-эволюционном процессе развития человека психические новообразования. Генетический подход позволяет говорить о временной протяженности формирования компетентности в учебном процессе – от дошкольного образовательного учреждения, через школьное, вузовское образование к компетенциям профессиональной деятельности, в данном случае в системе дополнительного образования [95].

Процессуально-результативный подход [180, 181]. Это общенаучный подход, справедливый как для гуманитарных, так и для естественных наук, при формировании компетентности профессиональной деятельности. Этот

подход важен, потому что об эффективности процесса можно судить по результату, который должен быть определенным образом оценен.

Конкретно-научный уровень методологического основания формирования компетентности представлен несколькими подходами.

Потенциально-актуальный, комплексный подход, в рамках которого разграничиваются понятия компетенции как некоторой программы, образа, сценария, фрейма, правила – и компетентности как актуализации, актуальной реализации этой потенции личностью – ее личностного свойства, но неизбежно включает такие личностные образования, как уровень притязаний, направленность, целеполагание, эмоционально-волевою регуляцию, ценностно-смысловое отношение и др. [239].

Личностно-деятельностный подход. Его цель - «формирование социальных компетентностей в учебном процессе» соотносится с глобальной, центральной целью любой образовательной системы – развитием личности в единстве ее интеллектуального, эмоционально-волевого, и таких ее личностных качеств, как ответственность, свобода, толерантность, гражданственность, поведенческого аспектов, посредством как содержания, так и организационно-управленческих форм образования. В реализации этого подхода проявляется гуманистическая направленность образовательного процесса [121].

Ситуационно-проблемный подход. Организационно-управленческая форма образования, нацелена на формирование социальных компетентностей, предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности. Выделенные А.М. Матюшкиным, И.А. Зимней уровни проблемности решения учебных задач (по предмету, способам, средствам и их комбинаторике) могут быть использованы в качестве теоретической основы модели формирования социальной компетентности [95].

Задачный подход (в общем контексте работ Г.А. Балла, Л.М. Фридмана, Е.И. Машбица, М.Г. Дзугкоевой), предполагает предварительное моделирование иерархии позиционно-ролевых задач, включающих решение проблем социального взаимодействия, коммуникативного оформления, направленных на реализацию компетентностей гражданственности, здоровьесбережения и других.

Исследователи предупреждают от смешивания понятий «задачный подход» и «проблемный подход» [107]. При задачном подходе цель задается вышестоящими органами, авторитарно в форме требований. Педагог, припоминая алгоритм решения задачи, находит решение, если алгоритм забыт, решение найдено не будет. Проблемный подход предполагает рождение цели деятельности как следствие анализа проблемной ситуации. Цель превращается в задачу, выступает как осознанный образ предвосхищаемого результата. Задача наполняется личностным смыслом, педагог выступает субъектом активного целеобразования и целеосуществления. Проблема оформляется знаково, как «знание о незнании» [107], осознается педагогом как противоречивая ситуация, в которой имеют место разные или даже противоположные позиции.

То есть, квалифицированному отбору содержания, методов, форм, технологий деятельности педагога будет способствовать его методологическая культура.

Четвертый компонент - личность педагога в образовательном процессе. Исследования научно-теоретических трудов приводит к выводу о значении методологии в формировании Я – концепции педагога, его скрипта, сценария, программы профессионального и социального пути [107].

Педагогическая деятельность в режиме индивидуализированной рефлексивной модели систематически побуждает педагога проявлять такие качества, как рефлексия, эмпатия, эмоциональность, креативность, толерантность. Их следует целенаправленно развивать [там же].

Таким образом, анализ современных требований к элементам ПС определяет требования к ППД, приводит к выводу о необходимости исследовательского элемента в ее составе, который позволяет своевременно найти знания и привести в соответствие с требованиями времени компоненты системы и функции педагога.

Анализ трудов в области исследовательской деятельности [24, 94, 96, 97, 108, 112, 115, 122, 123, 133, 157, 162, 163, 164, 201, 205, 207, 259] позволяет определить единый алгоритм.

В. М. Полонский, под исследованием в области педагогики понимает процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуры и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления [209].

В.А. Сластенин обосновывает технологический уровень методологии педагогики методикой и техникой исследования, которые обусловлены всеми уровнями методологии [209], различает фундаментальные, прикладные педагогические исследования и разработки [там же].

В своих трудах В.А. Сластенин определяет общепринятые методологические параметры исследовательской деятельности. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения. Критерии качества педагогического исследования определяются актуальностью, новизной, теоретической и практической значимостью [там же].

Ряд исследователей [24, 94, 96, 97, 108, 112, 115, 122, 123, 133, 157, 162, 163, 164, 201, 205, 207, 259] отмечают, что формулировка проблемы влечет за собой выбор объекта исследования. Им может быть педагогический процесс, или область педагогической действительности, педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие.

Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию, на что направлен процесс познания. Предмет исследования - часть, сторона объекта, наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению [209]. Исследователи указывают на цели исследовательской деятельности: определение новых соотношений, взаимосвязей, проверка и подтверждение отдельных фактов или теоретических положений [209].

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские задачи, которые, как правило, направлены на проверку гипотезы. Последняя представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке [там же].

В словаре С.И. Ожегова гипотеза определяется как научное предположение, выдвигаемое для объяснения каких-нибудь явлений [172]. А.М. Новиков дает следующее определение: «Гипотеза – это предположение, истинность которого не очевидна» [162, с.25].

Новизна исследования может иметь как теоретическое, так и практическое значение. Теоретическое значение исследования заключается в выявлении закономерностей получения желаемого результата, развитии теории вопроса. Практическая значимость исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т.п. Критерии новизны, теоретической и практической значимости меняются в зависимости от типа исследования, зависят от времени получения нового знания [там же].

Логика и динамика исследовательского поиска предполагают реализацию ряда этапов: эмпирического, гипотетического, экспериментально-теоретического (или теоретического), прогностического [там же]. В соответствии с логикой научного поиска осуществляется

разработка методики исследования. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать образовательный процесс. Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры [там же].

Методы педагогического исследования в отличие от методологии - это сами способы изучения педагогических явлений. В.А. Сластенин предлагает все многообразие методов разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические и статистические методы [209]. Подходы к вопросам классификации методов исследования представлена в Приложении 1.

В.И. Загвязинский, Р. Атаханов считают, что рациональных методов исследования профессиональной деятельности педагога недостаточно, возникает необходимость обратиться к герменевтическим методам изучения. Герменевтика – от греческого *Hermenetikos*, разъясняющий, истолковывающий [95, с. 197].

Проверка эффективности педагогических исследований осуществляется на основе критериальной базы. Критерий – (от греческого *kriterion*-средство для суждения) признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. [208]. Критерий выражается через показатели: уровень обученности; уровень воспитанности; сдвиги в мотивации, способностях, других личностных качествах; сохранность здоровья, степень комфортности; и т.д. Критерий затрат времени является важным при отборе эффективных современных технологий [92, 94, 96, 97, 184].

В.И. Загвязинский, Р. Атаханов отмечают необходимость в использовании эксперимента, как комплексного метода исследования, если задачи исследования требуют создания ситуации, которая либо не может

возникнуть при обычном ходе событий, либо неопределенно долго пришлось бы ее ожидать [95].

Исследование научно-теоретических трудов в области исследовательской деятельности приводят к выводу, что нужно различать *теоретическое педагогическое исследование*, проводимое со специальной научной целью, и *прикладное (научно-практическое)*, которое не только может, но и должен уметь проводить творчески работающий педагог-практик. Такое исследование предполагает ряд стадий: подготовительная, практическое решение проблемы, количественная обработка полученных данных, их интерпретация, формулирование выводов и предложений [209]. Эффективность такого исследования достигается на основе технологии педагогического проектирования.

В.А. Сухомлинский писал, что педагогика "...станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений" [217].

Вывод. Профессионально-педагогическая деятельность в условиях модернизации образования приобретает исследовательскую направленность. Поисково-исследовательская функция педагога становится не только предпочтительной, но и декларируется нормативными документами образования, позволяет найти знания для приведения элементов системы и функций педагога в соответствие с требованиями времени, получить образовательный продукт желаемого качества. От педагога требуется квалифицированное планирование и использование методов и способов профессиональных исследований, определение их стратегических и текущих направлений.

1.3. Пути и способы осуществления педагогических исследований в профессиональной деятельности педагога

Исследователи отмечают существование пяти путей обновления деятельности учителя и школы: развитие своего собственного опыта; заимствование кем-то созданного опыта, причем особенно ценна авторская переработка заимствованного опыта; освоение научных разработок; путь проб и ошибок (имеются ввиду не слепые пробы, а осмысленные с обратной связью); эксперимент, включающий опытно-поисковую работу и собственно эксперимент [95, с. 7].

Все указанные пути осуществляются следующими способами: *«поиск»*, *«поисковая работа»*, *«опыт»*, *«опытно-экспериментальная работа»*, *«исследовательская работа»*, *«собственно эксперимент»* [там же] и предусматривают исследовательскую деятельность педагога.

Анализ научных трудов показывает, что в условиях модернизации образования пути и способы осуществления исследовательской деятельности педагога протекают в инновационных процессах и позволяют создать в образовательном учреждении режим развития [180].

По определению М.М. Поташника, «развитие школы ... процесс качественных изменений в составляющих ее компонентах и ее структуре, вследствие которых школа приобретает способность достигать качественно новых, по сравнению с прежними, результатов образования» [180, с. 15].

... «появление новых результатов образования личности, которых прежде не было, говорит, что школа работала в режиме развития» [там же]. Эксперимент является способом, средством, технологией разработки и освоения новшеств, лежащих в основе каждого из путей обновления (то есть развития) учителя, ребенка, школы [93, с. 11].

Исследователи отмечают появление новых способов исследовательской деятельности: *маркетинга*, *мониторинга*, *экспертизы*, *аттестации*,

аккредитации и др. Эффективное объединение способов исследовательской деятельности на получение цели-результата осуществляется за счет *технологии педагогического проектирования* [180, 260, 271]. Появление новых способов исследовательской деятельности предполагает определение и принятие педагогами понятийного поля, так как в практике используется неоднозначное толкование терминов. Проведем исследование терминов и понятий, используемых в различных способах исследовательской деятельности.

В словаре русского языка С.И. Ожегова новация рассматривается от позднелатинского *novatio* – обновление, изменение [172]. «Инновация» - *in* – в, внутрь и *novatio* – обновление, изменение. «Новый» - впервые созданный, сделанный, появившийся [там же]. То есть, инновация – внедрение в образовательный процесс учреждения нового средства, продукта (метода, методики, технологии, программы и т. д.), организация процесса с целью получения лучшего результата. Процесс реализации инновации, называется нововведением.

Инновации (ин-нове) появляются в латинском языке в середине 17 века, означают вхождение нового в некоторую сферу, вживание в нее и порождение целого ряда изменений в этой сфере [275, с. 21]. Значит, инновация это деятельность по «вращиванию новации в социальную практику» [там же].

Результат исследовательской деятельности будет содержать новое научное знание об образовательном процессе, поэтому, формами организации научного знания могут быть: *факты* (результат, событие), *положения* (положение - научное утверждение), *понятия* (отражают не только свойства предметов, но и связь между ними), *принципы* (основополагающие установки используемой науки или теории) [209].

Следует также уточнить наполнение содержанием таких понятий как: *обобщение опыта, опытная работа и эксперимент.*

Процедура обобщения своего опыта, опыта педагогов данного учреждения, позволяет выделить: *массовый опыт, отрицательный опыт и передовой опыт* [95]. Сравнительный анализ указанных понятий проведен в таблице 6.

Таблица 6

Отличительные черты процедуры обобщения опыта и опытной работы

Обобщение опыта педагога	Характеристика
I. Процедура обобщения опыта <i>1. Передовой опыт</i>	✓ направлен на практический результат, на более высокие показатели деятельности; ✓ оптимален (положительный результат получен за положенный срок усилиями педагогов и обучаемых не превышающих их психофизиологические особенности); ✓ обладает новизной, результативностью (результаты стабильны), научностью, может быть использован другими; ✓ может лечь в основу опытной или экспериментальной работы в данном учреждении; ✓ служит основанием выявления положительных педагогических находок, которые лягут в основу стратегии развития образовательного учреждения.
<i>2. Массовый опыт</i>	формирует тенденцию функционирования образовательного учреждения.
<i>3. Отрицательный опыт</i>	позволяет определить проблемы образовательного процесса
II. Опытная работа	✓ внесение изменений, инноваций в образовательный процесс с целью получения лучших практических результатов; ✓ цель опытной работы - практический результат; ✓ разновидности <i>опытной работы</i>: апробация новых учебников, программ, учебных планов; новых образовательных профилей и услуг; ✓ средство активного вмешательства в образовательный процесс; возможность определить эффективность внедряемых инноваций, ✓ не дает представления о степени их эффективности, не задается целью определения оптимальных условий их реализации; ✓ носит научный характер, если опирается на научные данные, сопровождается всесторонним анализом, выводами и обобщениями

Если опытная работа будет иметь целевую направленность и реализоваться на основе гипотезы, изложенной в программных документах, будет четко управляться и контролироваться, исследователь будет говорить об эксперименте [95].

Нами исследованы определения эксперимента, даваемые разными авторами, пришли к выводу, что термины «эксперимент» и «экспериментальная деятельность» анализируются как синонимы (Приложение 2). Практика современного образования предъявляет требования разграничения данных определений.

Эксперимент рассматривается методом исследовательской деятельности. Это определение является обобщенным понятием термина «эксперимент». Экспериментальная деятельность является деятельностью педагога по реализации экспериментального метода в конкретной педагогической практике.

Экспериментальный метод исследования впервые получил философское осмысление в трудах Ф. Бекона, который разработал первую классификацию экспериментов.

Вслед за исследованиями В.И. Загвязинского и Р. Атаханова [95], определяем отличие *опытной работы и экспериментальной деятельности* (табл. 7).

Таблица 7

**Сравнительная характеристика опытной и экспериментальной
деятельности педагога**

Опытная работа	Экспериментальная деятельность
- Позволяет судить о <i>сложившейся системе в целом</i> , не выявляя связей отдельных ее компонентов. Нельзя точно сказать какой конкретно метод, какое действие дает более полное усвоение материала.	- Отвечает на вопрос о <i>закономерностях получения высокого результата</i> , оптимальных условиях получения, предлагает формы внедрения в педагогическую практику и теорию.
- Имеет одну цель – практическую, улучшение качества образования. - Создается в <i>результате трудовой практики</i> , часто методом проб и ошибок, иногда в результате адаптирования имеющегося опыта, без построения целенаправленных научных гипотез.	- Две цели: практическая – улучшение качества образования; научная - определяет <i>зависимость</i> между применяемыми методами, средствами, технологиями, получаемыми результатами и конкретно созданными условиями;
- Признаки передового опыта – положительные приращения личности обучаемых, комфортная обстановка на занятии.	- Имеет ряд признаков, одним из которых является <i>научная гипотеза</i> . Весь процесс экспериментирования имеет ряд <i>логических, теоретически обоснованных закономерностей</i>
- Передовой опыт обусловлен педагогическим проектированием, созданием грамотной рабочей программы учителя.	- Создается программа эксперимента, которая согласована с Уставом, Программой развития и миссией образовательного учреждения.
	- Экспериментатор использует формы научного знания: <i>факты, положения, понятия, принципы</i>

Анализ таблицы позволяет сделать вывод о научном характере экспериментальной деятельности, требует от педагога более высокого

уровня профессионализма. Эксперимент является составной частью педагогического исследования, его разновидностью, способом исследовательской деятельности. Экспериментатор сознательно изменяет ход образовательного процесса, вводя новый параметр или фактор, за счет внедрения одного или нескольких новшеств. Этот фактор называется экспериментальным фактором. Он будет неизменным по отношению к другим. Как изменятся другие факторы, в том числе и результат, предстоит выяснить. Эксперимент опирается на теорию, оформляется в виде педагогических (управленческих) разработок [95]. На основе научных разработок в образовательном учреждении будет организована опытная работа.

В материалах «Стратегии модернизации общего образования» под экспериментом понимается комплекс работ по проверке, опытной реализации, доработке и подготовке к широкому распространению основных идей обновления школы [238].

В.И. Загвязинский, Р. Атаханов отмечают особенность эксперимента в том, что он ускоряет получение желаемого результата, иногда для получения желаемого результата требует создания особых условий, для их поддержания и осуществления создаются условия строгого контроля и управления [95]. Авторы предлагают различные классификации эксперимента (Приложение 2).

Особое значение в педагогической практике имеет мысленный эксперимент. Он представляет собой воспроизведение экспериментальных действий и операций в уме. Благодаря многократному проигрыванию ситуаций в уме, педагогу удастся подобрать оптимальные условия для работы. Тесное сотрудничество педагогов–практиков и ученых, на наш взгляд, будет способствовать целенаправленности в изучении педагогического опыта, проверке наукой педагогических находок и открытий.

Анализ литературных источников, педагогической практики до принятия «Закона об образовании» позволяет сделать вывод о том, что экспериментальная деятельность учреждениями осуществлялась по заказу вышестоящих органов. Велся поиск условий, содержания, технологий образования, позволяющих сформировать социально значимые черты личности обучаемых, получение крепких знаний, умений и навыков. В конце XX века в рамках модернизации структуры и содержания общего образования, проводятся широкомасштабные и локальные эксперименты, направленные на создание адаптивной системы образования.

Широкомасштабный эксперимент – это эксперимент, проводимый в генеральной совокупности экспериментальных школ, в процессе которого отрабатываются и проверяются основные цели и задачи модернизации содержания и структуры общего образования, выявляются педагогическая эффективность и социальные последствия эксперимента, на этапе реализации и распространения результатов, осуществляют накопление образцов передового педагогического опыта, соответствующего стратегии реформы [257].

Локальный эксперимент не претендует на изменение системы. Локальный (от лат. *lokalis*) – свойственный данному месту, не выходящий за определенные пределы. Его основное назначение – задать образцы единиц нового типа внутри системы. Локальный эксперимент охватывает меньшие по объему выборки [257].

Следовательно, определение разновидности эксперимента, его масштабов, времени, ресурсов будет зависеть от ситуации в каждом образовательном учреждении. Дополняя факторы, выделенные А.С. Сиденко в работе «Педагогический эксперимент: от идеи до разработки. М., 2001., с.10», можно выделить следующие признаки эксперимента:

1. *Наличие двух целей:* практической и экспериментальной. Практическая цель предполагает получение качественных и

количественных приращений личности учащегося, улучшение показателей образовательной системы или ее составляющих, взятых на эксперимент. Экспериментальная цель предусматривает выявление оптимального сочетания условий, выявление законов, закономерностей получения лучшего практического результата.

2. *Наличие гипотезы*, наличие независимой переменной в виде новшества, внедряемого на основе инновационной идеи.

3. *Использование языка науки* для описания процесса и результатов экспериментальной деятельности.

4. *Наличие нового знания* о педагогической деятельности, о факторах, влияющих на ее результаты.

5. Разработка *программы эксперимента*, проектов, реализующих данную программу.

6. *Два результата: практический* (положительные изменения в качествах учащегося, системы или ее компонента); *теоретический* – научный предусматривает выявление условий, законов и закономерностей создания эффективной образовательной ситуации. Вторым результатом фиксируется в разработках, статьях, рефератах, диссертациях, монографиях.

7. *Достоверность и воспроизводимость результатов.*

Экспериментальным способом исследования может быть задействована любая часть образовательного процесса: ценностные ориентиры, содержание, принципы, методы, технологии, ресурсы, система управления, организационные формы.

Такой способ исследовательской деятельности, как *путь проб и ошибок* для исследователя не является совершенно ненаправленным. Он предусматривает обратную связь. Если первые результаты исследовательской деятельности не принесли успеха, следует искать другой

подход к решению проблемы. Если проба началась успешно, следует продумать перспективы [181, 184].

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяет *инновационную деятельность* способом развития образования (Закон «Об инновационной деятельности и о государственной инновационной политике», ст. 1). М.М. Поташник определяет признаки инновационной деятельности:

1. С точки зрения практики, инновационной считаем деятельность, которая приводит к существенным изменениям практики по сравнению с традиционной.

2. Инновационная деятельность направлена на решение комплексной проблемы, порожденных несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям.

3. Инновационная деятельность становится подлинно инновационной, когда полученный опыт доступен широкой педагогической практике, имеет культурное оформление и механизм трансляции.

Замысел ППД современного педагога реализуется через инновационную деятельность, направлен на преобразование существующей педагогической практики. В этом случае в ней должен присутствовать вектор «институционализации» - организационно-управленческое оформление нововведений и их нормативное закрепление в изменяющейся практике [181, 184].

Инновационная деятельность представляет совокупность работ, обеспечивающих появление действенных новаций. Деятельность направлена на получение нового знания о новом (открытие) и о том, как его получить (изобретение). Требуется *навыков проектной деятельности, исследовательских умений, инструментально-технологических знаний для создания инновационного проекта.*

Авторы подчеркивают, что инновационный процесс не сводится только к освоению новшества. По мнению М.М. Поташника, *инновационный процесс – процесс поиска, придумывания новшества, его исследования, осмысливания, приведение к виду (форме), приемлемой для освоения, разработка системы мер (алгоритма действий, методики, технологии), его освоения, создание условий для освоения (кадровых, материальных, временных, мотивационных и пр.) и самовнедрение (освоение) этого новшества при условии, что это освоение является одновременно предметом специального исследования (осуществление мониторинга, определение промежуточных результатов, корректировка процесса и т.п.)* [181, 184].

Инновационные процессы складываются в циклы развития: 1 - становление, 2 - активное формирование; 3 – трансформирующий [181, 184]. Новшества возникают в результате проверки эффективности инновационной идеи, в экспериментальных процессах. Полученные в результате экспериментальной деятельности новшества, опытным путем внедряются в образовательную практику.

Проведенное автором исследование, позволяет сделать вывод, что новшество можно внедрить в образовательный процесс, используя уже разработанный научно – методический комплекс (теорию, учебники, методические пособия для учителя, тетради для учащихся и т. д.), тогда мы будем иметь дело с опытной деятельностью. Можно разработать научно – методический комплекс вновь. Проверить эффективность инновационной идеи за счет внедрения новшества, или сочетания инноваций в образовательный процесс, доказать действенность, определить оптимальный результат, определить условия, необходимые для получения оптимального результата, можно путем экспериментирования

Важное место в исследовательской деятельности занимает экспертиза. Экспертиза рядом авторов рассматривается приемом, способом

исследовательской деятельности педагога, как новое направление педагогических исследований, нуждается в разработке и становлении. Предполагается участие экспертов в дальнейшей судьбе образовательных учреждений, в судьбе экспортируемых моделей образовательного процесса [275, с 25].

На Всероссийском образовательном форуме была выстроена система экспертизы образовательных учреждений конкурса «Лучшая школа России» [275, с. 23]. Выдвинуты обобщенные *критерии экспертизы: концепционности* (модели) образовательных учреждений; *результативности обучения* (в том числе по разным системам оценки качества обученности от ЕГЭ до региональных олимпиад); *инновационности* (наличия обновления содержания и форм обучения); *управляемости*; *социализации* (успешность самоопределения учащихся в открытых ситуациях; включения учащихся в современные формы деятельности) [там же].

Эти критерии позволяют реализовать экспертизу образовательного учреждения в четырех плоскостях: *концепционность* рассматривает вопрос нового содержания образования; *инновационность* позволяет определить глубину и проработанность содержания, доведенность его до методических схем. Критерии *результативности и социализации* позволяют выделить общественно полезный продукт деятельности учреждения. Критерий *управляемости* оценивает возможности образовательного учреждения как потенциального партнера в образовательной политике, например, развертывание программы развития учреждения. Каждый критерий содержит в себе множество линий анализа, они будут иметь особенности для учреждений разного типа, предусматривают исследовательский поиск [там же].

По материалам проектов «Развитие контрольно – оценочной самостоятельности учащихся начальной и основной школы» и «Влияние рейтинговой системы оценки на активизацию учебного процесса» позволяет

определить направления экспертных исследований. Экспертному анализу могут быть подвержены: корректность формулировки темы эксперимента; наличие задела: опыта, профессионализма, традиций, культуры организации, результатов деятельности, материальных условий и т.д. для реализации целей эксперимента; формулировка гипотезы; предполагаемые результаты; экспертиза отчуждаемого продукта, с точки зрения необходимости и возможности его распространения; экспертиза программы эксперимента; экспертиза образовательной программы в связи с решаемыми в эксперименте задачами развития [275, с. 22-23].

В условиях вариативного образования все чаще используется мониторинг, предусматривающий отбор, хранение, анализ информации об образовательном процессе, его протекании, о его результатах.

Чтобы отвечать требованиям времени и выходить на рынок образовательных услуг, образовательное учреждение организует службу *образовательного маркетинга*. Его целью является изучение и анализ перспективных потребностей и запросов инновационно-развивающейся практики [275].

Исследовательским полем, в котором наука и практика обмениваются идеями, всегда были экспериментальные площадки [там же]. До Закона «Об образовании» экспериментальные площадки открывались по заданию вышестоящих органов. Сейчас важной является инициатива самих образовательных учреждений. Задача экспертов – сформировать положения, выявить новизну и актуальность этих процессов.

Буйлова Л.Н. отмечает, что эксперт выступает в роли ментора, контролирует процедуру, помогает педагогам определить и сменить понятия, способен провести обобщения и выстроить инновационное образовательное пространство [275, с. 37]. В результате проведенной экспертизы составляется экспертное заключение.

Исследовательские и экспериментальные процессы промышляются, квалифицированно планируются и реализуются благодаря технологии педагогического проектирования. П.Г. Щедровицкий определяет две стратегии педагогического проектирования: а) средовую адаптацию, приспособление к социальным условиям жизни; б) преобразование среды в соответствии с собственными ценностями, убеждениями, целями [274]. Если педагог сознательно конструирует процесс развития личности обучаемого, он использует обе стратегии проектирования. Педагогическое проектирование, как универсальная современная технология, используется во всех видах инновационного, экспериментального процессов, в планировании и реализации педагогической деятельности. Значение технологии педагогического проектирования рассмотрено автором диссертационного исследования в статье «Формирование проектной культуры субъектов образовательного процесса» [61].

Деятельностный подход к совершенствованию образования, да и всех сфер социальной практики, внутренне связан с методом проектирования [11, 25, 26, 27, 28, 39, 40, 75, 86, 88, 98, 152, 156, 165, 166, 212, 240, 257, 258].

Вопросам проектирования посвящено большое число работ как отечественных, так и зарубежных исследователей, в том числе: М. Азимова, О.Анисимова, В.Н. Буркова, В.П. Беспалько, В.И. Воропаева, В. Гаспарского, Ю.В. Громыко, Е.С. Заир-Бек, А.М. Моисеева, Д.А. Новикова, А.И. Панова, В.Е. Радионова, В.И. Слободчикова, Н.Н. Суртаевой, В.Д. Шапиро, К. Черновой и других.

Вклад в теоретическое обоснование и проектирование моделей новой школы внесли М.В. Кларин, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, В.И. Слободчиков, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков, Т.И. Шамова, Ю.В. Громыко, Е.А. Ямбург. Академик В.П. Беспалько отмечает: «Цель и пафос развития педагогической науки и практики – это возможность проектировать и осуществлять процесс обучения и воспитания человека с гарантированным

эффектом. Другой цели нет» [27, с. 35]. В последнее столетие абсолютизирована роль научного исследования в изучении действительности. Но новым направлением является экспериментальное проектирование.

Его особенностью является изучение не того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что может возникнуть. Ряд авторов [165, 166, 257] рассматривают технологию педагогического проектирования универсальной технологией, мы ее рассматриваем эффективной технологией исследовательской деятельности.

Она позволит педагогу исследовать действительность и изменить ее в соответствии с требованиями, предварительно промыслив план действий [1, 2, 3, 9, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 161, 199]. Проектная деятельность востребована сегодня в любом фрагменте педагогической системы. *В широком смысле проектирование – это деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде.*

Алгоритм педагогического проектирования авторы представляют тремя взаимосвязанными, взаимозависимыми, взаимообусловленными процессами: *моделированием, собственно проектированием, конструированием* [156, 75-89]. Педагогическое *моделирование* – это создание модели, разработка общей цели (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. *Модель* – аналог биологической или социальной реальности. Это любой образ, мысленный или условный (изобретение, описание, схема и т. д.), какого-либо объекта, отражающий реальность до уровня абстракции. Модели носят прогностический и объяснительный характер, являются основой для конструирования эффективных форм развития ОУ, являются основой концепций и программ развития [156, с 75-89] .

В основу создания модели ложится *инновационная идея*. Модель будущей системы может быть отражена в Уставе ОУ, в Программе

развития, фрагментарно – в Образовательной программе. Модель индивидуальной профессиональной деятельности на параллель учащихся может быть заложена в пояснительной записке рабочей программы педагога.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели в виде документа (проекта, программы эксперимента, рабочей программы, программы развития образовательного учреждения и т. д.), доведение ее до уровня практического использования.

Проект (в переводе с лат. – брошенный вперед) – ограниченное во времени, целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расходов средств, ресурсов и специфической организации [180, с. 5].

В результате реализации проекта ожидается получение желаемого качества образовательного продукта.

Педагогическое конструирование (создание конструкта, плана) – дальнейшая детализация созданного проекта, позволяющая реализовать задуманное в конкретных условиях образовательного процесса, за определенное время, силами конкретных педагогов [156, с. 75-89]. Ресурсы деятельности целесообразно соотнести и наглядно представить в виде таблицы (Приложение № 3).

Ряд исследователей считают, что ожидаемый эффект будет получен при наличии необходимых умений, соблюдении подходов и принципов ППД (табл. 8).

Инновационное образование ставит вопрос о направленном вмешательстве в его сферу на основе глубоких комплексных исследований и научно – практических разработок; о поиске особых способов работы не столько для образования, сколько с самим образованием: его институтами, процессами, участниками [269, с. 22].

Таблица 8

Принципы, умения, подходы, осуществления проектной деятельности

Принципы проектной деятельности	Умения	Подходы к проектированию
▪ Научность; ▪ опора на мотивацию, ▪ целенаправленность, ▪ открытость, ▪ учет развития, ▪ логическая полнота, ▪ практичность, ▪ типизация, ▪ профессионализм, ▪ принцип первого руководителя, ▪ использование тезаурусного подхода	▪ находить проблемы, видеть способы их решения; ▪ планировать свою деятельность, ▪ строить взаимоотношения, ▪ владеть навыками самостоятельной работы, ▪ оформить свои мысли, идеи; ▪ продуктивно разрешать конфликты,	▪ системность, ▪ проблемно-целевой подход, ▪ синергетический, ▪ личностно-ориентированный подход, ▪ практикоориентированный подход, ▪ культуросообразный, ▪ средовый

Вывод. В условиях модернизации образования используются как испытанные практикой, так и новые способы познания педагогической реальности, позволяющие выявить причинно-следственные связи, на этой основе преобразовать ее, что повышает эффективность профессионально-педагогической деятельности. Особую актуальность приобретает эксперимент. Эксперимент, как комплексный способ (метод) исследовательской деятельности педагога, позволяет получить новый продукт, требует от педагога освоения других способов (методов), предварительного промышления деятельности на основе технологии педагогического проектирования, предполагает компетентность педагога в осуществлении. Следовательно, необходимо определить компоненты исследовательской компетентности педагога, создать условия для их формирования.

Выводы по 1 главе.

- Анализ научно-теоретических источников позволяет принять концепцию системно-парадигмального подхода к структуре ППД. Взаимосвязь, взаимозависимость и взаимообусловленность структурных элементов ПС и функций педагога, определяется аттрактором ППД – ценностями-целями системы образования, обеспечивается исследовательской деятельностью педагога, требует компетентности педагога в ее осуществлении. Изменение взглядов на ценности влечет за собой изменение целей деятельности педагога, требует наполнения новым содержанием структурных элементов ПС и функций педагога, что активизирует познавательные процессы.

- Компетентное осуществление исследовательской деятельности предполагает изменение качеств личности и деятельности педагога, требует формирования новых умений, способов деятельности, технологий на основе методологических параметров.

- ППД рассматривается как управленческая, реализует функции самоуправления и управления субъектной образовательной деятельностью учащегося: целеполагание, прогнозирование, планирование, организация, контроль, регулирование, анализ (управленческий цикл по Н.Ю. Ерофеевой).

- Пути и способы осуществления исследовательской деятельности педагога протекают в инновационных процессах, позволяют создать в образовательном учреждении режим развития, получить желаемый образовательный продукт. Поисково-исследовательская функция становится предпочтительной, декларируется нормативными документами в области образования.

- Проектирование, как современная универсальная технология, способно объединить способы исследовательской деятельности педагога, направить их на достижение цели-результата.

ГЛАВА 2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

2.1. Категория компетентности и ее составляющие

Проблема *компетентности*, получила развитие в трудах отечественных и зарубежных ученых. Данная категория рассматривается в трудах Сократа, Платона, Бл. Августина, Я. Коменского, Дж. Локка и др. В настоящее время теория компетенции широко представлена в работах Г. Вайлера, И.А., Н.Ю. Ерофеевой, Зимней, Я. Лефстеда, Н. Розова, В. Чинапах, Н. Хомского, Р. Уайта, Дж. Равена, Н.В. Кузьминой, Л.И. Берестова, А.П. Журавлева, Г.С. Трофимовой, Н.Ф. Талызиной, Р.К. Шакурова и др.

В связи с переориентацией оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, фиксируется компетентностный подход в образовании. Данные категории получили развитие особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» [216, с. 34] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [121].

В то же время анализ литературы по этой проблеме, показывает, неоднозначность трактовки как самих понятий компетентность и компетенция, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования. Разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования», фиксируется необходимость продолжения широкого системного как теоретико-методологического, так и эмпирического изучения этой проблемы.

Предметом данного рассмотрения является теоретико-методологический анализ сущности категории компетентности в сравнении с категорией

компетенция, применительно к компетентностному подходу российского образования.

При рассмотрении количественного состава компетентностей прежде всего отметим, что согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов...» ЕФО [51], существуют четыре модели (способа) определения компетенций:

- а) основанные на параметрах личности;
- б) основанные на выполнении задач и деятельности;
- в) основанные на выполнении производственной деятельности;
- г) основанные на управлении результатами деятельности.

Понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность» было заложено еще в 60-х годах прошлого века. В 70-е годы термин «компетентность» использовался в США и ряде стран Европы в связи с проблемой индивидуализации обучения. Сейчас во многих странах компетентностное направление является основным направлением развития образования.

Предлагаемый в документах модернизации российского образования подход к определению ключевых компетенций соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформированных в документах ЮНЕСКО. В работах отечественных ученых И.А. Зимней, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Н.А. Лошкаревой, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной, Л.М. Якиманской, и др. также речь идет о формировании «предметных», «межпредметных», «трансдпредметных» компетенций, но без употребления данного термина. Вероятно, потому, что для российского образования термины «компетенция», «компетентность» являются новыми, они часто употребляются без должного разграничения.

Существуют два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Согласно первому варианту (он представлен в Глоссарии терминов ЕФО (1997) [51],

компетенция определяется как: способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции.

Там же отмечается, что «...термин «компетентность» используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане» [51, с. 63]. Позиция неразграничения понятий компетенция/компетентность характерна и для большинства зарубежных исследователей этой проблемы.

Авторы В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков [24] подчеркивают практическую направленность компетенций. «Компетенция является, таким образом, сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике» [24, с. 59], а «компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования» [22, с. 24]. Определения «компетенция» и «компетентность» даются в статье А.Н. Хуторского «Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования» [257], а также в мегапроекте «Развитие образования в России (среднее образование)» [189].

В России в 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность впервые рассматривается как интегративное «свойство личности» [130]. В это же время в социальной психологии появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» [177].

Г.С. Трофимова (2000 г.) в монографии «Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект» обосновывает концепцию педагогической коммуникативной компетентности, ее

общетеоретический и педагогический аспекты, дает рекомендации путей изыскания ресурсов в сфере человеческих отношений, путей их гармонизации [230].

Н. Ю. Ерофеева исследует организационно-педагогические основы повышения профессиональной компетентности женщин-руководителей образовательных учреждений в системе повышения квалификации [87].

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) формировалось в 70-х годах в Америке [см. подробнее 291] в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике.

Н. Хомский отмечал, что «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции» [247, с. 9]. «В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию ... как системы порождающих процессов» [там же, с. 10]. Именно «употребление» принимается как актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н. Хомскому, связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека. В работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» категория компетенции содержательно наполняется личностными составляющими, включая мотивацию [294].

Важная роль отводится ключевым компетенциям, универсальным по содержанию и значению. Идеи формирования ключевых компетенций лежат в основе концепции непрерывного образования, находят отражение в стратегических документах развития образования [121].

Ключевые образовательные компетенции могут рассматриваться как конкретизированные цели и результат образования, являются мерилем качества работы школы. Формирование ключевых образовательных компетенций предусмотрено государственным образовательным стандартом [242].

Набор образовательных компетенций, по мнению А.Н. Хуторского, формирует элементарную образовательную компетентность учащегося, которая также является результатом образования [257]. На основе образовательных компетенций/компетентностей формируются профессиональные и учебные, социальные, ключевые компетентности взрослой, в том числе, профессиональной жизни.

Итак, при формировании ключевых компетенций видятся как обязательные три составляющие:

- ✓ личные качества субъекта, включающие ценностные и мировоззренческие позиции, знания, умения и навыки, развитые способности, механизмы саморегуляции, рефлексии и коррекции полученных результатов;
- ✓ опыт деятельности в данной области с кругом данных объектов;
- ✓ отношения субъекта как с данным объектом, так и с другими субъектами и структурами, взаимодействующими с данным объектом.

Исследования Равена показывают различия во влиянии разных учителей на самооценку, набор компетенций, формирование ценностей и приоритетов учащихся [187]. Основной разработчик компетенций Г. Халаж (G. Halasz) рассматривает их формирование как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.).

В тексте «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» даются определения ключевых компетенций.

«Современные ключевые компетенции» - это система универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности.

Исследования В.С. Леднева определяют структуру компетенций, показав, что набор обязательных курсов (предметов) в учебных планах обеспечен двумя объективными факторами: структурой деятельности и структурой объекта изучения [140].

Структура деятельности имеет своими компонентами познавательную, нравственную, коммуникативную, технологическую, эстетическую и физическую стороны деятельности. Структура объекта изучения для общего образования – это научное знание о действительности [там же].

Исследователи и в мире, и в России не только выделяют от 3-х до 37 видов компетенций (например, Дж. Равен выделяет 37), но и предлагают строить обучение, в результате которого формируются компетентности как конечный результат этого процесса (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»).

Так как компетенция лежит в основе формирования компетентности, в человеческой практике она проявляется как отношение между знанием и действием. Не всякое знание проявляется в действии. Мера компетенции – умение. Только умение доступно наблюдению, фиксации, оценке. Для удобства компетенции обозначаются лаконично: «уметь работать в группе», «уметь работать с документами», «уметь находить решения» и т. д. [187].

Набор компетенций, лежащий в основе формирования компетентности, индивидуален, формируется на основе качеств личности, его ценностей и мотивов, является достоянием личности. Поэтому уровень компетентности для каждого субъекта будет свой, он формирует опыт деятельности субъекта, его профессионализм.

Состав и разновидности ключевых компетенций и компетентностей обсуждаются исследователями. В. Хутмахер в своем докладе приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [290, с. 11]: политические и социальные компетенции (брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем и т.д.); компетенции жизни в многокультурном обществе (способность жить с людьми других культур, языков, религий); компетенции устного и письменного общения; информационные компетенции (владение новыми технологиями, понимание их силы, слабости, критическое отношение к распространяемой информации); компетенция непрерывного образования как в профессиональном плане, так в общественной и личной жизни (интерпретация автора).

Цель определения ключевых компетенций в данном случае – создание единой Европы средствами образования. Список их неполный, поэтому отечественные ученые конкретизируют его применительно к образованию в нашей стране.

А.Н. Хуторской в статье «Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования» [257] определяет семь ключевых компетенций для выпускников отечественной школы: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, компетенцию личностного развития. Под термином «быть компетентным» мы понимаем способность (умение) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт.

Разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагаются наиболее общие основания разграничения компетентностей – по сферам [216]. Они полагают, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на

усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя); компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации); компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.); компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [там же].

И.А. Зимняя выделяет три группы ключевых компетенций и предлагает их классификацию:

1. компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
2. компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;
3. компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Компетенция, согласно проведенному исследованию имеет следующую структуру:

- ✓ когнитивная составляющая (знания, способность их корректировать);
- ✓ операционная составляющая (умения, способы деятельности);
- ✓ ценностная составляющая (ценности приобретенных знаний, осознание их значимости для практической жизни).

Анализ трудов ученых по проблеме компетенции/компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволяет автору определить классификацию компетенций:

ключевые компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; компетенция наиболее универсальная по своему характеру и степени применимости; общепредметные компетенции относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеют конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [220].

Ключевые образовательные компетенции формируются на основе предметных и общепредметных компетенций, на уровне учебных предметов и образовательных областей, формируются постепенно на каждой ступени обучения. Грамотно запланировать путь формирования ключевых компетенций – важная задача ученых и педагогов.

Компетенция может быть стандартизирована. Является совокупностью качеств личности, может быть востребована и реализована на соответствующем уровне компетентности. Уровень компетентности задается миссией учреждения, ее программой развития и рядом объективных факторов. Компетенция обладает способностью к развитию, благодаря непрерывному обучению и самообразованию субъекта деятельности.

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности [187]. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [187, с. 253]. Дж. Равен отмечает в составе компетентностей разных видов такие категории, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль».

Компетентность является характеристикой, даваемой человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий,

направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем. Компетентность рассматривается качеством субъекта, способного решать проблемы/задачи в конкретных жизненных и производственных ситуациях[109]. Уровень проявления компетентности будет зависеть от требований среды. Компетентность формируется на основе личностных качеств конкретного человека в деятельности. Качеств много – от смысловых до мировоззренческих [257]. Наличие требований к компетенции устанавливает набор характеристик для проектирования и описания образовательных компетенций в нормативных документах, методической и справочной литературе, а также в критериальных материалах по оценке результатов общеобразовательной подготовки школьников.

На основе указанных образовательных компетенций формируются компетенции/компетентности личности, необходимые для жизни в социальной среде. Исследования И.А. Зимней приводят к выводу о социальной природе компетентности, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальны по своему содержанию и проявляются в этом социуме [105, 106].

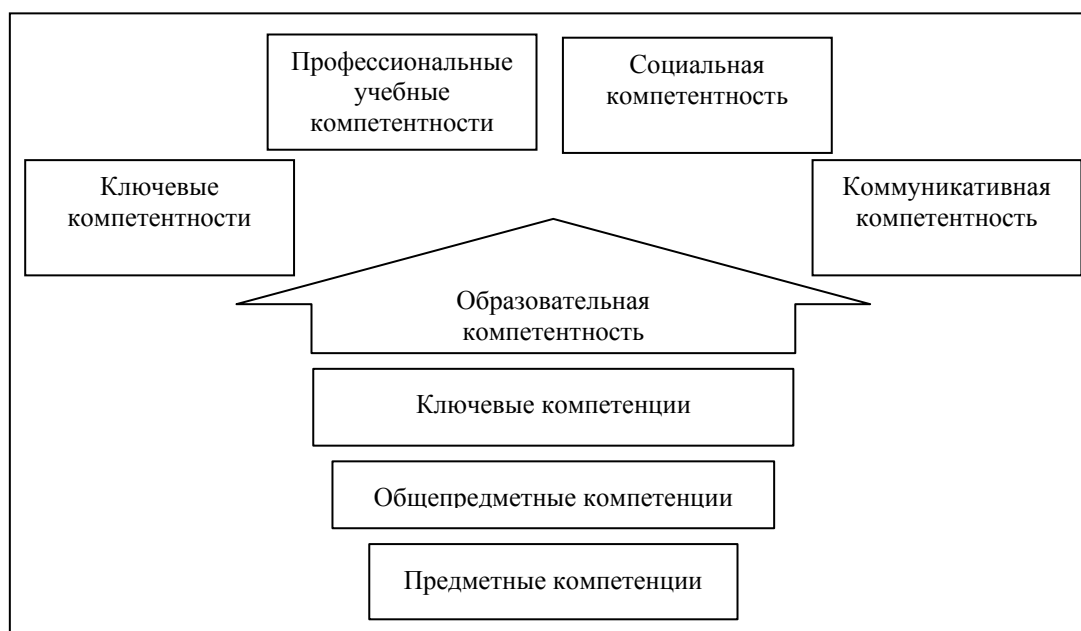


Рис. 5. Алгоритм формирования компетентностей

Заключая рассмотрение ответа на вопрос относительно соотношения понятий «компетенция» и «компетентность», отмечаем, что компетенция – потенциальное качество субъекта деятельности, его формирование предусматривает стандартизацию образовательного результата.

Компетенция лежит в основе профессиональной, социальной, общекультурной компетентности субъекта, начинает свое формирование со школьной скамьи. Содержание компетенции способно совершенствоваться в течение жизни субъекта и его профессиональной деятельности.

Количество компетенций может изменяться, так как появляются новые области знаний, новые профессии и специальности. На основе сформированных компетенций субъект проявляет определенный уровень компетентности в профессиональной, социальной сферах, в процессе собственной реализации. Формирование ключевых образовательных компетенций происходит с участием внешкольных образовательных структур, рассматривается как выход из противоречия между развитием личности обучаемого и ограниченностью по времени, возрасту, возможностям.

Исследование показывает, что уровень проявленной компетентности субъекта зависит не только от субъективных факторов (в данном случае – от уровня сформированных компетенций), но и от объективных факторов: созданных условий, предъявленных требований, уровня компетентности руководителей и ряда других. Основанный на компетентности подход (а не на компетенции) характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса.

Таким образом, мы принимаем следующие определения.

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для

качественного, продуктивного взаимодействия с определенным кругом предметов или процессов.

Компетентность - это качество личности, выражающееся в определенном уровне владения, обладания набором компетенций, опыт продуктивной, мотивированной деятельности с объектом на основе полученных знаний, личностных качеств в пространстве определенной культуры. Подход, основанный на понятии «компетенция» предполагает использование знаний в процессе деятельности.

Компетентностный подход, основанный на понятии «компетентность», включает собственно личностные качества (потребности, мотивы, ценности-цели, характер, волю, эмоции, отношения), определяется как более широкий, соотносимый с гуманистическими ценностями образования, предполагает определение понятия «профессиональная компетентность».

Компетентностный подход осуществляет попытку внести личностный смысл в образовательный процесс. «Личное знание, равно как и личное понимание, представляет собой не только использование усвоенного, прочитанного в качестве некоторой «ценности», но знание и понимание в смысле участия понимаемого в своей жизни» [109, с. 11].

Здесь разводятся понятия «знание» и «информация». «Знание» всегда субъектно, кому-то принадлежит. «Информация» нейтральна, ее можно купить, ею можно обменяться. «Знание» имеет значение, а информация – назначение. Есть субъект, порождающий знание и есть пользователь, потребляющий информацию. Граница между знанием и информацией пролегает по линии смысла. Человек живет в смыслах, создает их [109, с. 7]. Личностный смысл знания помогает человеку принимать компетентные решения, тем самым соответствовать условиям жизни.

Таким образом, компетентностный подход к образовательной деятельности является адекватным требованиям социально-политической жизни страны. Соотношение компетентностного и «ЗУНовского» подходов

рассматривается «Стратегией модернизации содержания общего образования» [238]; в статьях Л.Н. Боголюбова «Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения» [29] и многих других материалах. В аналитическом обзоре 2003 года «Реформы образования» отмечается, что «... в условиях глобализации мировой экономики смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [190].

Изменение принципа означает и изменение подхода к образованию. Подход в словарном толковании В.И. Даля обозначает «идти под низ чего-то», т.е. находиться в основе чего-то [74]. Подход понимается как позиция, точка зрения, обуславливает исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (в данном случае – процесса образования). Он определяется идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях. Для системного подхода такой смыслоопределяющей категорией является «система», для проблемного подхода – «проблема», для компетентностного подхода – «компетенция» и «компетентность» [105].

Практическая направленность компетентностного подхода была задана материалами Симпозиума Совета Европы, где подчеркивается, что для результатов образования важно знать не только ЧТО, но и КАК делать [299]. Основаниями внедрения компетентностного подхода в образовательную деятельность российской школы являются:

1) усиление практической ориентации образования, его прагматического, предметно-профессионального аспекта [29, 69, 216].

2) общеевропейские и мировые тенденции интеграции, глобализации мировой экономики [21].

4) декларируемость компетентностного подхода европейскими документами развития образования (Совет Европы, Совет Культурной Кооперации) и перспективными документами развития российского

образования («Концепция модернизации российского образования до 2010 года»).

5) способность компетентностного образования формировать новое, желаемое качество образовательного результата;

6) опыт российской школы в осуществлении компетентностного подхода в образовательной практике: ориентация на освоение умений, способов деятельности, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и др.

7). необходимость ориентации российского образования на развивающиеся страны, соответствия мировым стандартам [105].

По мнению А.Н. Афанасьева, переход России на новые ценности образования начинается с Лиссабонской конвенции 1997 года, Болонского процесса, как «точки отсчета интеграции России в Европу» [16]. Необходимость вхождения в него России отмечается в целом ряде документов Минобрнауки РФ, а также одним из первых его российских исследователей В.И. Байденко [21, с. 3, 4, 5].

Из вышесказанного следует вывод о необходимости внедрения компетентностного подхода в образовательную практику российского образования. Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Тип (набор) этих ситуаций зависит от типа (специфики) жизненных и образовательных ситуаций. Компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования, предъявляет требования к профессионализму педагога. Требуют от педагога гибкости, мобильности, навыков исследовательской деятельности, позволяющих ему адаптировать свой профессионализм к

условиям неопределенности и быстро меняющейся среды, предполагают компетентность педагога в своевременном и быстром нахождении необходимых для этого знаний, формировании умений.

И.А. Зимняя выделяет следующую структуру компетентности:

- а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);
- б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);
- г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Структура компетентности определена и в «Стратегии модернизации содержания общего образования»: «понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [216, с. 18].

О «профессиональной компетентности» говорят Б.С. Гершунский, Н.Ю. Ерофеева, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова. Термин «педагогическая компетентность» употребляет Л.М. Митина. Проанализируем подходы авторов к определению «профессиональной компетентности педагога»

Таблица 9

Подходы к определению «профессиональной компетентности педагога»

Автор концепции	Определение понятия	Составляющие компоненты
1	2	3
Глоссарий Труда	«...личные качества и опыт, которыми обладает человек: знания, образование, подготовка и другие личные характеристики, которые позволяют ему эффективно выполнять свою деятельность» [51, с. 69].	- личные качества и опыт, - знания, образование, подготовка, - эффективность выполняемой деятельности [51]

продолжение Табл. 9

1	2	3
Н.Ю. Ерофеева (придерживается оп-ределения Е.П. Тонко-ногий)	Сложный состав общих и профессиональных знаний, практических умений и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих успешную деятельность специалиста в профессиональной сфере (86, с.144)	- самооценка; - социальная компетентность; - методическая компетентность
Г.С. Трофимова	Качественная характеристика степени овладения специалистами своей профессиональной деятельностью	Три компонента: содержательный; мотивационный, исполнительский; Предполагает: - осознание своих побуждений к данной деятельности; - оценку своих личных свойств и качеств; - регулирование своего профессионального становления, самосовершенствования, самовоспитания
И.А. Зимняя	Основывающаяся на знаниях, интеллектуально – и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека.	- Способности и компетенции относящиеся к педагогу как к личности, к субъекту деятельности и общения; - способности и компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию педагога и социальной среды; компетенции деятельности педагога [105]
Н.В. Кузьмина	Способность педагога формировать личность учащегося средствами своего предмета, с учетом действующих ограничений, предписаний, педагогических норм	Компетентность: - специальная и профессиональная, - методическая, - социально-психологическая, - дифференциально-психологическая, - аутопсихологическая [129, с. 90].
Л.М. Митина	Знания, умения и навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности	- деятельностная, - коммуникативная, - социальная.
Ю.Г. Татур	<i>качество человека</i> , завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны	- профессиональные знания; - готовность (способность) знания применять - осознание социальных ценностей; - осознание социальных рисков [218]
Энциклопедический словарь	От лат. <i>competere</i> – добиваюсь, соответствую, подхожу: 1) «круг полномочий, представленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу»	- круг полномочий; - знания; - опыт [112]
Словарь русского языка С.И. Ожегова	«круг вопросов, в которых кто-нибудь хорош осведомлен»	- осведомленность в хорошо знакомой области [172]

окончание Табл. 9

В.А. Якунин		- система профессиональных, знаний, умений и навыков; - стремление и способности к самостоятельному творческому решению профессиональных задач; - психологическая и социально-психологическая готовность к работе с людьми и управлению ими; - идейно-нравственная зрелость и политическая культура. [17]
-------------	--	--

То есть, представления о компетентности профессиональной деятельности педагога изменяются в зависимости от требований общества к качеству образовательного результата. Н.Ю. Ерофеева выявляет сферы деятельности женщин-руководителей, способствующие росту их профессиональной компетентности: общение с собственной личностью (самоанализ, самопознание, самореализация); социальная компетентность (управление персоналом); методическая компетентность (технология принятия управленческих решений, методика управления командой).

Саморазвитие рассматривается составной частью успешной работы женщины-руководителя. Исследования Н.Ю. Ерофеевой подтверждают исследования других ученых о том, что уменьшение «темного пятна» и «сферы утаиваемой» увеличивает возможность самореализации в сфере свободной деятельности [87, с. 147]. Данные исследования приводят к выводу о необходимости формирования механизмов самооценки деятельности педагога, самоидентификации его труда.

Компонентом самооценки Н.Ю. Ерофеева рассматривает свойства, особенности личности, необходимые женщине-руководителю [87, с. 148]. Самооценка и качества личности рассматриваются основой самоорганизации. Под самоорганизацией понимается осознанная работа человека над собой в целях совершенствования интеллектуальных, эмоциональных и морально-волевых черт характера в деятельности, направленной на разрешение общественно и личностно значимых задач [там же].

В теоретической литературе упоминается социально-психологическая компетентность, понимаемая как владение научно-обоснованными приемами эффективной работы с людьми, готовность к взаимодействию с другими людьми [220, с. 15].

Научный интерес к проблеме коммуникативной компетентности предполагает ее значимость в профессиональной деятельности педагога, в выполнении его функций. Содержательный, мотивационный и

исполнительские аспекты коммуникативной компетентности педагога исследованы Г.С. Трофимовой, могут служить основой определения структуры и содержания профессиональной компетентности современного педагога [230].

Проведенное исследование позволяет автору уточнить термины «компетентность» и «профессиональная компетентность».

Компетентность – это эмпирическое проявление качеств личности, субъекта деятельности, мотивированного на организацию своей деятельности согласно существующим ценностям, на цель-результат, в рамках жизненной и профессиональной ситуации, на основе обладания субъектом деятельности определенным уровнем современных знаний, умений и способов деятельности, способности их корректировать.

Следовательно, *профессиональная компетентность педагога формируется в деятельности, является ее результатом. Профессиональная компетентность – это характеристика личности, означающая выполнение профессиональных функций с необходимым качеством, регламентированным стандартом, нормативными документами, миссией образовательного учреждения.* Рассмотрение определений указывает на роль личности педагога в его деятельности и ее результатах. Такие качества как: направленность, Я-концепция, позиция, мотивация, умение строить отношения в деятельности становятся необходимыми педагогу.

Анализ теоретических источников позволяет выделить структурные элементы *профессиональной компетентности педагога*:

а) *готовность* к проявлению компетентности на основе осознания ценностей современного образования (мотивационный аспект);

б) *владение* знанием содержания компетентности, способность корректировать знания в зависимости от данных науки (когнитивный аспект);

в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий, операциональный аспект);

г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения (коммуникативный аспект);

д) *сформированность личных качеств* педагога (толерантности, мобильности, креативности и т. д.);

е) *эмоционально-волевая регуляция* процесса и результата проявления компетентности (механизм саморегуляции).

Анализируя вышеизложенные подходы к структуре и содержанию компетенции и компетентности, автор принимает следующую структуру профессиональной компетентности педагога:

1. *Ценностно-мотивационный компонент* (осознание и принятие ценностей жизни, образования, деятельности, что послужит регулятором мотивов, активизирует деятельность по коррекции знаний, их пополнению в связи с возникающими целями и задачами взаимодействия с конкретным объектом, а также мотивирует субъект на отбор алгоритмов деятельности).

2. *Когнитивный компонент* (способность пополнять и корректировать знания, умения и навыки в связи с осознанными и принятыми ценностями относительно объекта деятельности).

3. *Операциональный компонент* (освоенные способы деятельности, в том числе исследовательские, принятая и освоенная технология относительно объекта деятельности).

4. *Компоненты личности* (сформированность черт личности: воли, необходимого уровня толерантности, готовности к сотрудничеству, умения вести диалог, искать компромиссы, эмпатийность, коммуникативность и т. д., необходимых для успешной деятельности в рамках принятых ценностей).

5. *Коммуникативный компонент* (способность строить отношения как с объектом деятельности, так и с людьми, задействованными в данном виде

деятельности, с учетом требований культуры, действующей нормативно-правовой базы и принятых ценностей.

6. *Компоненты саморегуляции* – механизм, корректирующий эмоционально-волевую, физиологическую, профессиональную сферы (постановка проблемы, целеполагание, планирование, организация деятельности, оценка результата, рефлексия, коррекция здоровья, планирование карьеры).

Формирование профессиональной компетентности педагога возлагается на систему дополнительного образования и педагогическую практику.

В формировании профессиональной компетентности, первостепенное значение имеет мышление педагога. Н.В. Кузьмина профессионально-педагогическое мышление определяет как «обобщенное и опосредованное (специальными, психолого-педагогическими и технологическими знаниями) отражение объекта, процесса, исходных и искомых результатов педагогического труда» [129, с. 42]. Если перестройку мышления рассматривать как педагогическую задачу, ее решение предполагает поиск признаков нового восприятия и понимания ситуации, новых способов актуализации знаний, приемов формирования и решения производственных задач [там же].

Следуя выводам Н.В. Кузьминой, самостоятельно перестроить свое мышление в соответствии с тенденциями развития производства, могут только самые способные. Наименее продуктивные работники, имеющие завышенную самооценку, нуждаются в грамотном обучении. Миссия создания продуктивных программ подготовки педагогов для решения новых производственных задач лежит на системе дополнительного образования. Но для этого следует выявить продуктивные способы, описать в дидактических целях, выявить организационно-педагогические условия реализации [129, с. 43].

Вывод. Профессиональная компетентность - это характеристика личности педагога, означающая выполнение профессиональных функций с необходимым качеством, регламентированным стандартом, нормативными документами, миссией образовательного учреждения. Она формируется в деятельности, является ее результатом. Составляющим и необходимым компонентом профессиональной компетентности педагога является его исследовательская компетентность, так как позволяет педагогу своевременно и профессионально найти необходимые знания для эффективной организации труда. Следует определить критерии и показатели исследовательской компетентности педагога с целью ее формирования в системе дополнительного образования.

Закономерности формирования самоуправляющего механизма личности и деятельности педагога

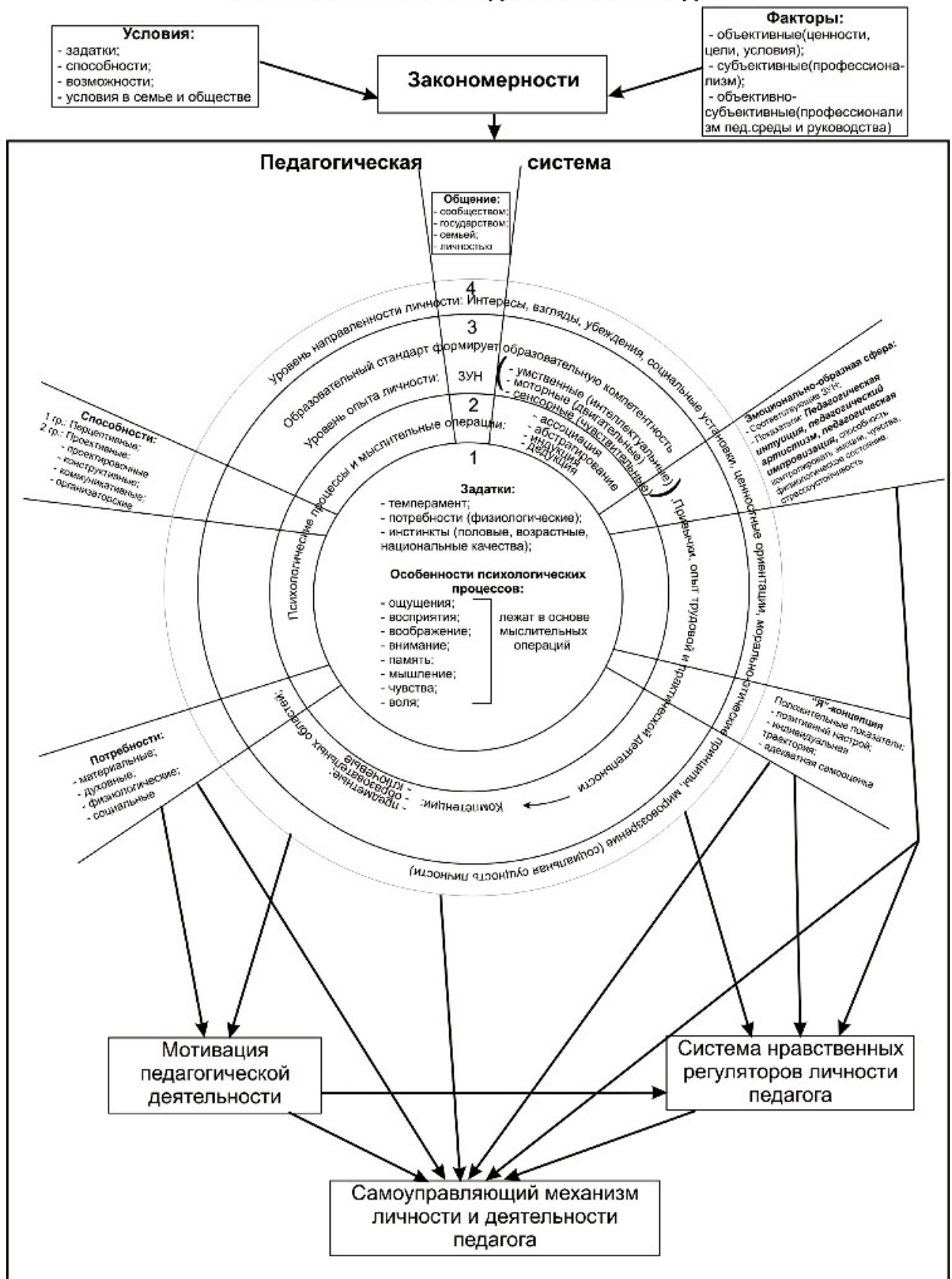


Рис. 6. Закономерности формирования самоуправляющего механизма личности и деятельности педагога

2.2. Исследовательская компетентность педагога как педагогическая проблема

В мире фиксируется ускоренное накопление информации, вызванное научно-техническим прогрессом. Данный факт приводит к быстрому устареванию знаний, к необходимости их замены. В описанной ситуации традиционный «знаниевый» подход к обучению не способен удовлетворить запросы общества и индивида в области образования, ставится вопрос об обеспечении качества образования на основе компетентностно-ориентированного подхода. Возникает проблема проектирования компетентностно-ориентированного образовательного процесса, что требует исследования и преобразования содержания, форм организации, методов и технологий осуществления.

Актуализация исследовательской деятельности предъявляет требования профессиональной компетентности в ее исполнении. Задача формирования исследовательской компетентности у практикующих педагогов возлагается на систему дополнительного образования, является в данной образовательной ситуации педагогической проблемой.

С целью ее формирования, следует выявить содержательное наполнение структурных компонентов профессиональной компетентности педагога, необходимое и достаточное для проведения исследовательских процедур.

Согласно проведенным исследованиям, компетентность формируется на основе компетенции. Теоретические источники позволяют определить трех компонентный состав компетенции для исследовательской деятельности (рис. 7).

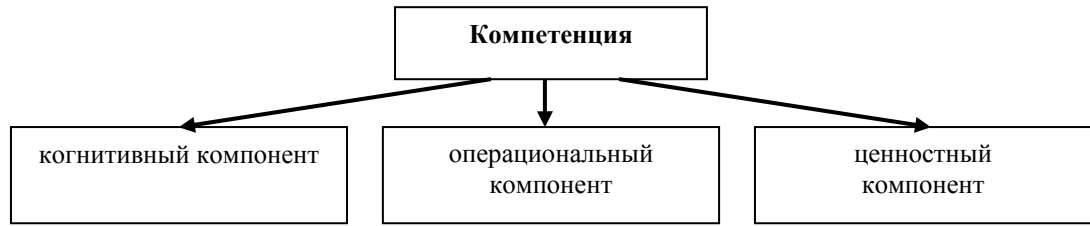


Рис. 7. Состав компетенции для исследовательской деятельности

Прокомментируем компоненты.

1. **Когнитивный компонент** представлен знаниями, интеллектуальными умениями и навыками в области исследовательской деятельности, инновационных и экспериментальных процессов, опытной работы.

2. **Операциональный компонент** представлен умениями и способами деятельности, реализующими исследовательскую деятельность, методологией и методикой исследовательской деятельности.

3. **Ценностный компонент** определяет ценности знаний и умений исследовательской деятельности, определяет необходимость их корректировки.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что компетенция, как стандартизированный результат образования, должна закладываться в образовательном учреждении (школа, ВУЗ). Она получает свое развитие при дальнейшем обучении и лежит в основе формирования элементарной компетентности. Элементарная компетентность формируется на основе личностных качеств субъекта деятельности, развивается и совершенствуется в образжизненной профессиональной среде.

Согласно определению профессиональной компетентности, принятой в предыдущем параграфе данной главы, *профессиональная компетентность* – это характеристика личности, означающая выполнение профессиональных функций с необходимым качеством, регламентированным стандартом, нормативными документами, миссией образовательного учреждения.

Предполагает наличие исследовательской компетентности, которая позволит педагогу эффективно осуществить познавательные процессы, отобрать содержание, в соответствии с новыми ценностями-целями, вариативными условиям деятельности.

Профессиональная компетентность педагога предполагает развитие трех составляющих: компонентов личности, деятельности, отношений в деятельности. Развитие личностного компонента предусматривает:

- 1) осознание ценностей, формирование мотива и потребности реализации ценностей как целей деятельности,
- 2) формирование Я-концепции, способностей (через развитие умений);
- 3) развитие таких качеств как воля, эмпатия, креативность, мобильность;
- 4) развитие саморегулирующего механизма личности и деятельности (умение управлять своей волей, эмоциональным состоянием, деятельностью на цель-результат);
- 5) развитие способности к поиску новых знаний (когнитивный компонент).

Развитие компонента деятельности (операциональный компонент) предполагает формирование умений и способов исследовательской деятельности, владение технологией педагогического проектирования.

Третий компонент компетентности требует создания отношений участников образовательного процесса на основе существующего законодательства, традиций, норм, правил (коммуникативный компонент).

Следовательно, с целью формирования профессиональной компетентности педагога, способного грамотно осуществить исследовательские процессы, необходимо развить / сформировать шесть элементов:

1. ценностно-мотивационный;

2. когнитивный;
3. операциональный;
4. коммуникативный;
5. компоненты личности;
6. компоненты саморегуляции, самоуправления.

Компетентность создается на основе умений педагога, его способностей. Регулярное использование исследовательских умений на практике развивает способности педагога и наоборот. Следовательно, необходимо определить элементарный набор умений, лежащих в основе формирования исследовательской компетентности педагога, на их основе конструировать программу ее формирования.

Исследовательская деятельность педагога способствует переводу педагогической системы в русло новых образовательных ценностей, поэтому ценностная составляющая в компетентности будет, мы считаем, приоритетной, на ее основе формируется мотивация педагога на преобразовательную деятельность.

Таким образом, элементами профессиональной компетентности педагога мы определяем:

1. Ценностно-мотивационный элемент компетентности педагога для исследовательской деятельности выражается в умении педагога осознавать новые ценности образования, на их основе строить педагогическую деятельность [216].

Ценности, как аттрактор ППД, определяют цели познавательной и преобразовательной деятельности педагога [249, 250]. Цели могут быть функциональными, стратегическими, оперативными [179, 182, 224]. От педагога ожидается компетентное формирование целей своей деятельности в соответствии с генеральными целями развития образования.

Таким образом, умение педагога определять ценности и цели исследовательской деятельности на основе генеральных образовательных

ценностей и целей, а также актуальных образовательных проблем представляет ценностно-мотивационный компонент компетентности педагога в проведении исследовательской деятельности.

2. Когнитивный элемент определяет способность педагога к поиску новых знаний, в том числе, в области исследовательского, экспериментального, инновационного, опытного процессов в связи с развитием науки и практики.

Эксперимент, как комплексный метод сочетает в себе разные способы исследовательской деятельности, является предпочтительным методом (способом) в условиях вариативного образования, требует согласования понятийного поля, определения значения слов: исследовательская деятельность, новое, новшество, инновация, инновационный процесс, эксперимент, мониторинг, экспертиза. Принятие единого значения слов устранил несогласованность исследователей в действиях, позволит избежать взаимного недопонимания, сопротивления, конфликтов. Когнитивная составляющая компетентности позволит сформировать тезаурус педагога, будет способствовать построению логико-конструктивных схем.

Умение педагога корректировать, интегрировать, систематизировать, пополнять имеющиеся знания, составляет когнитивный компонент компетентности.

3. Операциональный элемент определяет грамотность педагога в методологической и процедурной частях будущего исследования. Это позволит ему осуществить рациональный подбор методов, форм процедур [226].

Операциональный компонент также складывается из умений и способов деятельности педагога. Они имеют особенности на разных этапах исследовательской деятельности. Следуя выводам В.А. Сластенина, данный компонент представлен последовательностью шагов. Определим умения каждого шага операционального компонента компетентности.

Первый шаг. В.А. Сластенин определяет первый шаг умением педагога разработать критериальный аппарат и измерители состояния педагогической системы, подлежащей реформированию. Сущность этого умения определяется предварительной разработкой инструментария, с помощью которого можно установить степень неэффективности педагогической системы, деятельности, управления, убедиться в необходимости их замены, корректировки, определить степень ее реформирования [209].

В.А. Сластенин считает, что экспертизе должны подвергаться все элементы педагогической системы, в том числе и данные трудоемкости деятельности учителей, их профессионализма, продуктивности работы с различными категориями учащихся [там же].

В итоге ожидается получение достоверной картины устаревшего, неэффективного, нерационального, то есть подлежащего преобразованию, замене, реконструкции в виде строгого описания и обоснования границы. После этого, как того требует методология реформ, правомерно переходить к следующему этапу [там же].

Второй шаг. Умение найти идеи, образцы педагогических решений, которые станут основой исследования и проектирования изменений, основой экспериментальной деятельности.

Ученые считают, что при отборе идеи на эксперимент должны быть учтены: возможности потенциальных участников, их вероятные сопротивления новой идее, время, необходимое для освоения, финансовые затруднения и т.д. [262]

Третий шаг. М.М. Поташник обуславливает умением проектировать инновационную модель педагогической системы [180]. Создание проекта нововведения с конкретными заданными свойствами предполагается в результате педагогического проектирования (технология педагогического проектирования рассматривается в приложении 4).

Авторы предполагают социальное, экономическое, организационное, материально, кадровое, пространственное и временное обоснование нововведения [180]. На стадии проекта закладываются замышляемые преимущества перед прежними моделями педагогической деятельности, дается всесторонняя характеристика каждого компонента нововведения [там же].

Учитывая управленческую структуру инновации, эксперимент пройдет все стадии проектирования: моделирование, создание проекта (программы деятельности), конструирование (организация и проведение процесса). Проектирование экспериментальной деятельности будет отвечать требованиям стратегического проектирования развития организации [180]. Реализация проекта осуществляется за счет четкой организации управленческого цикла (управленческий цикл по Н.Ю. Ерофеевой: целеполагание, прогнозирование, планирование, организация, контроль, регулирование, анализ, стимулирование [87, 88, 89]).

Проведенное диссертационное исследование позволяет автору сделать вывод о том, что указанные функции будут реализоваться педагогами в результате стратегического проектирования в последовательности, зависимости, сочетании, отвечающим потребностям, целям и ценностям развития организации. Могут возникать специфические функции, рожденные спецификой деятельности образовательного учреждения [224].

Нормативные документы в области образования, позволяют сделать вывод о том, что каково бы ни было содержание эксперимента, качество образовательных результатов не должно быть ниже стандартных требований [171]. Риск некомпетентных действий сводится к минимуму за счет проектирования, предварительного промысливания будущей деятельности, системного и программного подхода к ее исполнению. Следовательно, создание программных документов – важное умение педагога-исследователя.

А.С. Сиденко предлагает структуру программы экспериментально-исследовательской деятельности [202, с. 43-48]. Автором данного диссертационного исследования проведена дальнейшая разработка структуры программы эксперимента. Были учтены существующие требования к оформлению программных документов, рекомендации А.С. Сиденко, требования педагогической практики (Приложение 2). В каждом образовательном учреждении Программа эксперимента будет иметь общий скелет-структуру, но будет дополняться и сведениями, обусловленными спецификой решаемой проблемы. Программа детализируется планом работы на конкретный срок.

Ученые в области исследовательской деятельности: В.С. Безрукова., А.С. Сиденко, М.М. Поташник, И.Д. Чечель, Т.Г. Новикова и др. считают, что умение педагога тщательно планировать экспериментальные исследования, обеспечивать его мониторинговой службой, компенсаторными и коррекционными мероприятиями, необходимыми условиями методического и материального оснащения, временем на реверсивность (возврат на исходные позиции) - необходимые умения современной исследовательской деятельности педагога [24, 166, 171, 180, 181, 184, 202, 203, 262].

И.Д. Чечель предлагает примерную структуру плана экспериментальной работы в образовательном учреждении (Приложение 2) [262], считает, что исследователям предстоит соотнести работу по времени, месту, финансам, определить ответственных, сроки выполнения работ по эксперименту занести в ленточную диаграмму Гантта с целью определения их реальности [198, 255]. Грамотное проектирование инновационной модели педагогической системы позволит исследователю избежать грубых ошибок.

Четвертый шаг. Обосновывает умение исследователя распределить функции по реализации плана исследования между членами исследовательской команды.

Ученые считают, что современные экспериментальные исследования носят коллегиальный характер [24, 166, 184, 180, 181, 202, 203, 262]. Кроме

исполнителя, в нем принимают участие еще целый ряд должностных лиц [там же]. Предполагается разработка функциональных обязанностей, локальных актов на период эксперимента. Это позволит избежать дублирования и несогласования исследовательских действий [171]. Ученые считают, что все документы, создаваемые на экспериментальный период, требуют согласования с главными стратегическими документами учреждения: Уставом, Программой развития, Концепцией развития [24, 171, 180].

Авторы отмечают необходимость утверждения руководителя эксперимента. Его умения позволяют осуществить научно-консультативную, организационную, экспертную и методическую функции. Он несет ответственность за результаты эксперимента, является соавтором выводов и рекомендаций [24, 262]. Таким образом, развитие и совершенствование умений педагога в исследовательской деятельности приведет к развитию его профессионализма, что находит отражение в тарифно-квалификационных характеристиках по должностям работников образования.

Пятый шаг. Умение подобрать методы исследования. В.А. Сластенин считает, что умение сочетать методы, исследования обеспечит грамотную методику исследовательской деятельности.

Умение использовать методы исследовательской деятельности позволит педагогу раскрыть связи между объектами, явлениями, изучить педагогическую практику, выявить насущные проблемы, отобрать способы их решения, критериальный и диагностический аппарат, методы контроля и коррекции.

Шестой шаг. Предполагает умение оформлять результаты исследования [24, 256, 262]. И.Д. Чечель предлагает результаты эксперимента оформлять в итоговом или промежуточном отчете. Ею обосновываются требования к отчету: конкретно, кратко, четко и аргументировано осветить исходные позиции, цель, основные методы исследования, его результаты, выводы и предложения, теоретическую и практическую значимость, новизну, пути внедрения результатов исследования в практику [262, с. 61, 62].

Седьмой шаг. Осуществляется за счет умения педагога прогнозировать возможные негативные последствия исследовательской деятельности.

Считается, что негативные последствия могут быть вызваны как отсутствием, так и слабым развитием выше перечисленных умений, рядом объективных и субъективных факторов. Умение педагога учесть возможные негативные последствия и запланировать пути их устранения позволит ему максимально приблизить планируемый результат [171].

Восьмой шаг. Умение проводить экспертизу педагогической системы. Данное умение определено авторами Л.Н. Алексеевой, Г.П. Будановой, Л.Н. Буйловой [275]. Инновационное образование ставит вопрос о направленном вмешательстве в его сферу на основе глубоких комплексных исследований и научно – практических разработок. Следовательно, стоит вопрос о поиске особых способов работы не столько для образования, сколько с самим образованием: его институтами, процессами, участниками, необходимы умения педагога по применению новых способов исследовательской деятельности в исследовательской практике [275].

Рассмотрение операционального этапа исследовательской компетентности педагога предполагает минимум умений, которые позволят проявиться исследовательской компетентности педагога на эмпирическом уровне: *умение формулировать цель, результат, определять задачи, средства и способы достижения, критерии и показатели результата, корректировать результат.*

4. Коммуникативный элемент. Предусматривает умение педагога строить отношения между участниками исследовательского образовательного процесса в соответствии с существующим законодательством, локальными актами образовательного учреждения, существующими нормами, традициями, правилами. Основой экспериментальной деятельности педагога служит Положение о ФЭП. (Приложение 1 к приказу Минобразования России от 09. 03. 04 № 1123).

Нормативные документы исследовательской деятельности педагога создаются коллегиально, следовательно, педагог должен уметь гасить конфликты, уважать и принимать другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), общаться (устно письменно, осуществлять диалог, монолог); создавать и воспринимать текст; соблюдать традиции, ритуалы оформлять исследовательский процесс, создавать нормативные документы, пользоваться готовыми. Коммуникативный компонент хорошо изучен и детально освещен в трудах Г.С. Трофимовой, нами использовались выводы о механизмах его развития: формирование коммуникативной компетентности в результате использования тренинговых занятий [230].

Таким образом, эффективность отношений в исследовательской деятельности во многом будет зависеть от умения педагога пользоваться нормативными документами и создавать новые.

5. Компоненты личности определяются развитием необходимых для продуктивной деятельности педагога черт личности: воли, мобильности, предприимчивости, толерантности, самостоятельности, эмпатийности, коммуникативности, нравственной позиции, Я-концепции, направленности мышления педагога на преобразовательную деятельность.

В Концепции модернизации указывается на то, что «...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [122]. В словаре С.И. Ожегова термин предприимчивый трактуется как – умеющий предпринимать что-нибудь в нужный момент, находчивый, изобретательный, практичный [172, с. 502]. Мобильность в словаре С.И. Ожегова означает человека подвижного, способного к быстрому и скорому передвижению, действию [172]. От

педагога требуется умение указанные качества личности формировать. Следовательно, он сам должен обладать этими качествами, иметь знания и опыт по их формированию у своих учеников. Таким образом, умение педагога изменить мышление, профессиональную позицию в соответствии с условиями модернизации образования, будет обеспечиваться качеством его мобильности. В.И. Загвязинский, Р. Атаханов качествами личности педагога-исследователя, способствующие его мобильности, определяют интуицию, импровизацию, артистизм [95, с. 188].

Выводы исследования С.А. Гильманова, проведенного в Тюменском университете, определяют зависимость количества верных решений от уровня интуиции педагога [95, с.189]. Интуиция имеет как теоретическую сторону, так и практическую. Проявляется как при проектировании предстоящей деятельности и результата, так и при ее реализации.

В.И. Загвязинский, Р. Атаханов указывают на другой показатель личности педагога-исследователя - педагогическую импровизацию. Способность педагога быстро и верно оценивать ситуацию, принять решения, возможно, изменить план мероприятия – качества работы педагога в условиях неполноты информации, в условиях компетентностного образования. «Именно тонкое предвидение, изучение зависимостей многих факторов и закономерностей педагогического процесса позволяют подлинному мастеру мгновенно изменить план» [95, с. 190]. Закономерности и развитие педагогической импровизации исследованы В.А. Кан-Каликом [95, с. 191]. Педагогическая импровизация связана с интуицией, вырабатывается при активной работе как левого логического, так и правого интуитивного отделов головного мозга.

Третьим показателем личности педагога-исследователя определяется педагогический артистизм. В.И. Загвязинский, Р. Атаханов рассматривают его как умение педагога действовать выразительно, убедительно, уметь выразить в речи, в мимике и жесте, во всем своем облике отношения и

оценки, если нужно перевоплощаться, «входить в образ», быть внешне привлекательным, обладать «визуальностью» [95, с. 191]. Внутренняя основа профессионализма – умение мыслить образами, стремиться к красоте и истине, к нетрафаретным решениям. Таким образом, исследовательская компетентность педагога характерна личностной направленностью. Качества педагога в данном виде деятельности имеют первостепенное значение, их следует целенаправленно развивать.

6. Компоненты саморегуляции, самоуправления. Формирование механизма саморегуляции происходит на основе реализации функций самоуправления. В международном менеджменте 4 функции управления: планирование, организация, руководство и контроль [226]. Н.Ю. Ерофеева предлагает 8: целеполагание, прогнозирование, планирование, организация, контроль, регулирование, анализ, стимулирование [87, с. 144]. Педагог организует ПД на основе проведенных исследований через реализацию функций управления, в данном случае они будут рассматриваться функциями самоуправления [97, 96, 120, 122, 202, 260, 262, 259].

Проведенное исследование дает возможность сделать вывод о том, что исследовательская компетентность педагога формируется на основе компетенций, как стандартизированного результата образования, на основе способностей педагога (исследования в области способностей Ф.П. Гоноболина, Н.Д. Левитова, И.В. Страхова, А.К. Марковой, В.А. Крутецкого и др.). Способности формируют его умения (исследования Н.В. Кузьминой, В.Г. Зазыкина, А.К. Марковой, А.А. Деркача, Е.А. Климова, В.С. Мерлин). Способности и умения педагога развиваются в процессе решения практических, экспериментальных задач (исследования Г.А. Байл, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина), формируют способы деятельности. Реализуется цепочка: задатки → способности → умения → способы деятельности → компетентность.

Таким образом, ППД является средой формирования компетентности и ее развития. Структура профессиональной компетентности педагога представлена на рис. 8.



Рис. 8. Структура профессиональной компетентности педагога

Проведенный анализ позволяет определить критерии и показатели исследовательской компетентности педагога (табл. 10).

Таблица 10

Исследовательская компетентность педагога

Критерии	Показатели
1	2
Ценностно-мотивационный	- осознает ценности современного образования; - умеет формировать цели исследовательской деятельности в соответствии с генеральными целями развития образования; - мотивирован на преобразовательную деятельность
Когнитивный	- умеет корректировать знания в области исследовательской деятельности и способов ее осуществления
Операциональный	- умеет определить актуальную проблему, выразить проблему в познавательных задачах; выдвинуть гипотезу-предположение, отобрать и реализовать методы, формы, средства, способы деятельности; умеет осуществить контроль и экспертизу исследовательского процесса и его продуктов; работать с информационными технологиями, - владеет способами исследовательской деятельности; - владеет технологией педагогического проектирования,

продолжение Табл. 10

1	2
Коммуникативный	- Умеет строить отношения с: - o объектом исследования; - o людьми, задействованными в данном виде деятельности; - o социумом, обществом с учетом требований культуры, принятых ценностей, законов, правил, норм; - умеет гасить конфликты; - умеет общаться; - уважает и принимает другого
Компоненты личности	- социально мобилен; - сформированы: воля, самостоятельность, предприимчивость, мобильность, толерантность, эмпатийность, коммуникативность, педагогический артистизм, педагогическая импровизация, педагогическая интуиция
Компоненты саморегуляции	- коррекция эмоционально-волевой физиологической, профессиональной сфер - построение механизма самоидентификации; - формирование механизма самоуправления

Диссертационное исследование позволяет сделать некоторые выводы о специфике исследовательской деятельности педагога в условиях современного образования (таб. 11).

Таблица 11

Сравнительный анализ исследовательской деятельности педагога

Параметры исследовательской деятельности	Исследовательская деятельность до Закона «Об образовании»	Исследовательская деятельность в условиях вариативного образования.
1	2	3
Цель	Определялась «сверху»	Цели определяются педагогом и образовательным учреждением в соответствии с уровнем развития, согласуются с парадигмально-концептуальными целями образования.
Направление	Стремление приспособить индивидуальные особенности учащихся к освоению образовательных программ по единым учебникам и планам. Формирование социально значимых черт личности учащегося.	Создание условий для реализации индивидуального образовательного маршрута учащегося, развития его личности, выращивания индивидуальности и субъектности.
Пути осуществления	Преобладание эволюционных путей (обобщение опыта, освоение опыта, метод проб и ошибок), реже – опытная работа, еще реже – эксперимент.	Преобладание революционных путей (разные виды и формы эксперимента), они предусматривают использование и других форм.
Стратегии	- Модификационная - Комбинаторная - Революционная	- Революционная - Комбинаторная - Модификационная

продолжение Табл. 11

1	2	3
Особенности	Разнообразие тематики и направлений на основе глобального инновационного процесса, не меняющего парадигмы образования, носящего, в основном, эволюционный характер.	Широкомасштабные и локальные эксперименты как ответ на стратегические задачи модернизации образования. Смена парадигмы образования.
Результаты	Построение модели образовательного процесса, дающего хорошие знания, умения и навыки, формирующего социально значимые черты личности учащегося. Создание новых УМК, учебников, программ, учебных планов и т. д.	Развитие личности учащегося, его индивидуальности, субъектности, сформированность ключевых компетенций, конкурентноспособность на рынке труда. Создание литературных и теоретических источников, отражающих законы и закономерности построения данного процесса.

Вывод. Содержанием исследовательской компетентности педагога является эффективность отбора и осуществления способов исследовательской деятельности (опытная работа, обобщение опыта, эксперимент, мониторинг, маркетинг, аттестация, экспертиза и др.). Компонентами структуры исследовательской компетентности определяются предметные, общепредметные, ключевые компетенции, общеобразовательные компетентности. Содержательное наполнение данных компонентов зависит от объекта и предмета исследования, определяется существующей образовательной проблемой. В качестве критериев исследовательской компетентности педагога определена сформированность соответствующих умений по мотивационно-ценностному, когнитивному, операциональному, коммуникативному, личностному параметрам и по компонентам саморегуляции. Продуктом исследовательской деятельности являются текущие и перспективные документы образовательной деятельности педагога. Учет структурных компонентов компетентности, алгоритма ее формирования позволяет определить требования к образовательной программе, педагогическим условиям ее реализации.

2.3. Программа формирования исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования

Программа формирования исследовательской компетентности педагога рассчитана на помощь педагогу в адаптации к деятельности в условиях информационной и профессиональной нестабильности. Предполагает отбор и конструирование образовательной программы дополнительного образования педагогов на основе новых ценностей и целей развития системы.

Замысел, логика, содержание авторской концепции формирования исследовательской компетентности педагога составляют: определение структуры, содержания, критериев и показателей компетентности; создание программы формирования компетентности как проекта деятельности на основе выявленных параметров; создание необходимых и достаточных психолого-педагогических, организационно-педагогических условий реализации алгоритма формирования.

Согласно теоретическим выводам автора, исследовательская компетентность педагога предполагает развитие компонентов его личности, деятельности и отношений в деятельности (коммуникативного компонента). Определения «профессиональная компетентность педагога», «исследовательская компетентность педагога» рассмотрены во второй главе данного диссертационного исследования, определяют исследовательскую компетентность педагога фактором эффективности его профессиональной деятельности.

Фактор – причина, источник воздействия на систему, определяющий ее состояние, условия производственной деятельности [87, с. 5].

В качестве критериев эффективности исследовательской компетентности педагога мы рассматриваем сформированность умений по: ценностно-мотивационному, когнитивному, операциональному, коммуникативному, личностному, компонентам саморегуляции.

Показателями сформированности исследовательской компетентности педагога являются умения и способы исследовательской деятельности, использование технологии педагогического проектирования для решения образовательных проблем. Продуктом исследовательской компетентности педагога являются документы, предваряющие производственную деятельность педагога.

Следовательно, в целях формирования исследовательской компетентности педагога, согласно авторской концепции, предполагается определить:

1. требования к образовательной программе;
2. критерии и показатели ее эффективности;
3. организационно-педагогические и психолого-педагогические условия реализации.

Дополнительное образование педагогов рассматривается авторами как процесс приобретения новых способов мышления, новых методов и приемов работы, новых ценностей [148], реализуется на основании 610 приказа, является компонентом постдипломного образования. А.К. Маркова по поводу постдипломного образования пишет: «Повышение квалификации - это до-формирование или пере-формирование профессиональной деятельности, профессионального общения, личностных качеств, овладение новыми способами решения профессиональных проблем и новыми приемами профессионального мышления, преодоление негативных установок и тормозящего влияния прошлого опыта, если оно было, изменение мотивационной и операциональной сферы профессиональной деятельности, становление самого человека как субъекта повышения квалификации» [148].

В результате данного диссертационного исследования автором выявлены внутренние и внешние ресурсы, влияющие на образовательный

результат. Выводы отражены в таблице 12. Учет выявленных внутренних и внешних ресурсов будет способствовать созданию эффективной программы.

Таким образом, программа является тем документом, который определяет содержание учебного материала, а также способ его структурирования, т.е. развертывания и изучения во времени, благодаря которому и реализуются определенные в ней цели обучения [17, с. 21].

Таблица 12

Внутренние и внешние ресурсы, влияющие на образовательный результат

Внутренние ресурсы	Внешние ресурсы	
	Непосредственно влияющие на результат	Косвенно влияющие на результат
ценностные ориентиры; направленность; знания – предметные умения; навыки – надпредметные умения; способы деятельности; психические особенности обучаемых	профессионализм педагога; учебный план; образовательные программы; методы, формы, технологии	- действующая нормативно-правовая база; - уровень управленческого менеджмента; - единая информационная среда; - функциональные обязанности; - стимулирование деятельности педагога; - оптимальный режим работы; - режим «обучающейся организации»; - доступ участников образовательного процесса к ресурсам библиотеки (медиотеки), кабинетов, лабораторий для самостоятельной работы; - сетевая организация образовательного процесса;

Основаниями для определения и структурирования содержания программы являются: научные знания, ценный опыт практической деятельности; уровень исходной подготовки обучающегося; психолого-педагогические закономерности процесса усвоения обучающимися теоретических знаний и опыта практической деятельности; нормативная модель деятельности специалиста [там же].

Качество программ повышения квалификации обусловлено надежностью тех оснований, на которых осуществляется их построение [там же]. Первым из рассмотренных здесь оснований будет являться модель нормативной деятельности специалиста. В тарифно-квалификационной характеристике

указана необходимость использования экспериментально-исследовательских методов в целях эффективной деятельности педагога.

Используя вышеизложенные выводы об алгоритме технологии педагогического проектирования, мы определяем этапы проектирования программы: моделирование, создание документа, (проекта, образовательной программы) и конструирование процесса.

С целью грамотного отбора содержания, на основе исследований, проведенных Н.Ю. Ерофеевой [87, с. 141-143], определяем следующие этапы необходимых образовательных процедур:

- анализ современной образовательной ситуации в регионе, современных требований к качеству образования, алгоритмам педагогической деятельности;
- анализ уровня профессионализма педагога в вопросах исследовательской деятельности, определение уровня мотивации педагогов на преобразовательную деятельность;
- составление модели содержания программы курса;
- определение соответствия предложенной модели содержания образования нормативным требованиям повышения квалификации
 - анализ модели содержания слушателями курса;
 - корректировка модели содержания программы;
 - реализация модели в ходе обучения курсу [86].

Последний этап, предложенный Н.Ю. Ерофеевой, автор исследования рассматривает далее. Откорректированная модель ложится в основу образовательной программы, как проекта образовательной деятельности. На основе образовательной программы конструируется образовательный процесс формирования исследовательской компетентности.

1 этап – создание модели. Авторами-исследователями процесс моделирования рассматривается методом познания, познавательной операцией, осуществляемой с помощью моделей [147, с. 10].

Процесс моделирования предполагает создание идеальной модели формирования компетентности педагога для осуществления исследовательской деятельности в образовательном процессе.

Модель – аналог биологической или социальной реальности. Модель – любой образ (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.) объекта, процесса или явления, используемый в качестве его «заместителей» [209]. Модель отражает логическую связь науки и практики, отражает логико – конструктивную схему процесса формирования компетентности педагога.

На основе идеальной модели создается образовательная программа. Модель является основой создания программ разных уровней, в зависимости от нормативных требований и потребностей слушателей.

Теоретические выводы А.В. Хуторского, Л.М. Фридмана, Л.М. Якиманской о необходимости построения личностной ориентации образования, позволяют признать повышение роли личностного фактора, как в профессиональной деятельности педагога, так и в повышении его профессионального уровня. Данные выводы служат основанием признания необходимости внедрения личностно ориентированной парадигмы в систему постдипломного образования [247, 257, 281], что предполагает реализацию продуктного, деятельностного, компетентностного подходов.

Опираясь на исследования И.Б. Сенновского, А.В. Хуторского [199, 257], определяем последовательность этапов моделирования программы: общеметодологический, понятийный, концептуальный, уровень содержания; уровень технологии и реализации процесса; система оценивания и контроля процесса формирования; рефлексия и оценка полученных результатов.

1. *Общеметодологический уровень*, согласно исследованиям автора, проведенного в первой главе, предполагает определение ценностей, подходов и принципов ППД, что послужит основой отбора содержания образовательной программы, формирования цели, задач, определения ее функций.

Используя выводы первой главы данного диссертационного исследования, актуальными подходами образовательного процесса формирования исследовательской компетентности педагога определяем: *системный, генетический, процессуальный, результативный (продуктивный), личностно-деятельностный, ситуационно-проблемный, компетентностный.*

Дидактической наукой выявлены основные принципы осуществления процедуры отбора и конструирования содержания образовательной программы учебной дисциплины: гуманистичности, научности, последовательности, историзма, связи с жизнью, доступности, систематичности, соответствия уровню подготовленности обучающихся [208]. Исследования в области науки андрогогики (науки обучения взрослых), проведенные Э.М. Никитиным [10], позволяют выделить ряд дополнительных принципов:

- аксеологический принцип;
- принцип учета особенностей социума;
- принцип направленности обучения на развитие личности обучающихся как субъектов творческой профессиональной деятельности; субъектов своего профессионального развития;
- принцип индивидуализации обучения, т.е. ориентации на индивидуальные потребности обучающихся;
- принцип активности обучения, т.е. построение образовательного процесса так, чтобы обучающиеся были включены в него как субъекты учебной деятельности;
- принцип деятельностного структурирования содержания образования, т.е. структурирования его по задачам, решаемым в осваиваемой деятельности;
- принцип проблемности обучения;
- принцип информационной достаточности и новизны содержания обучения;
- принцип обратной связи за счет сочетания внешнего контроля и

оценки с самоконтролем и самооценкой;

- принцип сочетания обучения с последующим внедрением [15].

Согласно выводам о целеполагании, сформированных в трудах В.П. Беспалько, В.В. Гузеева и др. [27, 71], цели программы формируются на основе подходов и принципов образовательной деятельности. Учитываются также генеральные цели системы и личностно значимые цели педагога. Следовательно, цели программы согласовываются с аттрактором ППД – ценностями-целями образовательной системы. Задача формирования субъектности педагога, предполагает самостоятельную постановку цели каждым педагогом в зависимости от уровня притязаний. Преподаватель определяет цель занятия и способствует определению цели каждым обучающимся. Цель педагога вытекает из общей цели курса.

После определения главной цели, на ее основе формируется дерево целей внутри программы. Цель-результат определяется на каждый модуль и каждую тему, реализуется через систему проблем. При отборе содержания создаются иерархические системы целей, «в вершинах которых располагаются глобальные цели-идеалы, в основаниях – нерасчленимые дальше задачи» [71, с. 9].

На основании вышеизложенного определяем главную *цель программы*: проектирование образовательного процесса, направленного на формирование компетентности педагога для осуществления исследовательской деятельности в образовательном процессе.

Задачами программы являются:

- Формирование мотивации педагога на самоанализ профессиональной деятельности, дальнейшее повышение квалификации с учетом ценностей-целей современного образования.
- Корректировка имеющихся знаний, формирование операциональной готовности к инновационной исследовательской деятельности.

- Формирование элементарного опыта решения образовательных проблем на основе операциональной составляющей.

Следовательно, образовательная программа должна выполнить следующие **функции**:

- нормативную (определяет нормативные рамки исследовательской деятельности педагога);
- информационную (информирует педагога о направлениях инновационной деятельности, новых данных в области науки об исследовательской деятельности);
- мотивационную (способствует осознанию ценностей, принятию их как целей своей деятельности);
- организационную (определяет виды исследовательской образовательной деятельности педагогов, формы взаимодействия и диагностики);
- саморегуляции (позволяет педагогу осознать кризис профессионализма, осуществить самооценку, определить направления дальнейшего повышения квалификации).

Таким образом, на методологическом уровне создания программы автор исследования определяет подходы, принципы, цели, задачи, функции образовательной деятельности педагога.

2. *Понятийный уровень* модели. Опираясь на исследования И.Б. Сенновского, А.В. Хуторского [199, 257], осознаем и принимаем личностную направленность обучения педагога, необходимость реализации индивидуальной образовательной траектории. Данный подход требует создания системы норм и деятельностей, направленных на формирование образа Я-профессионала, конструируемым самим педагогом [там же].

3. *Концептуальный уровень* модели предусматривает творческую самореализацию педагога через его продуктивную образовательную деятельность. Образовательными продуктами педагога могут быть: версии,

идеи, тексты, модели, правила, закономерности, проекты и др. Задача организаторов и преподавателей постдипломного образования – создать условия для определения личностного смысла в теме исследовательской деятельности, принятия ценностей современного образования, осознания, принятия и освоения личностно-ориентированной парадигмы образовательной деятельности [там же].

Следовательно, результатом образовательной деятельности является соотнесение личных образовательных продуктов с образовательными ценностями, то есть, не только личностное и профессиональное, но и общекультурное приращение.

4.Уровень содержания. Предусматривается формирование личностного содержания образования. В работе по образованию взрослых, в том числе по повышению квалификации учителей, актуальным становится утверждение Н.А. Рубакина: «Человека делает образованным лишь его собственная внутренняя работа» [10].

Реальное содержание формируется в процессе образовательной деятельности [257, с. 9]. Следовательно, содержание образования будет иметь две формы существования: *внешнюю*, задаваемую в качестве среды для образовательной деятельности, как отражение науки и практики исследовательской деятельности, и *внутреннюю* – в виде содержания образования, которое является результатом деятельности каждого педагога [там же]. Главная цель программы будет заключаться в формировании внутреннего содержания образования каждого педагога, оно ляжет в основу формирования умений, способов и технологий исследовательской деятельности, в основу формирования исследовательской компетентности педагога.

Внутреннее содержание образования педагога не является простым отражением внешнего, так как создается на основе личного опыта педагога, на основе его собственной деятельности. Под отбором содержания

образовательной программы мы будем понимать определение объема содержания идеальной модели программы, необходимого и достаточного для достижения обозначенной цели – формирование компетентности педагога для осуществления исследовательской деятельности в образовательном процессе. Отбор содержания определит разделы, темы, содержательные линии программы (факты, понятия, законы, теории), а также практические умения, навыки и способы деятельности по изучаемому вопросу.

Таким образом, содержание образовательной программы определится: потребностями, ценностями и целями современного образования в преобразовательной деятельности педагога (государственный заказ), запросами общества, работодателей, семьи, личности (социальный заказ), новыми научными данными в области исследовательской деятельности педагога.

Отобранное содержание подлежит конструированию. Под конструированием содержания мы будем иметь в виду его дидактическую и структурную организацию. Компетентностный подход к образованию предполагает замену знаниевой парадигмы обучения на парадигму развития личности. Это влечет за собой изменение дидактической системы и требований к методам, формам, технологии проводимых занятий. Структура содержания предназначена для создания единой логической связи изучаемого материала. Структура - (от лат. *structura* - строение, расположение, порядок) - совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, т.е. сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [194, с. 127]. Логика - наука о законах и операциях правильного мышления [194]. Логическое построение структуры и содержания образовательной программы предполагает отношение между посылками и обоснованно выводимыми из них заключениями [17].

Структурным компонентом программы рассматриваем модуль. Модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным

блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей [17].

Модуль определяется учебным элементом в форме стандартного пакета (комплекта), состоящего из следующих компонентов: точно сформулированная учебная цель, список необходимого оборудования, материалов, инструментария, междисциплинарные связи, учебный материал в виде текста лекций, методические указания к практическим занятиям, контролирующие и рефлексивные занятия. Количество часов на каждый модуль, их последовательность, наполнение содержанием могут быть вариативными, зависеть от потребностей слушателей. Требования к содержанию образовательной программ отражены в таблице 13.

Таблица 13

Требования к содержанию образовательной программы

Параметры содержания	Формы выражения
Ценностно-целевая направленность	Обозначение и принятие педагогами ценностей, целей, задач современного образования, формирование мотивации и потребности преобразовательной деятельности
Дидактическая система	Реализует личностно-деятельностную образовательную парадигму
Компонентный состав	Модули логически взаимосвязанных тем
Форма предъявления	Индивидуальная, групповая деятельность, логическая последовательность решения проблемных задач, вытекающих из целей программы и потребностей образовательной практики и слушателей
Уровень научности	Концептуальные теоретические знания, теории исследовательской деятельности
Адресная направленность	Синхронизация функций профессиональной деятельности педагога в соответствии с целями современного образования, формирование исследовательской компетентности педагога как структурного компонента его профессиональной компетентности
Способ усвоения	Контекстное обучение, обучение в контексте деятельности
Результат	Внутренний: способность слушателя к самоанализу педагогической деятельности, синхронизация понятийного аппарата, мышления педагога с требованиями среды, определение направлений дальнейшего повышения профессионализма в вопросах исследовательской деятельности. Внешний: продукт предъявления – идея, дифиниция, программа, проект и др.

Такой подход к отбору и конструированию содержания образовательной программы обеспечит, на наш взгляд, системный характер планируемых

результатов. Информация, включаемая в общий план образовательной программы, ориентирована на систему целей, поэтому представляет целостную систему учебных элементов. По Вербицкому, «каждый элемент содержания программы раскрывается не изолированно, а в логической взаимосвязи с предыдущим и последующим» [41]. Это создает предметный контекст учебной информации, позволяет избежать «изобилия несистематизированного фактологического материала» [41].

Педагоги могут повысить свою квалификацию в области исследовательской и экспериментальной деятельности как с рамках своего образовательного учреждения, если есть компетентный модератор, так и в рамках ИПК и ПРО УР.

Следовательно, определяя общие компоненты содержания программы подготовки педагога к исследовательской деятельности в образовательном процессе, мы предполагаем вариативность содержания, времени и форм в зависимости от потребностей слушателей и образовательного учреждения. На основании проведенного исследования, выделяем общие компоненты содержания программы.

Общие компоненты содержания программы формирования исследовательской компетентности педагога

- Ценности, цели, задачи, правовые основы модернизации современного образования.
- Категория компетентности в научно-педагогической литературе. Структура компетентности.
- Исследовательская деятельность как механизм осуществления преобразовательной деятельности педагога. Пути и способы осуществления исследовательской деятельности. Эксперимент как комплексный метод исследовательской деятельности.
- Педагогическое проектирование как технология исследовательской деятельности.

- Нормативная база экспериментальной деятельности.
- Способы решения проблем образовательной практики.
- Организация и управление исследовательской деятельности в образовательном учреждении.
- Круглый стол «Практика педагогического исследования».
- Итоговое занятие.

Деятельность педагога на основе ценностей-целей послужит основой формирования универсального инструментария педагогической и исследовательской деятельности - технологии педагогического проектирования, будет способствовать формированию мотива педагога как к обучению, так и дальнейшей деятельности.

5. Уровень технологии и реализации процесса. Анализ идей использования дидактических условий в целях активизации возможностей личности обучаемых (Г.А. Китайгородская, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, В.В. Сериков) приводит к выводу создания практикоориентированных программ до- и переформирования профессиональной компетентности практикующих педагогов с использованием активных методов, форм и технологий, где бы деятельность педагога была ведущей

Согласно исследованиям Т.П. Афанасьевой, Н.Ю. Ерофеевой, Н.В. Немовой и других авторов в области обучения взрослых, эффективными методами являются: метод «мозгового штурма», контент-анализа, кейз-стади, проблемно-ориентированного анализа, метод экспериментирования; анкетирования, тестирования; экспертных оценок; проблемный, исследовательский; ситуационный метод [17, 18, 87, 160]. Предпочтительной является индивидуальная и групповая формы постдипломного образования; технология педагогического проектирования [17]. Теоретическое исследование А.В. Хуторского в области реализации личностно ориентированного подхода позволяет определить две формы образовательного результата: *внешнюю и внутреннюю* [257]. *Внешней*

материализированной формой результата создаваемого образовательного процесса, определяем образовательную продукцию педагога (гипотеза, модель, дифиниция, схема, проект, программа, предполагающая решение образовательной проблемы). *Внутренней формой* являются освоенные и усвоенные педагогом умения, способы и технологии деятельности, а также отрефлексированные знания об этих умениях, способах и технологиях, развитие саморегулирующего механизма личности педагога.

Такой подход к отбору методов, форм и технологий образовательной деятельности педагога предполагает путь от образовательной деятельности по освоению умений, способов и технологий исследовательской деятельности к внутренним личным приращениям педагога как личности и как профессионала и от них - к переустройству системы образования как социально-генетического механизма, предопределяющего развитие общества. Указанный подход предполагает наличие рефлексии, контроля и оценки результатов образовательной деятельности [257].

6. *Система оценивания и контроля процесса формирования компетентности.* Оценка образовательных результатов педагога происходит на основе выявления и диагностики его *внутреннего приращения* (развитие саморегулирующего механизма личности и деятельности педагога) за определенный промежуток времени и *динамики профессиональной компетентности в области исследовательской деятельности*, что послужит фактором положительной динамики профессионализма педагога. Динамика механизма саморегуляции определяется динамикой функций самоуправления, для этой цели используется методика Н.Ю. Ерофеевой [87].

Задача экспериментальной проверки эффективности программы будет заключаться в определении степени сформированности компонентов исследовательской компетентности, выявленных автором диссертации во второй главе (табл. 12).

Показателями исследовательской компетентности педагога, принятые

на эмпирическом уровне, определены следующие:

1. педагог способен создать исследовательский продукт (идея, дифиниция, программа, проект и др.) в целях решения образовательной проблемы;
2. способен его защитить перед широкой аудиторией;
- 3 способен определить направления своего дальнейшего развития в области исследовательской деятельности по трем направлениям: знания, умения, способы деятельности.

Критериями исследовательской компетентности определены следующие. Педагог умеет:

- формировать цели исследования образовательного процесса в соответствии с генеральными целями образования и существующими проблемами,
- определять результат, его критерии и показатели;
- определять актуальную проблему, способы ее решения;
- корректировать знания и способы деятельности;
- работать коллегиально;
- представлять результат широкой аудитории.

Таким образом, система оценивания представлена двумя уровнями: *самооценкой и оценкой внешнего эксперта*. Рамками такого оценивания служат тарифно-квалификационные характеристики по должностям работников образования, как отражение профессиограммы (нормативного профессионализма), также нормативные документы в области образования (Закон «Об образовании», документы аттестации и аккредитации, развития образования и др.).

Формами контроля промежуточных и конечных результатов обучения определяются: анкеты самоанализа уровня профессионализма в области исследовательской деятельности, уровня саморегулирующего механизма, анализа содержания предложенной программы; самоанализа мотивации к

исследовательской деятельности, на дальнейшее повышение квалификации; результаты защиты выполненных заданий; ценность защищаемого продукта. Защищаемый продукт может быть представлен в виде аргументации идей развития организации, диффиниции, защиты фрагмента исследовательской программы, проекта и др.

7. *Рефлексия и оценка полученных результатов.* Опираясь на философский словарь, определяем рефлексию как способность человеческого мышления осознавать свои собственные формы и содержание, критически анализировать предпосылки и методы познания [245]. Исследования, проведенные Г.С. Трофимовой, приводят к выводу, что рефлексия в процессе общения позволяет человеку откорректировать стиль общения, выбор средств, как вербальных, так и невербальных [230, с. 30]. При реализации образовательной программы планируется два вида рефлексии: *рефлексия процесса и себя в процессе, рефлексия результата*. Рефлексия процесса и себя в процессе включает самоидентификацию личностных качеств и уровня профессионализма с требованиями времени. Выводы Г.С. Трофимовой определяют необходимость развития таких качеств личности педагога, как: искренность, такт, интуиция, эмпатия [230, с. 30]. Согласно исследованиям В.И. Загвязинского, Р. Атаханова, для эффективности профессиональной деятельности педагога необходимы интуиция, артистизм, импровизация [95, с. 187], такие качества личности, как: принципиальность, требовательность к себе и другим, критичность и самокритичность, честность, трудолюбие, терпимость, аккуратность, настойчивость, последовательность и др. [95, с. 185].

Проведение рефлексии планируется в процессе и окончании каждого занятия. Итоговое занятие проводится с использованием рефлексии личностных, профессиональных качеств педагога, качества продукта образовательной деятельности. Результатом является создание программы дальнейшего профессионального развития.

2 шаг – создание программы, как проекта образовательной деятельности.

Создание программы предполагает отбор и структурирование содержания таким образом, чтобы логика трансляции его содержания через соответствующие формы, методы, технологии выполняла выше поставленные задачи и функции, в конечном итоге - формировала исследовательскую компетентность педагога. Программа может быть реализована за 16, 32, 72 часа в зависимости от потребностей слушателей.

Вариативная образовательная программа формирования исследовательской компетентности педагога представлена в Приложении 5 данного диссертационного исследования. Основаниями создания структуры и содержания программы служат нормативные документы в области дополнительного образования, потребности слушателей. Список нормативных документов, детальное рассмотрение данного вопроса проведено автором совместно с Н.Ю. Ерофеевой и М.В. Чикуровой в работе «Рабочая программа учителя: методические рекомендации [88]. Структурными компонентами образовательной программы являются: титульный лист, пояснительная записка, тематический и учебно-тематический план; список рекомендованной литературы, материалы для контроля [там же].

3 шаг – конструирование процесса реализации программы.

Реализация вариативной образовательной программы предполагает создание *организационно-педагогических и психолого-педагогических условий* для реализации алгоритма формирования *исследовательской компетентности* педагога.

Алгоритм формирования исследовательской компетентности педагога представлен цепочкой: 1. осознание и принятие ценностей современного образования, как основания формирования мотива к исследовательской деятельности в образовательном процессе; 2. корректировка знаний, формирование умений, способов исследовательской

деятельности на основе самоанализа профессиональной компетентности педагога; 3.тренинги решения образовательных проблем с применением технологии педагогического проектирования.

Теоретические выводы Н.Ю. Ерофеевой, Э.М. Никитина и др., в области науки обучения взрослых, Т.П. Афанасьевой, Н.В. Немовой в области профессионального развития кадров [10, 17], позволяют автору исследования определить *организационно-педагогические* условия, необходимые и достаточные для реализации программы. К ним относятся:

- организация образовательного процесса на основе выявленного алгоритма;
- вариативные формы организации процесса: очная, очно-заочная, заочная, индивидуальная, тьютерство, дистанционные формы обучения и др.;
- использование технологии педагогического проектирования в образовании взрослых;
- включение элементов новизны и поиска информации;
- организация совместного обучения педагогов: заведующие РМК, администрация, преподаватели;

Психолого-педагогическими условиями реализации программы являются:

- формирование потребностей педагога к исследовательской деятельности в профессиональной деятельности через осознание кризиса своего профессионализма;
- мотивация педагога на обучение через проблематизацию своего опыта;
- организация рефлексии и диагностики образовательного процесса и результата.
- создание побуждающей мотивационной среды.

1. *Потребности* педагога, уровень его знаний, умений и механизма саморегуляции определяем по методике Н.Ю. Ерофеевой [87].

Потребность – внутреннее психическое состояние человека, сложившееся в нем под влиянием нужды в чем-либо [87, с 160].

2. *Мотивация* при обучении взрослого требует не только специального

создания, но и постоянного поддержания. В отличие от школьника, учитель мотивирован на обучение не просто познавательным интересом, но и профессиональными потребностями. И, если он их не осознает, его мотивация может быть низкой. Между тем немотивированный учитель закрыт для восприятия нового [17].

Согласно исследованиям Т.П. Афанасьевой, Н.В. Немовой, эффективным средством формирования мотива перестраивания профессиональной деятельности является проблематизация сложившегося опыта [17].

Проблематизация обнажает недостатки в работе самого учителя, переносит акценты с внешних причин на его собственную деятельность [там же].

Этот момент очень важен для осознания проблем и формирования потребности в обучении. Но он имеет и отрицательный эффект. Учителю бывает трудно признать самого себя «частью проблемы», увидеть недостатки собственной деятельности. Отсюда нередко возникает агрессивное поведение, обиды, даже конфликты и в результате - закрытость для обучения [там же].

Чтобы свести отрицательные последствия проблематизации к минимуму, нужно стремиться к тому, чтобы педагог прежде всего сам оценивал собственную деятельность или оценивал ее как ролевую, например, в ролевой обучающей игре, то есть выполненную с позиции предложенной ему роли учителя, школьника, руководителя школы, а не лично. Это смягчает ситуацию проблематизации и создает более благоприятные условия для восприятия нового [там же].

Используя выводы Т.П. Афанасьевой и Н.В. Немовой об условиях мотивации профессионального развития кадров системы образования [17, с. 37], определяем этапы создания положительной мотивации на образовательный процесс через оценку:

- кризиса профессионализма и необходимости профессионального развития;
- ценности повышения квалификации в области исследовательской деятельности;
- усилий и средств, необходимых для образовательной деятельности по данному направлению;
- возможных отрицательных последствий отсутствия повышения квалификации по данному направлению.

Осознание полезности профессионального саморазвития по данной теме, создание положительной мотивации способствует снятию сопротивления научному характеру образовательной деятельности.

Теоретические выводы Н.Ю. Ерофеевой, Э.М. Никитина, Т.П. Афанасьевой, Н.В. Немовой в области обучения взрослых предполагают использование активных форм и методов образовательной деятельности, что также будет способствовать снятию сопротивления обучению и эффективности образовательной программы [10, 17, 87].

3. *Рефлексия*. В образовательном процессе используются два вида рефлексии: рефлексия процесса и себя в процессе, рефлексия результата, что включает самоидентификацию личностных качеств и уровня профессионализма с требованиями времени.

Направления и формы рефлексивной деятельности педагога используются при итоговом контроле эффективности образовательной программы (таблица 24). Отдельные виды рефлексии проводятся в процессе реализации образовательной программы.

5. *Диагностика* результатов осуществляется с использованием анкет и тестов. Используемые *анкеты* контролируют уровень мотивации, профессионализма в области исследовательской деятельности, его динамику; эмоциональное состояние педагогов, также итоговые и промежуточные результаты.

6. *Профессиональная среда* предполагает создание условий для различных профессиональных контактов, создание условий для мотивации педагога на исследовательскую деятельность. Поэтому, образовательная программа формирования исследовательской компетентности педагога будет реализоваться более эффективно, если к совместной деятельности в ней будут привлекаться учителя, воспитатели, педагоги из разных образовательных учреждений, а также, педагоги разных уровней, квалификаций, должностей.

Образовательная программа предусматривает обучение методистов учреждений, районов, так как эта категория педагогов участвует в формировании побуждающей, препятствующей, принуждающей к обучению профессиональной среды. При отсутствии внимания к вопросу исследовательской деятельности со стороны методических служб, администрации учреждений, мотивационная среда отсутствует, то есть, нет внешних сил, побуждающих педагога к освоению технологии исследовательской деятельности.

Для такой среды характерна размытость, невнятность или искажение профессиональных критериев, результатов исследовательской деятельности, невнятность отчетов, процедур мониторинга, экспертизы. Индифферентность, нейтральность внешней среды ведет к застою. Нейтральная среда быстро может перерасти в *препятствующую*, так как в ней будут накапливаться нерешенные проблемы [17].

Принуждающая среда характеризуется наличием жестких требований в отношении обучения кадров, что в результате приводит к формализму в обучении педагогов. Доминирующим условием выступает распределение и контроль. Такая среда подавляет собственную внутреннюю мотивацию, порождает формальный подход к обучению, желание сократить усилие и время, сократить виды деятельности по присвоению знаний [там же].

Наиболее благоприятной для повышения профессионализма в вопросах исследовательской деятельности является *побуждающая* мотивационная среда.

Среда побуждает к активному восприятию новых знаний в области эксперимента, исследовательской деятельности, нормативных требований к данному виду деятельности, побуждает к активным коммуникациям, обмену опытом, к применению полученных знаний на практике. Такая среда отслеживает результаты внедрения полученных знаний и умений в практику. Функция побуждающей профессиональной среды: [там же].

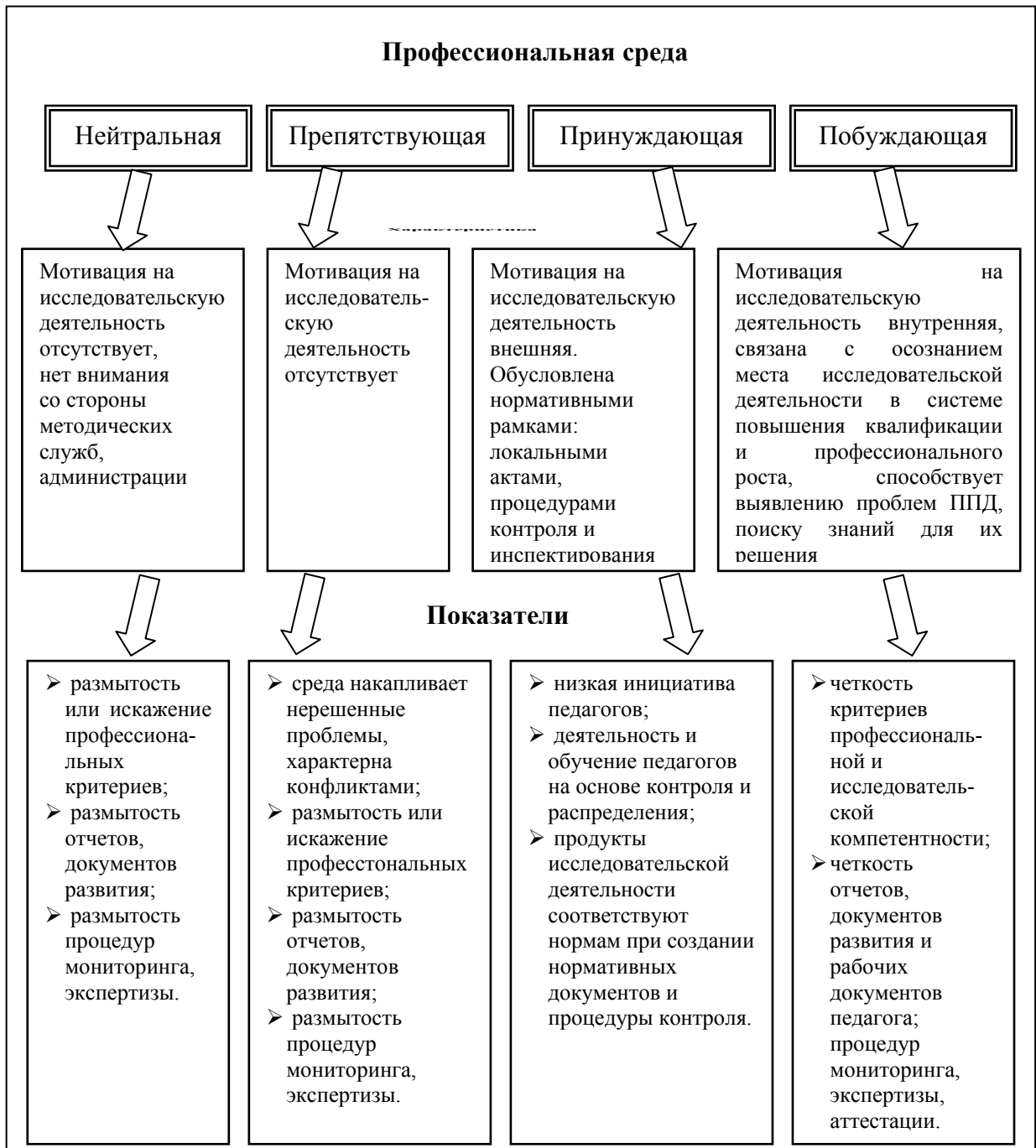


Рис. 9. Характеристика и показатели профессиональной среды.

Согласно проведенным теоретическим исследованиям, *профессиональная среда будет побуждающей*, если:

1. способствует объективной оценке профессионализма педагога и его профессиональному росту;
2. мотивирует педагогическое сообщество на исследовательскую деятельность и преобразование среды;
3. определяет уровень, критерии и показатели исследовательской компетентности педагога (рис. 9).

Побуждающая профессиональная среда является мотивационной, формирует потребность педагога-практика к поиску знаний для профессионального выполнения поставленных задач, решения образовательных проблем (рис. 9).

Следовательно, проектирование программы формирования исследовательской компетентности педагога реализуется тремя этапами: процессом моделирования (создание образовательной модели), созданием образовательной программы как нормативного документа, регламентирующего образовательный процесс.

Анализ таблицы, теоретических источников обучения взрослых, [10, 17, 87] позволяют определить требования к образовательной программе.

1. Цели и задачи программы соответствуют аттрактору ППД – ценностям-целям системы образования.
2. Отбор содержания учитывает уровень профессионализма педагога, его потребность в обозначенной теме, состояние науки об исследовательской деятельности на сегодняшний день.
3. Структура программы отражает алгоритм формирования исследовательской компетентности педагога.
4. Логика содержания и последовательность модулей и тем структурированы в соответствии с алгоритмом.

5. Основой образовательной деятельности педагога являются нормативные рамки профессиональной деятельности, нормативные документы постдипломного образования, исследовательской деятельности педагога.
6. Отбор методов, форм, технологий образовательной деятельности предполагает деятельностный, продуктный подход, направлен на личностный и профессиональный рост педагога.
7. Результат образовательной деятельности определяется в форме продукта, предъявляемого на защиту.
8. Продолжительность обучения определяется потребностями педагога и нормативными рамками постдипломного образования.

Вывод. Эффективность образовательной программы обеспечивается соответствием ее структуры и содержания выявленным параметрам исследовательской компетентности педагога, определяется внутренним и внешним результатом образовательной деятельности. *Внутренним* результатом образовательной деятельности обосновываем положительную динамику профессиональной компетентности педагога, его осознание путей дальнейшего повышения своей квалификации. *Внешними* результатами реализации образовательной программы являются продукты исследовательской деятельности педагога, отвечающие современным требованиям. Основным организационно-педагогическим условием формирования исследовательской компетентности педагога определяется использование метода педагогического проектирования. В качестве ведущего психолого-педагогического условия формирования исследовательской компетентности педагога рассматривается осознание ценностей современного образования, принятие их как целей педагогической исследовательской деятельности.



Рис. 10. Программа формирования исследовательской компетентности педагога

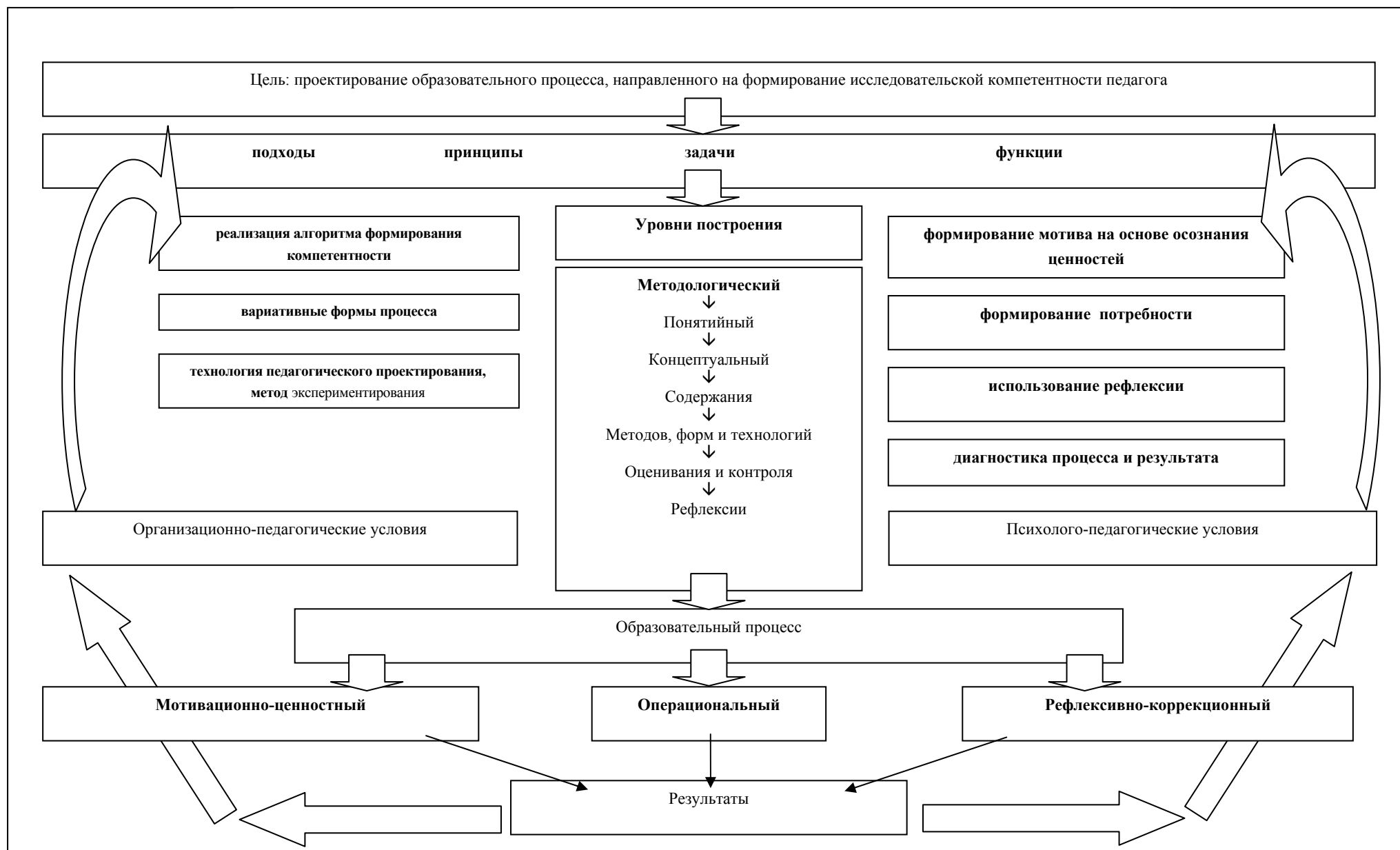


Рис. 11 Модель формирования исследовательской компетентности педагога

Учебный план

образовательной программы «Исследовательская деятельность в образовательном учреждении» (полный вариант образовательной программы представлен в Приложении 5).

Цель курса – формирование исследовательской компетентности у руководителя ОУ, педагога, создание условий для формирования мотивации развития, саморазвития и совершенствования через исследовательскую деятельность.

Категория слушателей: руководители образовательных учреждений, педагоги. Срок обучения: 72 часа (2 недели). Режим занятий: 8 академических часов в день.

№	Наименование разделов и дисциплин	Всего часов	В том числе		Форма контроля
			Лекции	Практич.	
1.	Правовые основы исследовательской деятельности.	4	2	2	
2.	Место эксперимента в инновационном процессе.	22	11	11	
3.	Основы теории исследовательской деятельности. Способы осуществления исследовательской деятельности.	10	6	4	
4.	Компетентностный подход к исследовательской деятельности педагога	4	2	2	
5.	Педагогическое проектирование как технология исследовательской деятельности.	10	3	7	
6.	Диагностика исследовательского процесса.	6	3	3	
7.	Индивидуальный педагогический эксперимент	4	2	2	
8.	Организация и управление исследовательской деятельностью в образовательном учреждении.	4	2	2	
9.	Круглый стол по теме «Практика педагогического исследования».	8		8	
	Итоговый контроль				зачет
	Итого:	72	31	41	

Выводы по второй главе

1. **Компетентностный подход** к ППД признан адекватным требованиям современного образования, предусматривает развитие двух категорий – компетенция, компетентность.

2. **Компетенция** – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для качественного, продуктивного взаимодействия с определенным кругом предметов или процессов. Компетенция может быть стандартизирована, востребована и реализована на соответствующем уровне компетентности. Уровень компетентности формируется и развивается в деятельности педагога, определяется нормативными документами, миссией учреждения, программой развития и рядом объективных факторов. Компетенции могут развиваться, усовершенствоваться благодаря непрерывному обучению и самообразованию субъекта деятельности, лежат в основе профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность формируется и развивается в профессиональной деятельности.

3. **«Профессиональная компетентность педагога»** - это характеристика личности, означающая выполнение профессиональных функций с необходимым качеством, регламентированным стандартом, нормативными документами, миссией образовательного учреждения, предполагает в составе исследовательскую компетентность, как фактор эффективности профессиональной деятельности.

4. **«Исследовательская компетентность педагога»** - это характеристика личности педагога, означающая выполнение профессиональных функций на основе поисковых процессов в соответствии с аттрактором профессионально-педагогической деятельности – ценностями-целями современного образования, профессиональными проблемами на желаемый образовательный результат.

5. **Структурными компонентами компетентности** являются предметные, ключевые компетенции, компетенции образовательных областей, образовательная компетентность.

6. **Критериями исследовательской компетентности педагога** рассматриваем сформированность умений по: ценностно-мотивационному, когнитивному, операциональному, коммуникативному, личностному, компонентам саморегуляции. Продуктом являются документы исследовательской деятельности педагога.

7. **Эффективность** образовательной программы формирования исследовательской компетентности педагога обеспечивается соответствием структуры и содержания программы выявленным параметрам исследовательской компетентности педагога.

Алгоритм формирования исследовательской компетентности педагога представлен следующими этапами:

- осознание и принятие ценностей современного образования как основы целей профессиональной и исследовательской деятельности педагога;
- корректировка знаний, формирование умений, способов исследовательской деятельности;
- тренинги решения образовательных проблем с использованием технологии педагогического проектирования.

Организационно-педагогическими условиями реализации программы определены:

- организация образовательного процесса с учетом выявленного алгоритма,
- вариативные формы организации процесса: очная, очно-заочная, заочная, индивидуальная, дистанционные формы обучения и др.;
- использование технологии педагогического проектирования.

Психолого-педагогическими условиями реализации программы определены:

- формирование мотивации педагога к исследовательской деятельности через осознание кризиса профессионализма, проблематизацию образовательного процесса;
- формирование потребностей педагога на исследовательскую деятельность через осознание ценности повышения квалификации в этой области, возможных отрицательных последствий его отсутствия;
- организация рефлексии и диагностики образовательного процесса и результата.

ГЛАВА 111. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Констатирующий эксперимент: определение уровня исследовательской компетентности педагога

Целью констатирующего эксперимента явилось определение первоначального уровня компетентности педагога для исследовательской деятельности. Для этого, согласно структуре компетентности, были использованы следующие уровни анализа:

- анализ мотивации и потребностей педагогов на преобразовательную деятельность;
- анализ знаниевой составляющей исследовательской деятельности;
- анализ операциональной составляющей исследовательской деятельности педагога;
- анализ самоуправляющего механизма личности и деятельности педагога.

Личностные качества педагога, коммуникативный фактор будут анализироваться на всех уровнях анализа, в результате групповой деятельности педагогов на занятиях.

1. Анализ *мотивации и потребностей* педагога к преобразовательной деятельности проводился через следующие виды диагностики.

Из таблицы видно, что педагоги пользуются отфильтрованной информацией. Первоисточники анализировали только 10 % педагогов. Ценности и цели преобразований осознаются и понимаются не всеми. Педагоги не мотивированы на преобразовательную деятельность. Позиция педагога – выжидательная (табл. 14).

Таблица 14

А). Анкета «Отношение педагога к модернизации образования».

Вопросы	Выводы
Что такое модернизация образования	имеют представление – 48 % знают – 32 % не имеют четкого представления – 20 %
Твое отношение к процессам модернизации	Выделены три основные позиции, которые занимает сегодня учитель: по отношению к стратегии модернизации образования; - осторожные или пессимистически настроенные наблюдатели; - исполнители, готовые взять ответственность за реализацию задач модернизации; - соавторы, готовые внести свой вклад в разработку материалов и продвижение идей модернизации образования; - не имеют никакого отношения, так как не читали, мало слышали
Информированность педагогов о стратегии модернизации.	- Слышали на семинарах, конференциях, педсоветах – 75 % - Получили информацию из СМИ – 15 % - Прочитали сами – 10 %

Б). Анализ профессиональной среды как фактора развития профессионализма педагога.

Н.В. Немовой исследуется роль профессиональной среды в развитии профессионализма педагога, его преобразовательной деятельности [17]. Автором диссертации проведен анализ степени удовлетворенности 125 педагогов состоянием профессиональной среды исследовательской деятельности в пятибалльной системе. Анкета, данная в пособии, изменена автором. Анализ состояния профессиональной среды показывает, что она не приведена в соответствие с новыми ценностями образования, не все педагоги прошли повышение квалификации (Табл. 15).

Педагоги отмечают отсутствие кадров-модераторов экспериментальной деятельности, профессионального настроения педагогов на эксперимент. Нормативную базу, обеспечивающую проведение эксперимента, педагоги считают достаточной, но отмечают отсутствие единых требований к отчетности по результатам. Фиксируется слабое финансирование развития педагогического мастерства, низкое стимулирование преобразовательной

деятельности педагога, низкая объективность оценки педагогической деятельности, отсутствие критериев и показателей роста профессионализма.

Таблица 15

Оценка степени удовлетворенности педагога состоянием профессиональной среды

Параметры внешней среды развития профессионализма исследовательской деятельности педагога	Оценка степени удовлетворенности состоянием внешней среды				
	1	2	3	4	5
1. Приведение предметной среды в соответствие с новыми ценностями-целями, задачами модернизации, дидактической системой, образовательными технологиями	*				
2. Обучение всех или, по крайней мере, большинства работников системы образования	*				
3. Наличие кадров, создающих признанные эффективные образцы исследовательской деятельности		*			
4. Наличие кадров модераторов, способных и желающих обучать других исследовательской деятельности, передавать им свой опыт	*				
5. Наличие микроклимата, ориентированного на обмен опытом и сотрудничество в эксперименте	*				
6. Наличие четких критериев оценки эффективности исследовательской деятельности	*				
7. Наличие нормативных документов, регламентирующих исследовательскую деятельность, обеспечивающую единые требования к ней			*		
8. Наличие единой формы отчетности по результатам исследовательской деятельности		*			
9. Наличие изменений в кадровом составе профессиональной среды, рост субъектности педагогов		*			
10. Наличие организационных, финансовых и других условий для повышения квалификации и развития мастерства		*			
11. Объективная оценка и стимулирование исследовательской деятельности педагогов, определение критериев и показателей роста их профессионализма.		*			

Реализация образовательной программы, считаем, предполагает учет удовлетворенности педагогов состоянием профессиональной среды.

2. Анализ знаниевой и операциональной составляющей исследовательской деятельности педагога проведен по анкете А.С. Сиденко [202]. Исследованы 125 педагогов, вступивших в эксперимент.

Таблица 16

Самоанализ экспериментальной деятельности педагогов

№	Показатель	Степень проявления
1.	Готовность к эксперименту	47%
2.	Наличие теоретических знаний	40%
3.	Недостаточность знаний и умений по методике и технологии разработки и проведения экспериментальной деятельности	43%
4.	Осознание ценности экспериментальной деятельности понимают положительное значение эксперимента	22%
5.	Факторы, тормозящие успешность педагогического эксперимента:	
	- считают недостаточным внимание к экспериментальной деятельности руководителей школ, района, города;	56%
	- отмечают отсутствие корпоративности по построению совместных проектов и программ;	50%
	- не стимулирующие отношения педагогов и администрации образовательного учреждения к экспериментальной деятельности;	47%
	- фиксируют отсутствие творческих объединений педагогов по решению конкретных проблем практики;	40%
	- отмечают недостаточное осознание коллегами роли и значения педагогического эксперимента	37%

Анализ готовности педагогов к эксперименту показывает наличие теоретических знаний у 40% педагогов, что выше оценки эксперта.

Слушателям дано было следующее задание: «Дать определение понятиям и терминам: новшество, инновация, инновационный процесс, исследовательская деятельность, опытная работа, эксперимент, экспериментальная деятельность. Кратко указать их значение в современной деятельности педагога». Свои ответы педагоги сравнивали с эталоном (Приложение 2), затем ответы анализировал эксперт. Только у 6,5% педагогов ответы можно считать удовлетворительными. Разногласие в

самооценке и оценке экспертом способствовало осознанию недостаточности знаний в данных вопросах, формировало мотивацию на их корректировку.

3. Анализ *операциональной составляющей* исследовательской деятельности педагога проводился по двум направлениям.

А). По таблице 17 (анкета А.С. Сиденко [202]).

Б). Анализ практики, проектных, программных документов исследовательской деятельности педагога.

А). Анализ операциональной составляющей по анкете А.С. Сиденко [202], приводит к выводу, что у педагогов-экспериментаторов недостаточно сформирована мотивационная, операциональная, коммуникативная, стимулирующая составляющие. Педагоги отмечают, что уровень коллегиальности в решении профессиональных вопросов не удовлетворителен.

Самоанализ и анализ профессиональной деятельности позволяет педагогу выявить кризис своего профессионализма, определить направления его корректировки.

Б). Рассмотрение практики, проектных, программных документов исследовательской деятельности педагога показывает, что педагоги затрудняются в анализе процесса и результатов экспериментальных исследований, в отборе показателей, критериального и диагностического аппарата, создании процедуры мониторинга, что также говорит о недостаточном уровне операциональной составляющей исследовательской деятельности педагога.

4. Анализ *самоуправляющего механизма личности и деятельности педагога*.

Согласно проведенному диссертационному исследованию, в основе механизма самоуправления лежат функции управления. Управленческий компонент, уровень самоменеджмента невозможно измерить точными количественными величинами. Основным был эмпирический уровень,

который определялся по методике Н.Ю. Ерофеевой [87]. Функция анализа поставлена в управленческом цикле первой из-за ее приоритетности в условиях модернизации образования. Предполагается рейтинговая система оценивания самоуправляющегося механизма по управленческому циклу: анализ, целеполагание, прогнозирование, планирование, организация, контроль, регулирование, стимулирование. Рейтинг самоуправляющегося механизма педагога по управленческому циклу представлен в таблице 17.

Таблица 17

Рейтинг самоуправляющегося механизма педагога по управленческому циклу

Уровень выраженности	Анализ %	Целеполагание %	Прогнозирование %	Планирование %	Организация %	Контроль %	Регулирование %	Стимулирование %
А - очень высокий	5	4	5	8	4	3	-	1
Б - высокий	10	9	12	14	8	14	8	12
В – средний	42	54	38	56	56	62	62	55
Г- низкий	43	33	45	22	32	21	30	32

В данном случае используется самооценка. Сумма набранных педагогом баллов подсчитывается с учетом следующих коэффициентов: «очень высокий» - 5 баллов; «высокий уровень» - 4 балла; «средний уровень» - 2 балла, «низкий уровень» - 1 балл. Максимальная сумма баллов- 40, минимальная – 8 баллов.

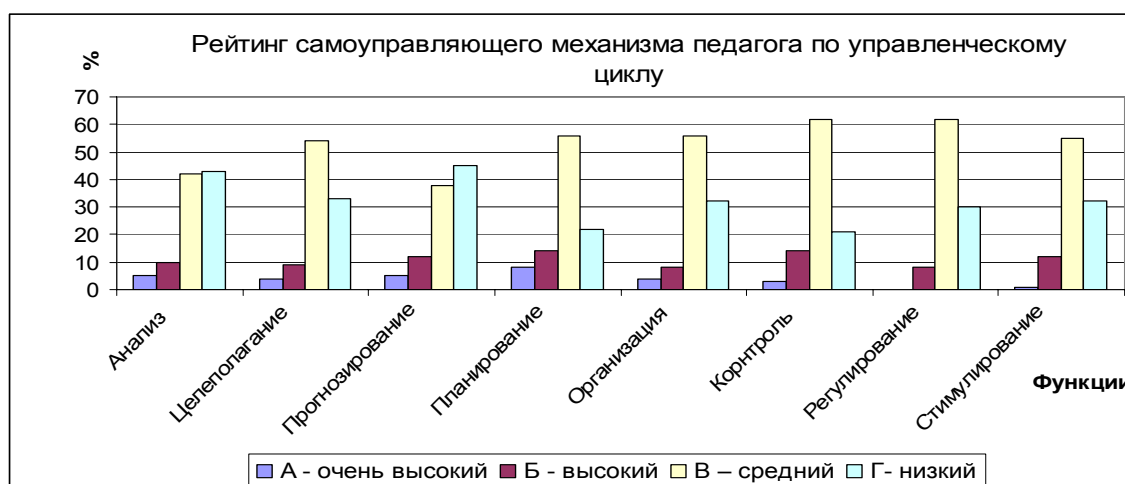


Рис. 12. Рейтинг самоуправляющего механизма педагога по управленческому циклу

Анализ рейтинга самоуправляющего механизма педагога приводит к выводу о преобладании низкого и среднего уровня. Функции контроля, регулирования и стимулирования, целеполагания оценены выше других. Педагоги отмечают слабое развитие функций прогнозирования и анализа.

Констатирующий эксперимент позволяет сделать ряд выводов:

- у педагогов не сформирована мотивация на преобразовательную деятельность;
- отмечается определенный уровень знаний в области исследовательской деятельности, который следует корректировать в связи с развитием науки;
- уровень умений, технологичности недостаточен для компетентного осуществления исследовательской деятельности;
- констатируется отсутствие профессиональной среды в вопросах исследовательской деятельности; отсутствие в образовательных учреждениях модераторов;
- констатируется отсутствие групповых форм работы педагогов, коллегиальности, что создает ощущение «каждый варится в собственном соку»;
- регистрируется стойкое инерционное мышление, порожденное

деятельностью педагога по предписаниям;

- отмечается несоответствие уровня самоуправляющегося механизма личности и деятельности педагога требованиям современной образовательной среды;
- определяется наличие трех уровней исследовательской компетентности педагога: уровень знаний и умений; уровень способов деятельности; уровень технологии.

Констатирующий эксперимент показывает, что качества личности педагога, его коммуникативные свойства следует развивать на всех уровнях формирования исследовательской компетентности педагога.

Констатирующий эксперимент подтвердил, выдвинутую гипотезу. Программа подготовки педагога к осуществлению исследовательской деятельности в образовательном процессе будет эффективной, если будет соответствовать структуре и содержанию выявленных параметров исследовательской компетентности педагога, реализует алгоритм ее формирования через создание педагогических условий.

3.2. Формирующий эксперимент: внедрение образовательной программы, результаты опытно-экспериментальной работы по формированию исследовательской компетентности педагога

Целью формирующего эксперимента явилось апробирование, корректировка, программы формирования исследовательской компетентности педагога, проверка гипотезы данного исследования, проверка и корректировка структуры и содержания исследовательской компетентности педагога.

Формирующий эксперимент реализовался в три этапа: мотивационно-ценностный этап, операциональный, контрольно-оценочный этапы.

1. Мотивационно-ценностный этап.

А). Снятие сопротивления педагогов новой информации и образовательному процессу, формирование мотива к исследовательской деятельности.

Под сопротивлением понимаем сознательное или неосознанное замаскированное противодействие какой-либо деятельности с целью ее торможения и приостановки, вызванное не реально существующими внешними причинами а внутренними побуждениями и субъективным восприятием данной деятельности самим человеком. Сопротивление имеет скрытую форму, и нередко даже сам субъект не осознает в своем поведении сопротивления.

Причинами сопротивления образовательному процессу в области исследовательской деятельности могут быть факты, выявленные в главе 2.2 данного диссертационного исследования, а также причины , выявленные в главе 3.1. Они дополняются общими причинами осознанного и неосознанного сопротивления взрослых обучению. Такие причины изучались Т.П. Афанасьевой и Н.В. Немовой, они заключаются в следующем:

1. Утверждение, что учиться никогда не поздно, у взрослого обучающегося вызывает сомнение: «А если все-таки уже поздно».

2. Вес имеющихся знаний вызывает нежелание признать несовершенство прежних методов, собственные профессиональные ошибки и отказаться от старого, привычного стиля деятельности, стереотипы профессиональной деятельности. В психологии это называется «барьером прошлого опыта». В силу стремления защитить свою профессиональную самооценку обучающийся становится закрытым для восприятия любой информации.

3. Чувство неуверенности, усиленное проблематизацией деятельности в процессе обучения. Обнаруживая недостатки в своей работе, учитель или

руководитель интуитивно начинает защищать свои прежние взгляды и позиции.

4. Взгляды на школьную действительность, должностные обязанности, суждения о них со временем «стереотипизируются», человек приобретает шоры (профессиональные навыки), позволяющую ему экономить время и силы и дающую ему уверенность на своем рабочем месте. Любое покушение (даже в виде обучения) на «стереотипизированную» деятельность встречает сопротивление.

5. Источником сопротивления может быть и накопленный человеком позитивный опыт трудовой деятельности [17].

Т.П. Афанасьевой и Н.В. Немовой определены формы проявления сопротивления [17].

1. Нет времени, много важных дел, заедает текучка, никак нельзя оставить школу, выпускной класс.

2. Руководители под благовидным предлогом присылают на курсы своих заместителей или учителей, которых наиболее легко заменить в школе, т.е. наименее ценных специалистов.

3. Нежелание переучиваться, перестраивать привычный стиль деятельности, осваивать новые методы работы (за внешним благополучным отношением к обучению скрывается нежелание что-то менять в своей деятельности). По существу обучение так и не состоялось, слушатель лишь принял к сведению новую для него информацию.

4. Формой сопротивления выступает внутренняя цензура. В результате обучающийся присваивает только ту часть, что «принял цензор», остальное игнорируется или отторгается. Такая форма сопротивления приводит к «кусочному», т.е. неполному, фрагментарному внедрению новшеств.

Знание причин сопротивления и форм проявления, позволит предусмотреть мероприятия по его снятию, что обеспечит большую

эффективность программ подготовки педагога. Снятие сопротивления процессу образования, исследовательской тематике, происходит в течение всего образовательного процесса. Его обеспечивает все построение образовательной программы: ее ценностно-целевая направленность, анализ и принятие новой дидактической системы; модульное и контекстное содержание материала; индивидуальные и групповые формы работы; активные методы обучения, использование новых данных теории исследовательской деятельности; использование технологии педагогического проектирования; использование диагностических процедур самоконтроля и контроля за продвижением в процессе обучения; использование активных форм защиты итогового результата.

Особую актуальность приобрел метод мозгового штурма, игровое проектирование, анализ школьных проблем, кейз-метод, организационно-деятельностные и проблемно-деловые игры. Лекционная форма обучения не предполагает обсуждения, свободного высказывания собственного мнения, развивает только один компонент компетентности – знаниевый.

Метод «мозгового штурма» имеет эффективность при снятии барьера особенно в начале занятий по образовательной программе. Один из разработчиков этого методического приема американский психолог Алекс Осборн предлагает для повышения уровня продуктивности мышления руководствоваться четырьмя правилами:

- никакой отрицательной критики; исключение оценки до тех пор, пока не будут высказаны все идеи;
- требование свободы; чем шире идеи, тем лучше;
- включаются как очевидные небольшие, так и широкие необычные альтернативы;
- альтернативы могут создаваться комбинированием и перемещением уже высказанных идей [17, с. 61]

Критика идей не допускается, новая идея находит поддержку

преподавателя, что стимулирует генераторов идей. Поощряется отхождение от стереотипных решений, поощряется взгляд на проблему с новых сторон и позиций. Это позволит снять сопротивление у педагогов, имеющих опыт творчества, открыть их для новых знаний и опыта. Позволит внедрить в сознание других мысль о том, что в самом творчестве нет ничего мистического и таинственного. Творчеству можно и нужно учиться. В данном исследовании мы использовали опыт психолога, специалиста в области творческого мышления Эдварда де Боно [17, с. 62]

Далее с целью формирования мотива к исследовательской деятельности организуется выполнение ряда последовательных заданий.

Задание № 1. «Мозговой штурм» по проблеме «Чем общество недоволено в работе специалистов разных профессий: строителей, медицинских работников, политиков...учителей». В результате высказываний выявляются две основных причины недовольства: *неумение специалистов применять знания на практике и утрачивание прежних ценностей жизни, профессии, обучения.*

Следующим этапом является определение желаемых качеств личности и деятельности профессионала. Ими определены: выбор, ответственность, самостоятельность, толерантность, коммуникативность, творчество (креативность), мобильность, предприимчивость, патриотизм.

2 задание. *Проанализировать методы, применяемые в массовой педагогической практике.* Оценка производится в пятибалльной шкале с учетом степени применяемости в практике школы (средний балл 145 анкетированных педагогов). Результаты анализа отражены в таблице 18.

Педагоги отмечают преобладание в массовой образовательной практике репродуктивных методов, где доля самостоятельности учащихся незначительна. Исследовательский метод в рейтинге методов занимает последнее место. Классификация на основе исследований И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина; основа классификации – возрастание степени

самостоятельности учащихся.

Таблица 18

Методы, применяемые в массовой образовательной практике

Название метода	Содержание деятельности	Оценка
1.Объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный)	Учитель сообщает информацию, ученики ее воспринимают	4,6
2.Репродуктивный	Ученик выполняет действия по образцу учителя	4,1
3.Проблемный	Учитель ставит проблему и показывает путь ее решения; ученики следят за логикой решения проблемы, получают образец развертывания познания	2,3
4.Частично-поисковый	Учитель расчленяет проблему на части, ученики осуществляют отдельные шаги по решению проблемы.	2,9
5.Исследовательский	Поисковая творческая деятельность учащихся по решению новых для них проблем.	1,7

4 задание. Проанализировать формы образования, применяемые в массовой педагогической практике. Педагоги делают вывод о том, что формы, используемые в практике также рассчитаны на незначительную долю самостоятельности обучаемых.

Таблица 19

Формы, применяемые в массовой образовательной практике.

Формы организации	Оценка по 5-ти бальной шкале, учитывая степень применимости в практике школы (средний балл 145 анкетированных учителей)
Рассказ/лекция	4,1
Беседа	4,6
Лабораторная/практическая работа	2,7
Самостоятельная работа	4,1
Семинар/коллоквиум	1,9
Экскурсия	-
Проект	-
Погружение	-
Творческая/исследовательская мастерская	2,9
Интегрированный урок/занятие	1,9
Дистанционные формы обучения	1,7

5 задание. Какие качества личности ученика формируются указанными методами и формами урока.

Педагоги отмечают следующие качества личности: дисциплинированность, исполнительность, послушание, инертность, боязливость, скрытность, замкнутость, трудолюбие.

Вывод: фиксируем противоречие между запросами общества в качествах специалиста и качествами ученика, которые формируются используемыми в широкой образовательной практике методами и формами организации образовательного процесса.

Б). Этап проблематизации образовательного процесса.

Целью данного этапа является проблематизация образовательного процесса, формирование *потребности* педагога к исследовательской преобразовательной деятельности через:

- осмысление и принятие иерархии *ценностей*,
- осознание *кризиса профессионализма* педагога;
- осознание несоответствия существующего *мышления* новой парадигме образования;
- формирование мотивов на корректировку парадигмы образования, профессионализма, повышение квалификации, преобразовательную деятельность.

1 задание. Рассмотреть стратегические документы в области образования, отметить желаемые качества гражданина общества рыночных отношений. Предусматривается работа с материалами «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»

В стратегических документах модернизации образования желаемыми качествами учащихся отмечаются следующие: самостоятельность, ответственность, мобильность, предприимчивость, креативность, толерантность и т.д. (используются материалы Концепции, 121, с. 6-10). Рассматриваются ценности современного образования и их иерархия: общечеловеческие ценности, российские, ценности Республики, населенного пункта, образовательного учреждения, семьи, личности. Отмечается, что ценности государства, общества, личности всегда были в противоречии. Задача образования, как социально-генетического механизма развития общества – данные ценности привести в соответствие и сделать основой

совместного развития.

Вывод. Педагоги утверждают в правильности своей позиции относительно желаемых качеств личности обучаемых, как результате образования, а концептуальные положения стратегических документов считают отражением своих мыслей.

2 задание. *Какими методами и формами урока можно сформировать предпочтительные качества личности?*

Педагоги отмечают: *проблемные, поисково-исследовательские, метод проектов, метод формирования критического мышления, игровые методы и другие интерактивные методы.* Отмечается, что *парные и групповые формы деятельности* более адекватны для современного образовательного процесса. Это признается и рядом выдающихся психологов, также авторами теории развивающего обучения [63].

Используемые методы и формы потребуют от педагога пересмотра содержания изучаемого предмета, организации процесса обучения, иных взаимоотношений с учащимися, пересмотра дидактической системы в целом. Для этого необходимо быть компетентным в вопросах исследовательской деятельности.

3 задание. В групповой форме работы рассматриваются основные идеи личностно-ориентированной педагогики (Таблица № 20). Они лягут в основу компетентного подхода к образовательной деятельности. Обучающиеся педагоги делятся на пять групп. Каждая группа получает задание: наполнить содержанием одну из идей личностно-ориентированной педагогики:

1). Взгляд на личность как цель образования. 2). Гуманизация отношений в образовательном процессе. 3). Демократизация отношений. 4). Учение без принуждения, педагогика ненасилия. 5). Индивидуальный подход.

Контроль результатов выполненного задания осуществляется методом взаимопроверки на основе Приложения 6.

4 задание. Слушатели курсов анализируют традиционную предметно-центристскую дидактическую систему и дидактическую систему, реализующую компетентностный подход в образовании.

Таблица 20

Сравнительная характеристика традиционного предметно-центристского и личностно-ориентированного подходов.

Компоненты дидактической системы	Традиционный предметно-центристский подход	Компетентностный подход
1	2	3
Цель обучения	Познавательные цели, формирование знаний, умений и навыков учащихся. Цель определяет учитель	Развитие личности ребенка, формирование компетенций / компетентностей, интеллектуальное становление учащегося. Цель определяет ученик с помощью учителя
Содержание образования	Школьные предметы как система научных понятий, фактов	Междисциплинарный и полидисциплинарный, синергетический подход к образованию, формирование научной картины мира. Уровень содержания образования соответствует зоне ближайшего и актуального развития обучаемого
Учебник	Хрестоматия по основам науки, иногда включающий справочный материал к задачам	Интеллектуальный самоучитель: - проекция знаний по предмету, - проекция методических требований, - проекция особенностей культурного конспекта, - проекция основных линий психологического, интеллектуального развития ребенка
Результат	Знания, умения и навыки (ЗУНы)	Развитие личности обучаемого: самостоятельность, инициативность, творчество, положительная Я-концепция, компетенции/компетентности на образовательный продукт
Характер взаимодействия	Субъект-объектный, авторитарный	Субъект – объект – субъектный
Методы обучения	Объяснительные, информационно-иллюстративные. Метод решения задач. Вопрос-ответный метод	Проблемные: проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский, метод рефлексии
Формы организации обучения	Фронтальные, индивидуальные	Групповые, коллективные, индивидуальные
Функции учителя	Трансляция общекультурного опыта. Носитель культуры. Учителю принадлежит главная роль. Учитель впереди, ребенок (условно) сзади	Проектирование путей индивидуального и интеллектуального развития. Помощник, консультант, организатор сотрудничества. Ребенок впереди, учитель (условно) сзади
Позиция ученика	Пассивность, следование рекомендациям и указаниям учителя. Как следствие – отсутствие мотивации, отсутствие интереса	Активность, наличие мотива к самосовершенствованию, самостоятельность, творчество
Способы усвоения	Заучивание, деятельность по алгоритму	Поисковая мыслительная деятельность, добывание новых знаний с целью решения проблемных задач

продолжение Табл. 20

1	2	3
Адресат педагогических воздействий	База знаний, нормативные учебные навыки, формально-логическое, теоретическое мышление	Индивидуальный опыт ребенка
Принципы	Научность, природосообразность, последовательность и систематичность, доступность, прочность, сознательность и активность, наглядность, принцип связи теории и практики, учет возрастных и индивидуальных возможностей ученика	Принцип «педагогики свободы» <i>от</i> (подавления, угнетения, оскорбления и т.д.), <i>для</i> (создание благоприятных условий для развития свободоспособности, обеспечение путей взросления, движения к независимости); культурологический, антропологический, личностно-ориентированный, синергетический подход как методологический принцип, герменевтический, аксиологический, деятельностный

Обучающиеся отмечают плюсы и минусы традиционной дидактической системы. Результаты выполнения 2 задания отражают в таблице. Обобщенный результат представлен в таблице 21.

Таблица 21

Положительные и отрицательные стороны традиционной дидактической системы.

Положительные стороны	Отрицательные стороны.
✓ Систематический характер обучения. ✓ Логическая взаимосвязанность тем. ✓ Постепенное усложнение содержания. ✓ Четкость в организации. ✓ Приоритет личности учителя, возможность его воздействия на учеников и их деятельность. ✓ Оптимальность в использовании средств и времени при массовом обучении.	✓ Ориентация на среднего ученика. ✓ Педагогика требований. ✓ Ответственность учителя за результат обучения, безответственность ученика. ✓ Регламентирует процесс образования. ✓ Авторитет личности учителя подавляет инициативу, предполагает усвоение знаний, переработанных учителем. ✓ Централизованный, многоуровневый контроль формирует позицию «забивания гвоздей», «не высывайся». ✓ Оценивание пятибалльной системой, являющейся неадекватной разнообразным образовательным результатам. ✓ Однообразие. ✓ Незначительная доля творчества и самостоятельности. ✓ На уроке обеспечивается первоначальное усвоение алгоритма, достижение более высоких уровней перекладывается на домашнее задание. ✓ Коллективное творчество не приветствуется, деятельность учащегося изолируется. ✓ Самостоятельность ограничена рамками предписаний. ✓ Слабая речевая деятельность. ✓ Низкая активность. ✓ Приоритет внешних стимулов к обучению. ✓ Слабая обратная связь. ✓ Отсутствие индивидуализации процесса.

Педагоги определяют особенностями компетентностного подхода деятельность педагога на цель-результат, она имеет практикоориентированный, гуманистический характер. Компетентностный подход предполагает:

- наличие мотивации педагога на поиск и преобразование педагогической системы;
- дополнение внешнего контроля образовательной деятельностью учащихся внутренним механизмом их самоконтроля, самооценки. внешним контролем определяется независимая экспертиза, оценка отчужденных продуктов учебной деятельности;
- адекватными ситуации компетентностного образования считаются рейтинговые, накопительные системы оценивания, создание портфолио;
- предполагается множество планок в возможном поле достижений учащегося.
- определяет позицию учителя – организатор, консультант, советчик, помощник, что раскрепощает педагога, открывает его для поиска;
- констатирует три основных качества ребенка – самостоятельность, выбор, ответственность, которые соответствуют ситуации рыночных отношений, требуют их формирования за использования соответствующих методов, форм и технологий.

Обучающиеся педагоги делают вывод о необходимости осуществления профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода.

5 задание. Определить особенности *схемы анализа учебного занятия* на основе принятой дидактической системы. В пятибалльной системе оценивается необходимость и объективность критериев оценки учебного занятия. Отмечаются пункты, с которыми педагоги не согласны, высказываются предложения по последующим коррективам.

В соответствии с личностной ориентацией занятий от педагога требуется не только готовность, но и способность его организовать, провести, проанализировать на соответствие требованиям развития личности.

Таблица 22

Карта наблюдения и анализа занятия

№№ п/п	Виды деятельности учителя на занятии	Их проявление (в баллах)				
		1	2	3	4	5
1.	<i>Цель учебного занятия</i>					
1.1.	Соответствует программе и потребностям учащихся					
1.2.	Находится в зоне активного и ближайшего развития обучаемого					
1.3.	Эффективна (решаема за срок, определенный программой и уроком, затратами, не превышающими возможностей учащихся и учителя) Определяется учащимся с помощью учителя Является условием формирования положительной мотивации к обучению					
2.	<i>Содержание учебного занятия</i>					
2.1.	Оптимально для решения поставленной цели					
2.2.	Соответствует стандарту, возможностям учащихся, направленности класса					
2.3.	Отражает междисциплинарные и внутрипредметные связи					
3.	<i>Организация деятельности.</i>					
3.1.	Задачи, поставленные для достижения цели урока, носят проблемный характер					
3.2.	Этапы логически взаимосвязаны между собой, по времени соотнесены с учебным планом					
3.3.	Деятельность учащихся основана на выборе					
3.4.	Формы организации урока формируют самостоятельность учащихся и представлены: коллективными, парными, групповыми, межгрупповыми, индивидуальными видами взаимодействия					
3.5.	Методы обучения – проблемные: проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский					
3.6.	Формы контроля – неразрушающие: тестовая форма, проекты, доклады, рефераты, творческие задания					
3.7.	Оценивается не только результат, но и процесс Домашнее задание: носит дифференцированный характер, оптимально по объему, сопровождается консультацией учителя, предусматривает выбор со стороны учащегося, предъявляет требования творческого подхода к выполнению					
4.	<i>Рефлексия занятия:</i> - учащийся анализирует свою деятельность: свои успехи, затруднения, свое эмоциональное состояние, - учащийся определяет степень комфортности на занятии, - определяет задачи на следующее занятие и работу дома					
5.	<i>Функции учителя:</i> консультант, советчик, сотрудник, помощник, координатор					
6.	<i>Тип и характер взаимоотношений:</i> субъект – объект – субъектный					
7.	<i>Результаты учебного занятия</i>					
7.1.	Решаемые задачи реализуют поставленную цель					
7.2.	Отмечается формирование: эмоционально-образной, потребностно-мотивационной, когнитивно-деятельностной сфер личности обучаемого, обучаемый получает, формирует продукт, который способен защитить перед другими					

Карта анализировалась администрацией школ, учителями, педагогами дополнительного образования (357 человек). Педагоги выполнили 4 вида заданий: 1) Выявить особенности структурных компонентов занятия, ориентированного на развитие личности учащегося. 2). Оценить карту на соответствие требованиям компетентностного образования по каждому виду деятельности педагога отдельно и по всем видам деятельности вместе. 3). Указать пункты карты, требующие корректировки. 4). Сделать вывод о возможности применения данной карты при анализе работы педагога.

Таблица 23

**Анализ особенностей структурных компонентов занятия,
развивающего личность обучаемого**

Структурные компоненты занятия	✓ Отражают связь решаемых задач с целью занятия. ✓ Этапы занятия оптимальны для решения поставленной цели. ✓ Деятельность обучаемых способствует самостоятельному решению поставленных задач
Цель учебного занятия	✓ Соответствует программе и потребностям учащихся. ✓ Находится в зоне активного и в зоне ближайшего развития обучаемого. ✓ Эффективна, то есть решается за определенный программой и уроком срок, затратами, не превышающими возможностей учащихся и педагога
Содержание учебного занятия	✓ Содержание оптимально для решения поставленной задачи, соответствует стандарту, возможностям учащихся, их потребностям, статусу класса, его профилю. ✓ Оптимально используются междисциплинарные и внутриматериальные связи. ✓ Используется принцип фундаментального подхода к содержанию: изучение от общего к частному. ✓ Используется контекстный подход
Формы и методы учебного занятия	✓ Формируют деятельностные навыки учащихся. ✓ Оптимальны для решения поставленных задач
Результаты учебного занятия	✓ Соотношение полноты решенной задачи относительно запланированной, реализация поставленной цели. ✓ Предусматривают итогом занятия получение готового учебного продукта каждым учащимся, способность учащихся этот продукт защитить

Вывод: особенности структурных компонентов занятия, направленного на развитие личности обучаемого находят отражение в карте анализа.

Выполнение 2 и 3 задания нашло отражение в таблице 24.

Таблица 24

Анализ карты на соответствие требованиям компетентностного образования.

Структурные компоненты занятия	Цели	Содержание	Организация Деятельности	Рефлексия	Функции учителя	Тип и характер взаимодействия	Результаты
Степень соответствия в баллах	5	4	4	4	4	5	5
Корректировка содержания карты		2.4. Учесть соответствие возрасту и времени	3.4. Возможно сочетание с традиционными методами, указать методы мотивации и стимулирования	4. Определить удовлетворенность результатом деятельности	5. Указать функции контроля, коррекции		

4). Вывод: карта анализа может быть использована образовательной практикой. Структура карты может быть изменена в зависимости от специфики предмета. Оценивание занятия с позиции личностной ориентации производится по пятибальной шкале. 41-50 % от всего количества баллов считается низким уровнем личностной ориентации занятия. 51-70 % - допустимый уровень личностной ориентации занятия, свыше 70 % - оптимальный уровень личностной ориентации занятия. Отмечается, что все виды выполненных заданий проведены с использованием исследовательского метода.

Вывод по мотивационно-ценностному этапу. Педагоги осознают несоответствие применяемых методов, форм, технологий образовательной деятельности требованиям современного образования. Задания, выполняемые слушателями на основе технологии педагогического проектирования, с применением активных форм и методов, формируют мотивацию слушателей на исследование, потребность в исследовательской деятельности, на принятие парадигмы развития личности. Администрация ощущает себя модераторами, готовыми на основе получаемых знаний организовать подготовку педагогов к исследовательской деятельности на местах.

2 этап – операциональный. Цель данного этапа – депроблематизация образовательного процесса. Достигается через формирование исследовательских умений и способов деятельности педагога.

В начале данного этапа происходит осознание педагогами *цели* предстоящей образовательной деятельности, возможности *выбора средств, форм и методов деятельности на занятиях*. Обеспечивается самостоятельность решения проблем. Создаются условия для *самооценки индивидуального результата*. Осуществляется *само и взаимоконтроль*.

Задание 1. Проводится с целью коррекции имеющихся знаний.

Слушатели делятся на группы, за выделенный промежуток времени дают определения следующим понятиям, пользуясь литературой и справочными материалами: исследовательская деятельность, обобщение опыта, опытная работа, эксперимент, экспериментальная деятельность, инновация, новшество, инновационный процесс, экспертиза, проектирование. Найденные определения обсуждаются.

Задание 2. Самооценка уровня самоуправляющего механизма. Используется методика Н.Ю. Ерофеевой [87]. Самооценка сравнивается с оценкой других после выполнения предложенного задания (табл. 25).

Слушатели выполняют задание на тему «Программа развития профессионализма педагога». Предлагается сформулировать цель программы, указать задачи, указать 3-4 мероприятия по реализации, минимум необходимых средств, стимулы деятельности, результат, измерители результата.

Анализ таблицы приводит к выводу о завышенной самооценке педагогами навыков анализа, целеполагания, прогнозирования. Оценка функций регулирования и стимулирования соответствуют норме. Самооценка функции контроля несколько занижена (Рис. 11).

Таблица 25

Самооценка и оценка механизма самоуправления.

Уровень выраженности	Анализ		Целеполагание		Прогнозирование		Планирование		Организация		Контроль		Регулирование		Стимулирование	
	Самооценка, %	Оценка других, %	Самооценка, %	Оценка других, %	Самооценка, %	Оценка других, %	Самооценка, %	Оценка других, %	Самооценка, %	Оценка других, %	Самооценка, %	Оценка других, %	Самооценка, %	Оценка других, %	Самооценка, %	Оценка других, %
А - очень высокий	5	-	4	-	5	1	8	6	4	5	3	4	-	-	1	2
Б - высокий	10	6	9	4	12	6	14	12	8	10	14	14	8	8	12	12
В - средний	42	48	44	51	38	33	56	62	56	56	62	62	62	62	55	51
Г - низкий	43	46	43	45	35	60	22	20	32	29	21	20	30	30	32	29

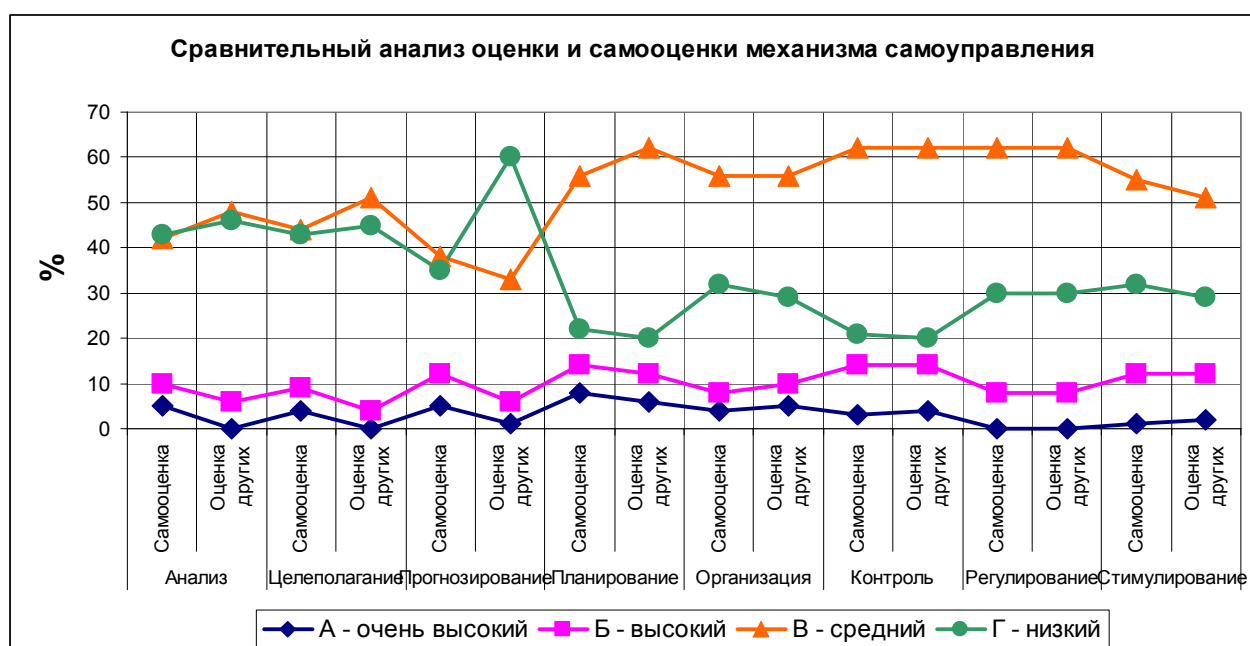


Рис.13. Сравнительный анализ оценки и самооценки механизма самоуправления

Предположительно, данный уровень функций самоуправления позволит сформировать исследовательскую компетентность педагога на эмпирическом уровне.

Задание 3. Цель задания – формирование исследовательских умений. Основное умение – целеполагание. Выполняется следующее тренировочное задание: сформулировать методологический аппарат по теме здоровьесбережения участников образовательного процесса. Для реализации задания формируются группы. Выполненная работа взаимооценивается. Результат оформляется в таблицу (табл. 26).

Таблица 26

Тема эксперимента	Противоречие	Проблема	Цель
Подходы к организации образовательного процесса на здоровьесберегающей доминанте.	Между существующим и востребованным состоянием здоровья обучаемых.	Каковы пути организации образовательного процесса на здоровьесберегающей доминанте.	Создание модели образовательного процесса на здоровьесберегающей доминанте.

Делается вывод об особенностях целеполагания. Цель исследования – это методологический аппарат, объединяет и концентрированно выражает основной смысл проблемы и предмета исследования в их взаимосвязи. Выражает путь решения проблемы и те конечные результаты, которые при этом должны быть получены.

Задание 4. Формирование нормативной культуры педагога осуществляется с использованием Положения о ФЭП. Слушатели отвечают на вопросы, предварительно их обсудив.

Вопросы к анализу Положения о ФЭП.

1. Какова цель Федеральных экспериментов.
2. Аксеологический аспект экспериментальных исследований.
3. С чем связан выбор направления экспериментального исследования в образовательном учреждении.
4. Кто несет ответственность за координацию работ по реализации Федеральной программы развития образования.
5. Какова роль экспертных комиссий.

6. Каковы сроки издания приказов о присвоении статуса ФЭП.
7. Каковы направления возможного экспериментирования образовательного учреждения.
8. Когда подается заявка на эксперимент.
9. Согласие каких инстанций желательно при подаче документов на статус ФЭП.
10. На какой срок выдается статус ФЭП.
11. Какие причины будут служить основанием прекращению действия статуса. Нормативно- правовое оформление запрета.
12. Права и обязанности участника ФЭП.
13. Пути финансирования деятельности в экспериментальном режиме.

Задание 5. Проводится закрепление проектных умений, освоение технологии педагогического проектирования. Группа выбирает проблему для разработки. Алгоритм разрешения проблемы следующий: определяется название проблемы, указываются причины, вызывающие проблему, определяется цель, объект, предмет исследования, краткая гипотеза, задачи, результат, показатели результата, механизм измерения результата. Деятельность группы осуществляется с использованием технологии педагогического проектирования. Группа выполняет задание, оценивает его по алгоритму, затем осуществляется оценка эксперта. Результаты оценивания отражены в таблице 27, рисунке 12.

После оценивания ответов экспертом, работы отдаются слушателям на рефлекссию, выявляется противоречие между самооценкой и оценкой другим. В качестве закрепления анализируются готовые проекты – участники конкурсов. Выявляются плюсы и минусы в написании документа. Итогом занятия определяется выделение алгоритма создания проекта.

Таблица 27

Оценка и самооценка эмпирического уровня исследовательских умений

Уровень выраженности	Умеет формировать цели исследования в соответствии с генеральными целями %		Умеет определить результат, %		Умеет определить актуальную проблему, %		Умеет определить способы решения проблем, %		Умеет определить критерии и показатели результата, %		Умеет корректировать знания, %	
	с	о	с	о	с	о	с	о	с	о	с	о
А очень высокий	-		-		-		-		-		22	5
Б высокий	5	3	7	6	16	15	10	7	5	2	35	32
В средний	38	45	41	45	45	60	54	55	38	35	40	38
Г-низкий	57	52	52	49	39	35	36	38	57	63	3	25

Где с – самоанализ; о – анализ другим.

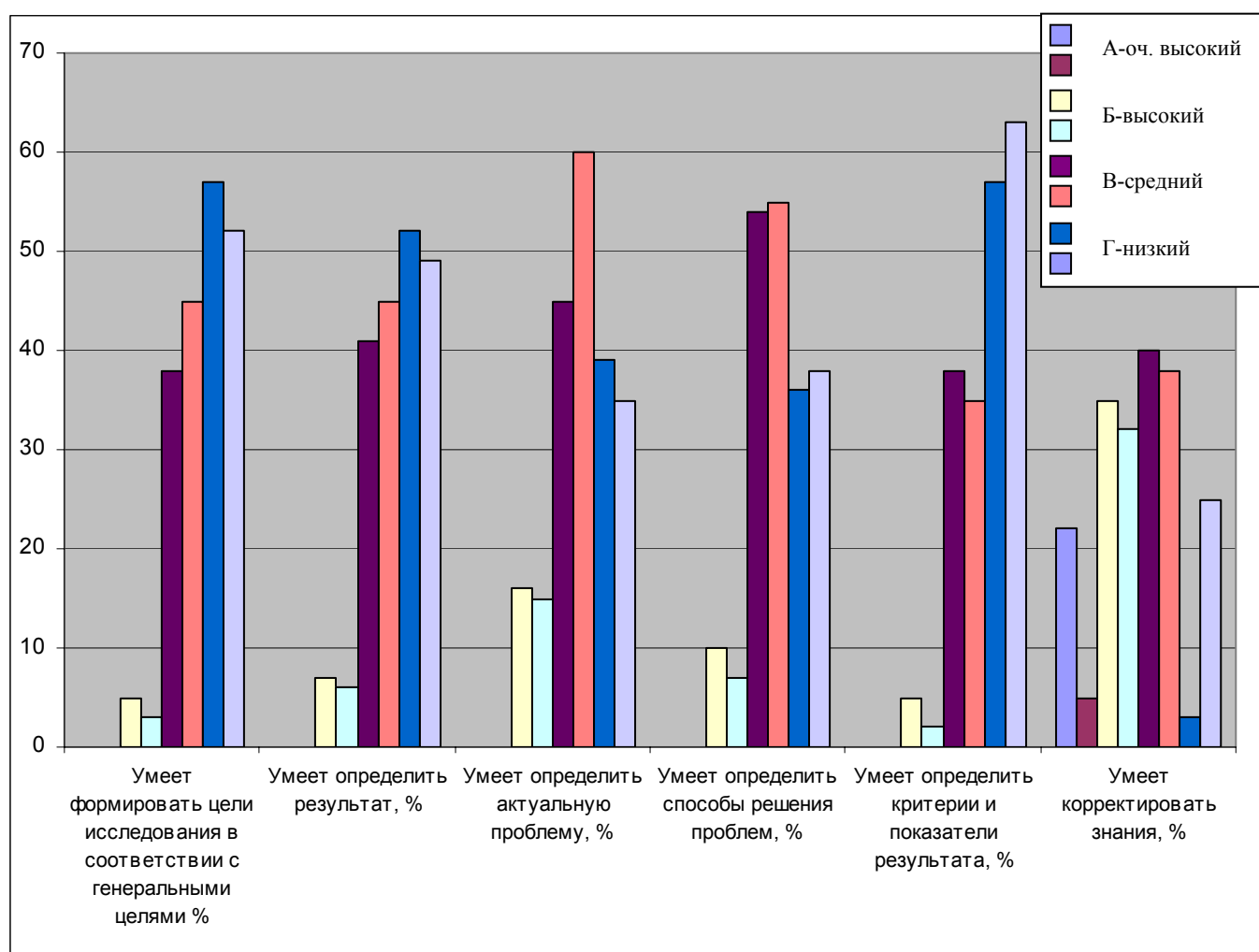


Рис. 14. Анализ оценки и самооценки эмпирического уровня исследовательских умений

Алгоритм написания проекта.

1. Обоснование актуальности проекта.
2. Краткая характеристика проблем проекта.
3. Постулирование исходных теоретических положений проекта.
4. Формулирование сущности проектного предложения.
5. Заявление проектной гипотезы.
6. характеристика методов и средств реализации проекта.
7. Обоснование этапов и сроков осуществления проекта.
8. Обоснование бюджета проекта и проекта каждого этапа.
9. Характеристика системы развивающего и развивающегося управления самими проектантами.
10. План реализации проекта.

Задание 6.

Требования к программе эксперимента, ее структуре и содержанию. Программа, составленная на основе рекомендаций А.С. Сиденко [202], подвергается экспертизе, корректируется.

Вывод. В процессе реализации операционального этапа формируются исследовательские умения, являющиеся компонентами операциональной составляющей исследовательской компетентности педагога, корректируется механизм самоуправления, получают развитие коммуникативный компонент и компоненты личности педагога. Дальнейшее их развитие будет происходить в профессиональной деятельности и дальнейшем обучении. Исследование теории и практики образования приводит к выводу о важности обучения практически всех педагогов и руководителей образовательных учреждений. Следующим этапом является проверка эффективности предложенной автором программы.

3.3. Контролирующий эксперимент. Определение результативности формирования исследовательской компетентности педагогов в системе дополнительного образования

Целью заключительного этапа эксперимента является проверка эффективности образовательной программы. Данный этап решает следующие задачи:

- осуществить проверку полученных результатов;
- проверить эффективность предложенной программы.

Контроль эффективности программы осуществлялся по двум направлениям:

- оценка экспертом исследовательского продукта, предъявленного на защиту;
- самооценка.

Оценка эксперта производится по четырем критериям: *актуальность, новизна, теоретическая значимость, практическая значимость*. Оценивались 125 начинающих руководителей образовательных учреждений, 150 учителей и 82 педагогов дополнительного образования (см. таб.).

Уровень сформированности исследовательских умений определялся двумя способами: *оценкой экспертов и самооценкой*. Экспертная оценка позволяет сделать вывод о том, что педагоги дополнительного образования оказались более креативными, чем учителя школы, уровень креативности администрации был самым высоким. В контрольной группе учителей использовались лекционные формы работы. Из 25 учителей на эмпирический уровень по степени сформированности исследовательских умений вышли только шестеро (см. таб. 28).

Анализ показывает, что продукт исследовательской деятельности педагогами защищен на эмпирическом уровне. Все участники

образовательной программы выполнили исследовательские работы и получили зачет.

Таблица 28

Показатели экспертной оценки сформированности исследовательских компетентности

Уровни развития исследовательской компетентности	Администрация (125)	Учителя		Педагоги дополнительного образования (82)
		Э (150)	К (25)	
Эмпирический (уровень знаний и умений)	119	142	6	77
Продуктивный (уровень способов деятельности)	6	8		5
Творческий (уровень технологии)				

Самооценка образовательной деятельности осуществлялась по параметрам, приведенным в таблице 29.

Таблица 29

Схема самоанализа

Параметры	В начале %	В процессе %	В конце %
1.Самоопределение в обучении			
Потребности в обучении	83,4	91,67	91,67
Осознание ценностей, целей ППД	62,67	83,34	91,67
Осознание уровня своего профессионализма	41,67	62,67	83,34
Осознание направлений совершенствования.	58,34	75,00	91,67
2. Степень овладения новым содержанием, коррекция знаний, умений, способов деятельности	66,67	75,00	79,37
3. Сформированность навыков:			
коммуникативных	62,67	75,00	87,67
рефлексивных	71,00	83,34	96,00
исследовательских	50,00	75,00	83,34
4. Оценка эмоционального настроения на деятельность	79,34	91,67	91,67

Данные самоанализа профессиональной динамики представляют картину успешности образовательного процесса. Уровень своего профессионализма педагоги осознают не в полной мере, но определены

направления дальнейшего повышения квалификации. Овладение новым содержанием предполагает дальнейшую работу с нормативными документами, первоисточниками в области образования и исследовательской деятельности. Слушатели отмечают усиление коммуникативных, рефлексивных, исследовательских навыков, положительный эмоциональный настрой во время занятий. Выводы из анкет подтверждают, что педагоги пришли на занятия с сопротивлением материалу в области исследовательской деятельности. В результате работы по образовательной программе изменилось отношение педагогов к исследовательской деятельности, сформировались исследовательские умения, проявляющиеся эмпирически. Зафиксировано позитивное отношение педагогов к исследовательской деятельности.

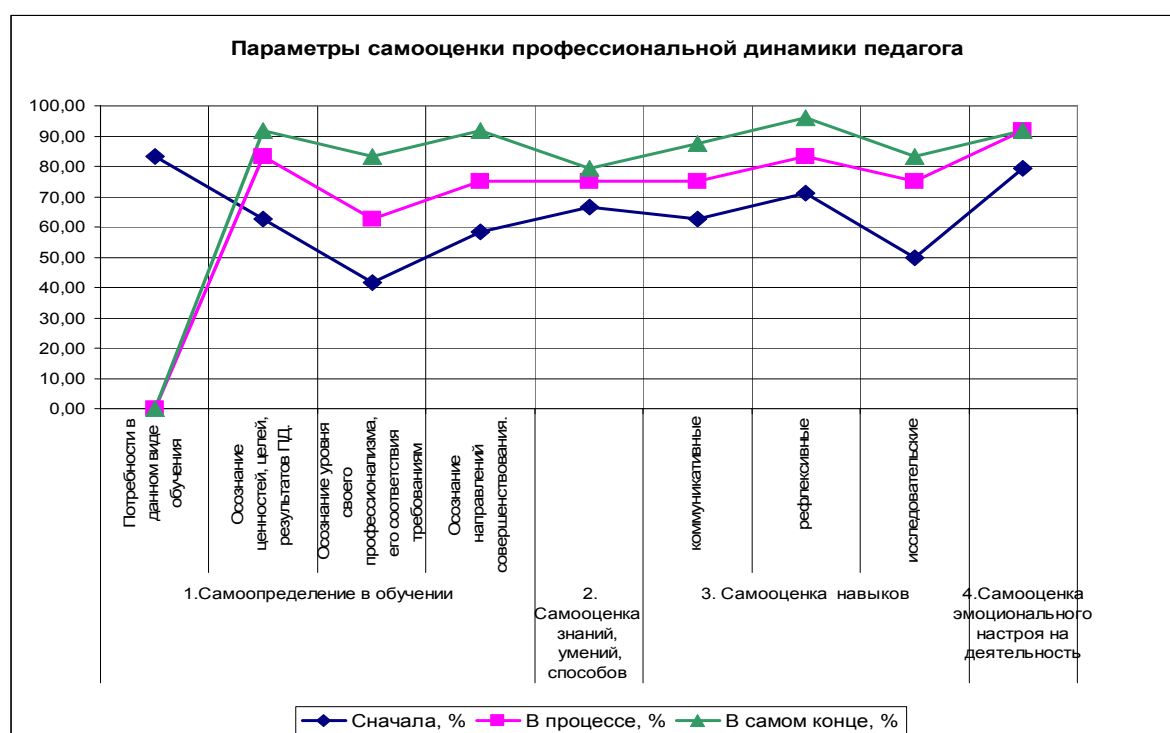


Рис. 15. Параметры самооценки профессиональной динамики педагога

Педагоги определили направления дальнейшего повышения квалификации, считают, что следует продолжить работу с нормативными документами в области исследовательской деятельности и развития образования. Отмечают необходимость разработки критериев и показателей

профессиональной компетентности педагога в каждом образовательном учреждении. Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод об эффективности разработанной программы и условий, способствующих ее реализации, а также объективности выдвинутой автором гипотезы.

Выводы по третьей главе.

1. Констатирующий эксперимент показывает, что существующий уровень компетентности педагога не достаточен для компетентного осуществления исследовательской деятельности. Педагоги не совсем осознают ценности современного образования, не достаточно мотивированы на построение деятельности согласно новым ценностям, далеко не все знакомы с нормативными первоисточниками и знают толкование новых терминов, имеют недостаточный уровень исследовательских умений и навыков педагогического проектирования.

2. Программа, разработанная автором диссертационного исследования, способствует формированию исследовательской компетентности педагога как инструментария поисковых и преобразовательных процессов.

3. Проведенный автором исследования эксперимент, подтвердил выдвинутую гипотезу: эффективность образовательной программы обеспечивается соответствием ее структуры и содержания выявленным параметрам исследовательской компетентности педагога, определяется внутренним и внешним результатом образовательной деятельности, педагогическими условиями ее реализации. *Внутренним* результатом образовательной деятельности обосновываем положительную динамику профессиональной компетентности педагога, его осознание путей дальнейшего повышения своей квалификации. *Внешними* результатами реализации образовательной программы являются продукты исследовательской деятельности педагога, отвечающие современным требованиям. Основным организационно-педагогическим условием

формирования исследовательской компетентности педагога определяется использование метода педагогического проектирования. В качестве ведущего психолого-педагогического условия формирования исследовательской компетентности педагога рассматривается осознание ценностей современного образования, принятие их как целей педагогической исследовательской деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование было направлено на решение проблемы, связанной с определением условий формирования исследовательской компетентности педагога. Гипотеза исследования исходила из предположения о том, что знаниевый уровень подготовки специалистов послужит основой формирования исследовательской компетентности педагога, если:

- выявлены, теоретически определены содержание, структура, критерии и показатели исследовательской компетентности педагога, алгоритм ее формирования;
- разработана практикоориентированная образовательная программа на основе выявленных параметров;
- определен комплекс необходимых и достаточных педагогических условий успешности реализации разработанной программы.

Диссертационное исследование приводит автора к следующим выводам.

1. В условиях модернизации образования используются как испытанные практикой, так и новые способы познания педагогической реальности, позволяющие выявить причинно-следственные связи, на этой основе преобразовать ее, что повышает эффективность профессионально-педагогической деятельности. Особую актуальность приобретает эксперимент. Эксперимент, как комплексный способ (метод) исследовательской деятельности педагога, позволяет получить новый

продукт, требует от педагога освоения других способов (методов). Поисково-исследовательская функция педагога становится предпочтительной, декларируется нормативными документами в области образования, требует компетентности в ее осуществлении.

2. Исследование каждого из компонентов исследовательской компетентности показывает их недостаточную сформированность. «Знаниевая» подготовка специалиста приводила к преобладанию знаниевой составляющей, она потребовала корректировки в связи с новыми данными науки. Централизованный характер деятельности педагога привел к недостаточному уровню мотивационно-ценностного, коммуникативного компонента, компонентов самоуправления. Личностный компонент в деятельности педагога приобретает первостепенное значение, нуждается в развитии. Операциональная составляющая требует развития навыков проектирования и рефлексии. Система дополнительного образования создает благоприятные условия формирования исследовательской компетентности педагога.

3. Изучение существующих образовательных программ дополнительного образования педагога позволяет признать их знаниевую направленность. Создание образовательной программы формирования исследовательской компетентности педагога осуществляется на основе технологии педагогического проектирования: моделирования, создания проекта деятельности, конструирования процесса. Эффективность программы обеспечивается соответствием ее структуры и содержания параметрам исследовательской компетентности педагога, также, комплексом организационно-педагогических и психолого-педагогических условий.

Перспективами исследования является изучение особенностей профессиональной среды и совершенствование профессионализма педагога, повышение его квалификации в области исследовательской деятельности.

Основные положения исследования отражены в публикациях.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира: пролегомены к психол. теории смысла. – Самара: БАХРАХ, 2000. – 336 с.
2. Агацци Э. Человек как предмет философского познания // О человеческом в человеке: [сборник] / [сост. Е.В. Филиппова]; под общ. ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – С. 59-79.
3. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования / под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТПМИО, 1994. – 280 с.
4. Алексеева Л.П. Преподавательские кадры: состояние и проблемы проф. компетентности / Л. П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина. – М.: НИИВО, 1994. – 44 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
6. Анастаси А.Н. Психологическое тестирование: [пер. с англ.]: в 2 кн. – М.: Педагогика, 1982. - Кн. 1. – 318 с.
7. Анастаси А. Н. Психологическое тестирование: [пер. с англ.]: в 2 кн. – М.: Педагогика, 1982. - Кн. 2. – 295 с.
8. Ангеловски К. Учителя и инновации: кн. для учителя / пер. с макед. В.П. Диденко. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
9. Андерсон Д.С. Ценностные ориентации молодежи и планирование образования // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 39-54.
10. Андрогигика: история и современность: учеб. пособие / Э.М. Никитин и [др.]. – М.: Academia, 2003. – 124 с.
11. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.

12. Аршинов В.И. Философия образования и синергетика: как синергетика может содействовать становлению новой модели образования? – Режим доступа: // <http://www.iph.ras.ru/index.htm>
13. Асмолов А.Г. Вариативное образование в меняющемся мире: опыт становления и стратег. ориентиры развития соврем. образоват. системы России // Вариативные педагогические системы. – М.: Центр инноватики в педагогике, 1995. – С. 33–43.
14. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 104 с.
15. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихол. анализа: учеб. для студентов вузов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
16. Афанасьев А.Н. Болонский процесс в Германии // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 54-57.
17. Афанасьева Т.П. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования: в 2 кн. / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова. – М.: Academia, 2004. – Кн. 1: Развитие профессионального мастерства педагогических кадров: метод. пособие. - 116 с.
18. Афанасьева Т.П. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования: в 2 кн. / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова – М.: Academia, 2004. – Кн. 2: Планирование и мотивация профессионального развития кадров: метод. пособие. - 104 с.
19. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
20. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 2. – С. 14-19.
21. Байденко В.И. Модернизация современного образования: соврем. этап / В.И. Байденко, Д. Зантворт ван. – 2-е изд., доп. и перераб. -

- М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2003. – 674 с.
22. Байденко В.И. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий / В. И. Байденко, Д. Зантворт ван, Б. Енеке. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2002. – (Результаты реализации проекта ТАСИС «Развитие образоват. связей и инициатив в обл. высш. и проф. – ДЕЛФИ / Компонент; Доклад 4).
 23. Баранов А.А. О ценностях и положениях концепции модернизации Российского образования: психол.-пед. анализ // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: материалы междунар. науч.-метод. конф. 30-31 марта 2005 г. – Ижевск, 2005. – Т. 1.
 24. Безрукова В.С. Директору об исследовательской деятельности школы. - М.: Сентябрь, 2002. - 159. – (Б-ка журн. "Директор школы"; вып. 2).
 25. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие. - Екатеринбург: Деловая кн., 1996. – 340 с.
 26. Белич В. Патент на педагогическое изобретение // Нар. образование. – 1989. - N 10. – С. 51-57.
 27. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 111 с.
 28. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. — М.: Наука, 1973. – 270 с.
 29. Боголюбов Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. - № 9. – С. 22-33.

- 30.Бодалев А.А. О субъективных факторах творческой деятельности человека / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 19-23.
- 31.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
- 32.Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 1998. – 1456 с.
- 33.Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно–ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. - С. 11–17.
- 34.Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов на/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
- 35.Ботвинников А.Д. Об организации и методах деятельности исследователя // Сов. педагогика. – 1981. – N 4. – С. 85-93.
- 36.Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 226 с.
- 37.Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избр. психол. тр. – М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЕК, 1996. – 388 с.
- 38.Буйлова Л. Н. Экспертиза в системе экспериментального и инновационного образования: по материалам проектов "Развитие контрольно–оценочной самостоятельности учащихся начальной и основной школы" и "Влияние рейтинговой системы оценки на активизацию учебного процесса". - М.: Academia, 2004. – 67 с.
- 39.Бурков В. Н. Как управлять проектами / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. - М.: Синтег, 1997. – 188 с.
- 40.Бэгьюли Ф. Управление проектом=Project Management / пер. с англ. В. Петрашек. - М.: Фаир-пресс, 2002. – 203 с.

- 41.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 86 с.
- 42.Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. – М.: Знание, 1987. – 110 с.
- 43.Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. - М.: Сентябрь, 2002. – 160 с. – (Б-ка журн. "Директор школы"; Вып. 7).
- 44.Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблема психологического развития ребенка / под ред. и со вступ. ст. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
- 45.Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
- 46.Выготский Л. С. Психология искусства / общ. ред. В. Иванова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
- 47.Газман О.С. Потери и обретения. Воспитание в школе после десяти лет перестройки // Первое сентября. – 1995. – 21 нояб.
- 48.Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии: сб. ст. – М., 1968. – С. 236-277.
- 49.Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (в поисках практико-ориентир. образоват. концепций). – М.: Интер Диалект+, 1997. – 697 с.
- 50.Гессен С.И. Основы педагогики: введение в приклад. философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
- 51.Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. - ЕФО, 1997. – 160 с
- 52.Голубь Л.А. Государственный стандарт общего образования – основа индивидуализированного образовательного процесса // Вестник

- образования и науки УР. – 2006. – N 1. - С. 29-31.
53. Голубь Л.А. К ключевым компетенциям обучающихся через метод проектов // Педагогический родник: попул. науч.-информ. журн. - Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2005. – С. 29-31.
 54. Голубь Л.А. Компетентностный подход в образовании // Методический вестник. - Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2004. – С. 15-18.
 55. Голубь Л. А. Метод проектов в практике школьного образования: метод. пособие. - Ижевск: ИПК и ПРО УР, 2006. - 34 с.
 56. Голубь Л.А. Методологическая культура как условие совершенствования профессионализма педагога-преобразователя // Методический вестник. - Ижевск: ИПК и ПРО УР, 2005. – С. 12-15.
 57. Голубь Л.А. Подходы к организации повышения квалификации и переподготовки руководителей образовательных учреждений в условиях конкурентной среды // Методический вестник. - Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2003. – С. 4.
 58. Голубь Л.А. Построение образовательного процесса на ценностных ориентирах - надежный способ профилактики употребления психоактивных веществ // Профилактика употребления психоактивных веществ в образовательной среде: Материалы респ. межведомств. науч.-практ. конф. – Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2002. – С. 93-98.
 59. Голубь Л.А. Профессионализм современного учителя в системе повышения квалификации // Традиции и инновации в образовании. - Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2004. – С. 9-13.
 60. Голубь Л.А. Профессиональное здоровье учителя в условиях эксперимента / Л. А. Голубь, Э. Р. Хакимов // Проблемы вузовской и школьной педагогики. – Глазов: Глазовский ГПИ им. В.Г. Короленко, 2003. - С. 88-89.
 61. Голубь Л.А. Формирование проектной культуры субъектов образовательного процесса // Проблемы, перспективы, тенденции

- развития психолого–педагогических инноваций в начале XXI века: межрегион. сб. науч. тр. – Новосибирск: НИПК и ПРО, 2004. –С. 15-19.
- 62.Голубь Л.А. Через исследовательскую деятельность - к качеству образовательного результата // Традиции и инновации в образовании. - Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2006. – С. 9-13
- 63.Голубь Л.А. Эксперимент в инновационном процессе // Методический вестник. - Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2005. – С.24-26.
- 64.Голубь Л.А. Экспериментальная деятельность образовательного учреждения // Проблемы вузовской и школьной педагогики. - Глазов, 2003. – С. 88-89.
- 65.Голубь Л.А. Экспериментальная деятельность образовательного учреждения в условиях модернизации системы образования // Традиции и инновации в образовании. – Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2002. – С. 41-43.
- 66.Голубь Л. А. Элективные курсы в профильном обучении: метод. пособие. – Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2004 – 82 с.
- 67.Горелик И. Ф. Педагогический анализ личностно-ориентированного урока / И. Ф. Горелик, Е. Н. Степанов // Завуч. – 2001. – № 3. – С.115-118.
- 68.Горелик И. Ф. Характерные черты личностно-ориентированного урока / И. Ф. Горелик, Е. Н. Степанов // Завуч. – 2000. – № 6. – С. 130-132.
- 69.Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / под ред. В. С. Леднева, Д. Никандрова, М. В. Рыжакова. – М.: МОДЭК, 2002. – 384 с.
- 70.Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметр. методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

- 71.Гузеев В.В. Постановка целей и дифференциация образовательного процесса. – М.: Знание, 1998. – 68 с.
- 72.Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. - М., 1994. – 184 с.
- 73.Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психолог. исслед. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
- 74.Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского слова: в 4т. - М.: Рус. яз., 1998. – Т. 3. - 555 с.
- 75.Дахин А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Нар. образование. – 2002. - № 2. – С. 55-60.
- 76.Демакова И. Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. – М.: Новый учебник, 2004. - 35 с.
- 77.Дергач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Дергач, Н. В. Кузьмина. – М.: Луч, 1993.
- 78.Дергач А.А. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях / А. А. Дергач, В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев. - М.: РАГС, 2003. – 152 с.
- 79.Днепров Э. Суть образовательной политики и ее ключевая современная задача / Э. Днепров, Г. Разбивная // Образование – шаг в будущее. – Петрозаводск, 2001. – С. 95.
- 80.Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика: статьи. – Харьков, 2002. – 144 с.
- 81.Дьюи Д. Демократия и образование / пер. с англ.: Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. – М.: Педагогика–Пресс, 2000. – 382 с.
- 82.Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991. – 216 с.
- 83.Ерофеева Н.Ю. Влияние дидактической цели школы на распределение функциональных обязанностей руководителей

- учебного заведения // *Alma mater: юбилейн. сб. науч. ст. по педагогике и психологии.* - Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995.
- 84.Ерофеева Н.Ю. Деловые игры: метод. рек. в помощь зав. РМК и директорам шк. - Ижевск: Изд-во Удм. ИУУ. – 19 с.
- 85.Ерофеева Н.Ю. Методика анализа урока. – Ижевск: Изд-во Удм. ИУУ. – 1992. – 26 с.
- 86.Ерофеева Н. Ю. Модель содержания профессионального обучения руководителей школ в системе повышения квалификации: дис. канд. пед. наук. – Ижевск, 1995. – 170 с.
- 87.Ерофеева Н. Ю. Организационно-педагогические основы подготовки и переподготовки женщин-руководителей образовательных учреждений в системе повышения квалификации. – Казань: КГПУ, 1998. - 180 с.
- 88.Ерофеева Н. Ю. Рабочая программа учителя: метод. рек. / Н. Ю. Ерофеева, Л. А. Голубь, М. В. Чикурова. – Ижевск: Изд-во ИУУ, 2002. - 34 с.
- 89.Ерофеева Н. Ю. Система подготовки и переподготовки руководящих кадров народного образования в Удмуртской Республике // *Народное образование в условиях рыночных отношений: материалы науч.-практ. конф.* - Ижевск: Изд-во Удм. ИУУ. 1992.
- 90.Ерофеева Н.Ю. Управление проектами. – Ижевск, 2001. – 25 с.
- 91.Загвоздкин В. Качество - это процесс постоянного совершенствования // *Директор школы.* – 2003. – № 5. - С. 33-38.
- 92.Загвязинский В.И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В.И. Загвязинский, Ш.А. Амонашвили, А. Ф. Закирова // *Педагогика.* – 2002. – № 9. – С. 3-10.

93. Загвязинский В.И. Как учителю подготовить и провести эксперимент: метод. пособие / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. - М.: Пед. о-во России, 2005. - 142 с.
94. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М., 1982.
95. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 2-е изд. - М.: Academia, 2005. - 206 с.
96. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования: учеб. пособие. – Тюмень: Изд-во Тюмен. ун-та, 1995. – 98 с.
97. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980.
98. Зазыкин В.Г. Акмеологические проблемы профессионализма / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев. - М.: НИИВО, 1993. – 48 с
99. Заир–Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие. – СПб., 1992. – 234 с.
100. Заир–Бек Е.С. Педагогические ориентиры успеха / Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова. – СПб., 1995.
101. Заир-Бек Е.С. Педагогическое проектирование в системе образования. - СПб., 1994.
102. Занковский А.Н. Организационная психология: учеб. пособие для вузов. – М.: Флинта, 2000. – 647 с.
103. Зверева В.И. Диагностика и экспертиза деятельности аттестуемых учителей. – М.: Перспектива, 1998. - 108 с.
104. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. – 2002. – № 2 (14).

105. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. — 40 с.
106. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34-42.
107. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: (психолого-пед. основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова): учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
108. Зязун И.А. Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
109. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: Academia; АПК и ПРО, 2003. – 98 с.
110. Иванов Е. Педагогика успеха. На пути к свободе // Нар. образование. – 2004. - № 7. – С.49-56.
111. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 200 с.
112. Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: материалы междунар. науч.-метод. конф. 30-31 марта 2005 г. – Ижевск, 2005. – Т. 1. - 499 с.
113. Исследовательская деятельность педагога и учащегося в современной школе: метод. пособие / под ред. И.Д. Чечель – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2003. – 98 с.
114. История педагогики как учебный предмет: учеб. пособие (междунар. опыт). – М.: Роспедагенство, 1996. – 230 с.

115. Йеннекенс Ж. Менеджмент в условиях рыночной экономики: теория и практика. – Минск: ЭНИС, 1992. – 341 с.
116. Казакова Е. И. Диалог на лестнице успеха: (школа на пороге нового века) / Е.И. Казакова, А.П. Трапицына. – СПб.: Петербург-XXI век, 1997.
117. Канн–Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: (исслед. субъектив.-эмоцион. сферы творч. процесса). – Грозный: Чеч.-Ингуш. кн. изд-во, 1976. – 285 с.
118. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 223 с.
119. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
120. Кондратьева Г.В. Педагогическая компетентность учителя-предметника / Вторая Всерос. INTERNET-конференция 18.12. 2003.
121. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: утв. распоряжением правительства РФ от 29.12.01 № 1756-Р. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 24 с.
122. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: утв. приказом М-ва образования РФ от 18.07.2002 N 2783 // Офиц. док. в образовании. – 2002. – N 27. – С. 12-33.
123. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога–исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
124. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М., 1997. – 124 с.
125. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс-Энцикл., 1994. – 850 с.

126. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. – 2-е изд. – М.: Проспект, 2001. – 492 с.
127. Крутецкий В.. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
128. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967.
129. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высш. шк., 1989. – 166 с.
130. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк. 1990. – 117 с.
131. Кузьмина Н.В. Способности, одаренности, талант учителя. – Л., 1985. – 167 с.
132. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практ. пособие для учителей и кл. рук., студентов, магистров и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д: Учитель, 2001. – 160 с.
133. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетова; общ. ред. и послесл. С.Р. Микулинского, Л.А. Марковой. — М.: Прогресс, 1975. – 300 с.
134. Куркин Е.Б. Управление инновационными проектами в образовании. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 326 с.
135. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
136. Лазарев В.С. Как разработать программу развития школы: метод. пособие для рук. образоват. учреждений / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М.: Новая шк., 1993. – 47 с.
137. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Пед. о-во России, 2003 – 301с.

138. Лаудан Л. Наука и ценности // Современная философия науки: хрестоматия / сост., пер., коммент. А.А. Печенкина. – М.: Наука, 1994.
139. Лебедев О.Е. Цели школьного образования // Открытая шк. – 2001. – N 2. – С. 2-5.
140. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
141. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
142. Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой. – Воткинск: ВГИЛ, 1994. – 78 с.
143. Лизинский В. М. Идеи к проектам и практика управления школой. – М.: Педагогика, 2000. – 160 с.
144. Лизинский В. М. Работа администрации школы с учителями. - М.: Центр, 2000.
145. Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика: материалы первого науч.-практ. семинара психологов и организаторов шк. образования, Сочи, 3-10 окт. 1993 г. – М., 1994. – С. 13-32.
146. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. педагогика. – 1990. – N 8. – С. 82-88.
147. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
148. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.

149. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
150. Матрос Д.М. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.М. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М.: Центр, 1999. – 128 с.
151. Международная комиссия по образованию для XX века «Образование – сокровище» / Ж. Делор и [др.]. – Париж: UNESCO, 1996. – 102 с.
152. Мигунов В.А. Метод проектов в преподавании образовательной области «Технология»: метод. пособие / В.А. Мигунов, В.Е. Мельников, П.А. Петряков –Великий Новгород: НРЦРО, 1999.–88 с.
153. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 201 с.
154. Мишин В.М. Исследование систем управления: учебник для вузов. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 527 с.
155. Мозгарев Л.В. Формирование картотеки передового педагогического опыта // Сов. педагогика. - 1982. - N 1.
156. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75-89.
157. Моносзон Э.Н. Методология педагогических исследований // Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В. И. Журавлева. - М.: Просвещение, 1988. – С.17-32.
158. Мухудадаев М.О. Дифференциация образовательных структур гражданского общества: общие контуры процессов // Инновации образования: сб. материалов конф. – СПб., 2003. - С 402-405.
159. Немова Н.В. Организация функционирования и развития школы: метод. рек. для рук. шк. - М.:АПК и ПРО, 2001. - 79 с.

160. Немова Н.В. Управление введением системы предпрофильного обучения девятиклассников: учеб.-метод. пособие. – М., АПК и ПРО, 2003. – 86 с.
161. Никандров Н.Д. Россия – ценности общества на рубеже XXI века. – М.: МИРОС, 1997. – 144 с.
162. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога–исследователя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИПК и ПРНО МО, 1996. – 112 с.
163. Новиков А.М. Научно–экспериментальная работа в образовательном учреждении: деловые советы. – 2-е изд., доп. – М.: АПО РАО, 1998. – 134 с.
164. Новикова Л.И. Путь к творчеству: (в помощь начинающему исследователю в обл. воспитания) / Л. И. Новиков, А. Т. Куракин. – М.: Просвещение, 1966. – 187 с.
165. Новикова Т.Г. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании. – М.: ЦРСДОД, 2001. – 65 с. – (Прил. к журн. «Внешкольник»; Вып. 12).
166. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 111 с.
167. Новикова Т.Г. Экспертиза инновационной деятельности // Предпринимательство и занятость юных. – 2000. – № 3. – С. 27.
168. Нововведения во внутришкольном управлении: науч.-практ. пособие для рук. образоват. учреждений и территор. образоват. систем / А.М. Моисеев и [др.]. – 2-е изд. – М.: Изд-во Пед. о-ва России, 1998. – 232 с.
169. Образование: идеалы и ценности: (историко-теорет. аспект) / под ред. З.И. Равкина. – М.: НТП и ОРАО, 1995. – 613 с.
170. Образование – шаг в будущее. –Петрозаводск: VERSO, 2001. –95 с.

171. Образовательный процесс в начальной основной и старшей школе: рек. по орг. опыт.-эксперим. работы. – М.: Директор шк., 2001. – 205 с.
172. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп.. - М.: Рус. дом, 1989. – 921 с.
173. Олифиренко Т.И. Система работы с передовым педагогическим опытом / Т.И. Олифиренко, Р. Л. Новик. – М., 1994.
174. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования / под общ. ред. В.И. Байденко, Д. Зантворта ван. – М., 2001. - (Результаты реализации проекта ТАСИС «Развитие образоват. связей и инициатив в обл. высш. и проф. – ДЕЛФИ / Компонент; Доклад 5).
175. Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. – 472 с.
176. Педагогика: учебник / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Academia, 2002. – 566 с.
177. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социал.-психол. тренинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
178. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с.
179. Полонский В. М. Типология и уровни исследовательской проблематики // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 14-19.
180. Поташник М.М. Как подготовить проект на получение грантов: метод. пособие. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 175 с.
181. Поташник М.М. Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении / М.М. Поташник, О.Г. Хомерики // Магистр. – 1994. – № 5.

182. Поташник М.М. Управление развитием школы / М.М. Поташник, В.С. Лазарев. – М.: Новая шк., 1995. – 464 с.
183. Поташник М.М. Управление современной школой: (в вопросах и ответах): пособие для родителей / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая шк., 1997. – 350 с.
184. Поташник М.М. Эксперимент в школе: организация и управление. – М.: МГПУ, 1991. – 213 с.
185. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
186. Психология с человеческим лицом: гуманист. перспектива в постсовет. психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В. Г. Щур. - М.: Смысл, 1997. – 336 с
187. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: [пер. с англ.]. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.
188. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: учеб. пособие. – СПб.: Изд.-полигр. центр, 1996. – 140 с.
189. Ресурсы модернизации системы образования: (мегапроект "Развитие образования в России (среднее образование)"). - Самара, 2003. – 250 с.
190. Реформы образования: аналит. обзор. / под ред. В. М. Филиппова. – М.: Центр образоват., 2003. – 38 с.
191. Решение коллегии МНО РСФСР, протокол N 3 от 22.02.90 "О рассмотрении и утверждении экспериментальных положений о гимназии и лицее".
192. Роджерс К. Свобода учиться: пер. с англ. / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
193. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 607 с.

194. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая Рос. энцикл., 1999. – Т. 2. – 669 с.
195. Российская Федерация. Законы. Закон «Об образовании» (в ред. ФЗ РФ от 6.07.06 № 104-ФЗ) // Рос. газ. – 1992. – 31 июля.
196. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
197. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Нар. образование, 1998 – 255 с.
198. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: междунар. аспект // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4.- С. 35-44.
199. Сенновский И.Б. Профессиональная компетентность учителя и управление образовательной деятельностью ученика // Школьные технологии: науч.-практ. журн. - 2006. - № 1. – С. 78-84.
200. Сериков В.В. Личностно–ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-21.
201. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования пед. систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
202. Сиденко А.С. Педагогический эксперимент: от идеи до разработки. – М., 2001. – 158 с.
203. Сиденко А.С. Эксперимент в образовании: учеб. пособие для директоров инновац. учеб. заведений, зам. директоров по науч. и эксперим. работе, учителей–экспериментаторов / А. С. Сиденко, Т. Г Новикова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 104 с.
204. Синенко В. Я. Критерии профессионализма учителя // Сибирский учитель: регион. науч.–метод. журн. - НИПК и ПРО, 1999. - С. 4-8.
205. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования: [пер. с чеш.]. – М., 1989. – 219 с.

206. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: (в помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.
207. Скаткин М.Н. Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
208. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Academia, 2003 – 566 с.
209. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
210. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М.: Прометей, 1993. – 177 с.
211. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования // Мир образования – образование в мире: науч.-метод. журн. – 2001. – № 1. – С. 14-28.
212. Советский энциклопедический словарь: [около 80000 слов] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1985. – 1599 с.
213. Социальная психология: учеб. пособие / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 222 с.
214. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения: кн. для учителей шк., преподавателей средн., спец. и высш. учеб. заведений. - М.: Флинта, 1998. – 363 с.
215. Стоюнин В. Я. Мысли о наших гимназиях // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX века / АПН СССР; вступ. ст., сост. и коммент. П. А. Лебедева. – М.: Педагогика, 1990. - С. 83-84.

216. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки докум. по обновлению общ. образования. — М., 2001.
217. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. — Киев: Рад. шк., 1988. — 269 с.
218. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. — 2004. - № 3. — С. 21-26.
219. Теория и практика педагогического эксперимента / А.И. Пискунов и [др.]; под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. — М.: Педагогика, 1979 — 208 с.
220. Технологии работы с учебным содержанием в профильной школе: учеб.-метод. пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпициной. — СПб.: КАРО, 2005. — 112 с.
221. Технология самообобщения и описания педагогического опыта: метод. рек. / М-во образования РФ, РИПКРО. — М., 1996. — 22 с.
222. Тимофеева О. Ю. Методы математической статистики как условие обеспечения достоверности экспериментальной деятельности // Исследовательская деятельность как фактор реализации компетентного подхода в образовании. — М.: АПК и ПРО, 2003. — С. 104.
223. Тощенко Ж.Т. Социальное проектирование / Ж.Т. Тощенко, Н.А. Антонов, Н. И. Лапин. — М.: Мысль, 1982. — 254 с.
224. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования. - М.: Скрипторий, 2004. - 268 с.
225. Третьяков П. И. Управление качеством образования в контексте развития общества // Материалы пленарного заседания 6-й Международной научно-практической конференции, Минск, 15-17 мая 2002 г. - Минск, 1992. - С. 26-34.

226. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: практика пед. менеджмента. – М.: Новая шк., 1997. – 288 с.
227. Трофимова Г.С. Инновационно-альтернативные технологии как условие формирования коммуникативной компетентности обучающихся // Образование в Удмуртии: информ.-метод. изд. Сер., Психология и педагогика. - Ижевск, 1998. - № 2. - С. 96-100.
228. Трофимова Г.С. Коммуникативная составляющая как часть обще-профессиональной качественной подготовки специалиста // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: материалы междунар. научн.-метод. конф., 30-31 марта 2005 г. / Удмурт. гос. ун-т. - Ижевск, 2005. – Т. 1. – С. 455-461.
229. Трофимова Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности. – Ижевск: УдГУ, 1994. - 75 с.
230. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методол. аспект: моногр. / Удмурт. гос. ун-т - Ижевск: Купол, 2000. - 89 с.
231. Уманский Л.И. Поэтапное развитие группы как коллектива // Коллектив и личность. – М., 1975. - С. 77–87.
232. Управление – это наука и искусство / А. Файоль и [др.]. – М.: Прогресс, 1992. – 350 с.
233. Управление в образовании: проблемы и подходы: практ. руководство / под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. – М.: Сентябрь, 1995. – 336 с.
234. Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества: материалы пленар. заседания 6-й Междунар. науч.–практ. конф., Минск, 15-17 мая 2002 г. – М.: Акад. последиплом. образования, 2002. – 224 с.

235. Управление качеством образования: практико–ориентир. моногр. и метод. пособие / Рос. акад. образования; под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 441 с.
236. Управление развитием школы: пособие для рук. образоват. учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая шк., 1995. – 464 с.
237. Управление сотворческими процессами: (опыт инновац. развития школы) / под ред. А.С. Сухорукова. – М.: Сентябрь, 2000. – 160 с.
238. Управление школой: теорет. основы и методы: учеб. пособие / под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социал. и экон. исслед., 1997. – 336 с.
239. Ушаков К. М. Ресурсы управления школьной организацией. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
240. Ушаков К.М. Управление школьной организацией: организац. и человек. ресурсы. – М.: Сентябрь, 1995. – 125 с. – (Б-ка журн. "Директор школы"; вып. 1).
241. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии // Ушинский К.Д. Пед. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – 526 с.
242. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования. Часть 1. Начальное общее образование. Основное общее образование: [утв. приказом М-ва образования РФ от 5 марта 2004 г. N 1089]. - М., 2004. - 221 с.
243. Филиппов В. М. Модернизация российского образования. – М.: Просвещение, 2003. – 86 с. – (Темат. прил. к журн. "Вестник образования"; март, 2003 г.).
244. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во полит. лит, 1991. – 559 с.

245. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и [др.]. – М.: Сов. энцикл., 1983 - 839 с.
246. Фишман Л.И. Управление и руководство школой: алгебра и гармония / Л.И. Фишман, И.С. Фишман. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.
247. Фридман Л.М. Концепция личностно-ориентированного образования // Завуч. – 2000. – № 8. – С. 77–87.
248. Фрумин И.Д. Демократизация школы как основное направление ее обновления: инновац. движение в рос. шк. образовании. – М., 1997.
249. Хакен Г. Синергетика: иерархии неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах / пер. с англ. Ю. Д. Данилова. – М.: МИР, 1985. – 419 с.
250. Харитонова В.А. Проектирование развития образовательных программ: метод. рек. / В. А. Харитонова, О. В. Санникова. – Ижевск: Удм. ун-т, 2001. – 114 с.
251. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельности: в 2 т.: [пер. с нем.]. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 406 с.
252. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельности: в 2 т.: [пер. с нем.]. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 391 с.
253. Ходусов А. Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. – М.; Курск, 1997.
254. Холлигер В. Личность и гуманизм. – М.: Прогресс, 1981. – 215 с.
255. Холодная М. А. Интеллектуальное воспитание личности / М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман // Педагогика. – 1998 - № 1. – С. 45-57.
256. Хомерики О.Г. Развитие школы как инновационный процесс: метод. пособие для рук. образоват. учреждений / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов. – М.: Новая шк., 1994. – 61 с.

257. Хуторской А.Н. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58-65.
258. Хуторской А.Н. Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект "Стандарт общего образования". – М., 2002. – 98 с.
259. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
260. Чечель И.Д. Исследовательские проекты в практике школы // Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: Сентябрь, 1998. – С. 83-128.
261. Чечель И.Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11-16.
262. Чечель И.Д. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях / И. Д. Чечель, Т. Г. Новикова. – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2003. – 113 с.
263. Шадриков В.Д. Качество высшего образования: понятия, концепции, практические подходы // Университетская книга. – 2001. – № 5. – С. 8-13.
264. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: Логос, 1993. – 181 с.
265. Шамова Т. И. Исследовательский подход к управлению школой. – М., 1992. – 240 с.
266. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Щибанова. - 2-е изд. – М.: Academia, 2005. – 382 с.
267. Шапирь В.Б. Методы социальной психологии: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с.

268. Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера: управленч. гуманитарология. – М.: Финансы и статистика, 1992. – 240 с.
269. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 354 с.
270. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования в контексте отечественной теории личности. – Ростов н/Д: Цвет. печать, 1995. – 310 с.
271. Шмакова Н.Е. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Н.Е. Шмакова, Т.М. Давыденко. – М., 2001. – 268 с.
272. Шубинский В.С. Преобразующая роль методологического знания // Сов. педагогика. – 1986. - № 10. – С. 24-27.
273. Шукшунов В.Е. Инновационное образование: парадигма, принципы реализации, структура науч. обеспечения // Высшее образование в России. – 1994. – N 2. – С. 13-28.
274. Щедровицкий П. Г. Очерки философии образования. – М.: Эксперимент, 1993. – 156 с.
275. Экспертиза в системе экспериментального и инновационного образования: по материалам проектов "Развитие контрольно–оценочной самостоятельности учащихся начальной и основной школы" и "Влияние рейтинговой системы оценки на активизацию учебного процесса". - М.: АПК и ПРО, 2004. – 67 с.
276. Элективные курсы в профильном обучении / М-во образования РФ; Нац. фонд подготовки кадров. – М.: Вита-Пресс, 2004. – 144 с.
277. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно–исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 168 с.
278. Эриксон Э.Г. Детство и общество / пер. с англ. С.Ю. Бельчугова. – М., 1992. – 276 с.

279. Эшби У.Р. Принципы самоорганизации. – М., 1996. – 350 с.
280. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методол. проблемы соврем. науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
281. Якиманская Л.М. Технология личностно-ориентированного образования // Директор школы. – 2000. – № 7.
282. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель: теорет. основы и практ. реализация. – М.: Новая шк., 1996. – 352 с.
283. Янг С. Системное управление. – Л., 1998. – 490 с.
284. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.
285. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
286. Ястребова Л.В. Гуманизация образования – методологическая основа развития образования XXI века // Образование XXI в.: инновац. технологии, диагностика и упр. в условиях информатизации и гуманизации. – Красноярск, 1999. – С. 3-6.
287. Arnot M. From reproduction to transformation // British Jurnal of Sociology of Education. – 1982. - № 3. – P. 93-103.
288. Baily K. D. Mentods of Social Research. - N. Y.; London, 1982.
289. Etzioni A. Modem Organization. Englwood Cliffs. - N. J.: Prentice-Hall, 1964.
290. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
291. Isaeva T. E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence. Based approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Тр. Междунар. науч.-практ. интерконф. – Ростов н/Д, 2003.

292. Kouptsov O. Quality Assistance in Higher Education in the Russian Federation / O. Kouptsov, Y. Tatur. - UNESCO: Bucharest, 2001.
293. Скала К. Социальная компетенция. Ключевые компетенции. – Режим доступа: www.uni-protokolle.de/Forum/25, 2003 (на нем. яз.).
294. While R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. – 1959. – № 66.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

1. Классификация методов исследования

Классификационные группы (уровни) методов	Название метода или его применение	Ученый, придерживающийся рассматриваемого подхода
1. Теоретические 2. эмпирические а) рабочие, частные методы; б) комплексные, общие методы	Теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия, моделирование. Изучение литературы, документов и результатов деятельности, наблюдение, опрос (устный и письменный), метод экспертных оценок, тестирование. Обследование, мониторинг, изучение и обобщение педагогического опыта, опытная педагогическая работа, эксперимент	Загвязинский В. И.
1. Содержательные 2. Формализованные 3. Методы теоретического анализа и синтеза	Наблюдение, обобщение опыта, эксперимент, теоретический анализ. Большая степень абстракции, чем у содержательных, логические операции, образование новых понятий на основе старых (уже разработанных). Открывается природа явлений, их структура, взаимосвязь и динамика развития	Данилов М.А.
1. Диалектический метод 2. Общие методы 3. Частнонаучные	Используется во всех науках. Наблюдение, эксперимент, анализ, синтез и др. Применяется в одной конкретной науке	Подкорытов Г. А.
1. Общенаучные 2. Частнонаучные 3. Специальные 4. Методы обработки результатов исследования.	Теоретический анализ и синтез, изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, эксперимент, метод экспертных оценок, моделирование. Психологические, физиологические, социологические. Используются только в педагогике. Для обработки результатов исследования	Кыверялг А. А
1. Методы экспериментально – эмпирического уровня 2. Методы теоретического уровня 3. Методы метатеоретического уровня	Наблюдения, анкетирование, собеседование, изучение творческих работ, эксперимент. Анализ и синтез. Отбор, классификация, анализ, обобщение, объяснение причин явлений или вытекающих из них следствий, объяснение объективных, неслучайных зависимостей	Журавлев В. И
1. Эмпирические 2. Теоретические	Наблюдение, эксперимент. Логические и исторические	Рузавин В.И. Сиденко А.С. Грушко И.М.

Эксперимент.

Определения.

Новшество – новый продукт образовательной деятельности (учебник, методическое пособие, УМК и др).

Инновация – novatio – обновление, изменение]. «Инновация» - in – в, внутрь и novatio – обновление, изменение. «Новый», «новшество» - впервые созданный, сделанный, появившийся. Инновация это деятельность по «вращиванию» новации в социальную практику.

- Инновационный процесс – процесс внедрения нового в образовательную практику.
- Исследовательская деятельность – научная, управляемая и контролируемая деятельность педагога, позволяющая исследовать образовательную ситуацию, на этой основе предложить механизм ее дальнейшего развития.
- Опытная работа – приобретение педагогического опыта за счет внедрения новшества в образовательную практику.
- Эксперимент - метод педагогических исследований, при котором происходит активное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий, соответствующих цели исследования [269].
- Педагогический эксперимент - эксперимент особого рода, задачей которого является выяснение сравнительной эффективности применяемых в учебно-воспитательной деятельности технологий, методов, приемов, нового содержания и т.п. [269].
- Эксперимент (от лат. experimentum - проба, опыт) - метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности [269].
- Эксперимент – метод или прием исследования, с помощью которого объект или воспроизводится искусственно, или ставится в заранее определенные условия [62].
- Эксперимент представляет собой основу научного познания окружающего мира [62].
- Эксперимент – разновидность практического действия, предпринимаемого с целью получения знаний [62].
- Эксперимент – исследование явлений посредством активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования [119].
- Эксперимент – один из основных методов научного познания вообще и педагогического или психологического исследования в частности. В эксперименте создаются и изменяются специальные условия для того, чтобы вызвать изучаемый процесс и влиять на его течение, что дает возможность получить количественные и качественные характеристики исследуемого явления [73].
- Эксперимент – это исследовательская деятельность в целях изучения причинно – следственных связей, которая предполагает опытное моделирование явления и условий при качественно – количественной определенности их; активное воздействие исследователя на явление, изменение реакций на воздействие; неоднократную воспроизводимость результатов [282].
- Эксперимент - это исследовательская деятельность, предназначенная для проверки гипотезы, разворачиваемая в естественных или искусственно созданных контролируемых и управляемых условиях, результатом которой является новое знание, включающее в себя выделение существенных факторов, влияющих на результаты педагогической деятельности (Сиденко А.С. Педагогический эксперимент: от идеи до

разработки: Пособие. М.: Ассоциация учителей физики, 2001, 64 с.).

2. Типы эксперимента:

- Констатирующий – анализ состояния предмета исследования.
- Поисковый пилотажный.
- Формирующий - проверка встроенной гипотезы [Сиденко А.С. Педагогический эксперимент: от идеи до разработки: Пособие. М.: Ассоциация учителей физики, 2001, 64 с.].
- Естественный - испытуемые не знают об эксперименте. Лабораторный - испытуемые знают об эксперименте. [Шапарь В.Б. Методы социальной психологии: Учебное пособие, серия «Учебники». Ростов н/ Д: Феникс, 2003, 288 с.]. Эксперименты, различаются по форме проведения (лабораторный и естественный), количеству переменных, целям и характеру организации исследования.
- По целям различают констатирующий, обучающий (формирующий), контролирующий и сравнительный (диагностирующий) эксперименты. Констатирующий эксперимент предполагает деятельность по измерению уровня развития (например, уровня развития абстрактного мышления, морально-волевых качеств личности и т. п.), получение первичного материала для организации формирующего эксперимента. Таким образом, в результате данного вида деятельности получается первичный материал для организации формирующего эксперимента [226].
- Формирующий (преобразующий, обучающий) эксперимент ставит своей целью активное формирование или воспитание тех или иных сторон психики, уровней деятельности и т.д.; используется при изучении конкретных путей формирования личности ребёнка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы [Словарь Ожегова]. В этом случае создаётся специальная ситуация, позволяющая выявить условия, необходимые для организации требуемого поведения, и экспериментально осуществить целенаправленное развитие новых видов деятельности, глубже раскрыть их структуру.
- Контролирующий эксперимент предполагает деятельность экспериментатора, позволяющая определить уровень изменений по материалам формирующего эксперимента, через какой – то промежуток времени.
- Диагностирующий (сравнительный) эксперимент предполагает деятельность, имеющую своей целью сравнение результатов исследовательской (экспериментальной) деятельности и правильность выдвинутых гипотез [226].
- Качественный эксперимент используется в сфере фундаментальных исследований, предполагает деятельность по реализации цели – устанавливает наличие или отсутствие предполагаемого теорией явления.
- Измерительный эксперимент предполагает деятельность по выявлению количественной определенности свойства объекта.
- Мысленный эксперимент предполагает проведение мысленных процедур, проводимых над идеализированными объектами, с целью конструирования эффективного образовательного процесса, согласованности основных принципов теории.
- Стендовый эксперимент предполагает воспроизведение экспериментальных действий с привлечением участников в лабораторных условиях. В условиях ролевой игры воспроизводится опытная модель, она проверяется прежде, чем осуществить натуральный эксперимент. В результате программа эксперимента получает всесторонний откорректированный характер.
- Панельный эксперимент предполагает широкую проверку с использованием идентичных объектов.

3. Программа эксперимента образовательного учреждения может иметь следующую структуру:

1. Титульный лист.
2. Рассмотрение, утверждение, согласование программы.
3. Визитная карточка.
4. Обоснование актуальности темы, выбранной на эксперимент
5. Основная часть.
6. Экспертиза программы.
7. Приложения.

1. Титульный лист.

Министерство образования и науки Удмуртской Республики

Тема эксперимента:

Школа №

Район

Ижевск 200...год

2. Рассмотрение, утверждение, согласование программы (1 стр)

Рассмотрено методическим советом образовательного учреждения.

«___» _____ Г.

Принято на заседании педагогического совета

«___» _____ Г.

Утверждено руководителем образовательного учреждения

«___» _____ Г.

Печать, подпись, № приказа.

Согласовано с управлением народного образования (в соответствии со статусом)

«___» _____ Г.

Согласовано с исполнительной властью (в соответствии со статусом)

«___» _____ Г.

3. Визитная карточка эксперимента в образовательном учреждении (2 страница).

- Наименование учреждения, статус
- Фамилия, имя, отчество руководителя
- Год основания
- Миссия
- Юридический адрес
- Телефон
- Банковские реквизиты
- Свидетельство о регистрации
- Лицензия
- Аккредитация:
- Формы ученического самоуправления
- Формы государственно-общественного управления:

- Особенности микрорайона
- Ресурсная база
- Тема эксперимента
- Ф.И.О. автора – разработчика экспериментальной идеи
- Фамилия, имя, отчество, должность, звание, место работы научного руководителя эксперимента и рецензента программы.

- Статус, инновационный потенциал, состав участников эксперимента.
- База эксперимента (вся школа, параллель, отдельный класс, группа детей).
- Масштаб эксперимента (урок, тема, раздел, курс, параллель и так далее).
- Экспериментальные и контрольные объекты.
- Необходимые объемы финансирования.

4.Обоснование актуальности и значимость темы, взятой на эксперимент (3 страница): из каких затруднений практики, ее потребностей и противоречий вытекает необходимость организации данного эксперимента, какова возникшая проблема и почему ее нужно решить. Почему возникла идея экспериментирования, что конкретно хотелось бы изменить, за счет чего, какие положительные изменения в объекте хотелось бы видеть.

5.Основная часть:

- определяется объект (в каких рамках образовательного процесса будут происходить педагогические воздействия) и предмет исследования (на какие свойства, функции, отношения в объекте будет производиться воздействие), степень разработанности проблемы, научная новизна, практическая и теоретическая значимость исследуемого вопроса.

- Определяется цель эксперимента (какой результат ожидается получить):

А) педагогическая цель - позитивные приращения ученика, педагогов, педагогического или ученического коллектива,

Б) цель эксперимента - новые знания теории объекта, выявление законов и закономерностей получения желаемого результата. Формами предъявления новых знаний могут быть: созданные планы уроков, образовательные и рабочие программы, новые технологии преподавания, учебники, система переподготовки педагогов, новая структура управления, пособия, рефераты, доклады и так далее.

- Формулируется гипотеза эксперимента (развернутое предположение, где максимально подробно изложена модель, будущая методика, система мер, т.е. то нововведение, за счет которого ожидается реализовать идею эксперимента, получить высокую эффективность учебно-воспитательного процесса).

- Указываются методы будущего исследования (метод – совокупность способов и приемов развития научного знания). Методы желательно определить на этапе формирования гипотезы. При помощи доступных, современных, точных, надежных методов объясняются явления, их сущность, важность, причинные связи и т. д. Методы отбираются с целью проверки применимости гипотезы, модели для конкретной ситуации.

- Определяются задачи. Задача – желаемый результат деятельности, достижимый за определенный промежуток времени, характеризующийся набором количественных данных или параметров этого результата. Задачи определяются на каждое структурное подразделение. Возможны задачи для получения промежуточных результатов. Задачи исследования конкретизируют его цель, определяют направления исследовательских процедур.

- Характер и закономерности процесса устанавливаются с использованием комплекса критериев (критерий – мерило чего – либо, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего – либо). Критерии определяются в соответствии с целями и принципами исследования. Измеряемый признак определяется точно и однозначно.

- Подбирается диагностический инструментарий (виды анкет, тексты, тексты контрольных работ, экспериментальные дидактические материалы и так далее), с помощью чего будут отслеживаться результаты эксперимента.

- Определяются условия, необходимые для реализации эксперимента.

6. Рецензирование программы.

- Осуществляется ученым и педагогом – практиком, имеющим высшую квалификационную категорию и опыт экспериментальной деятельности.

- В содержании рецензии могут быть оценены следующие позиции:

1. Соответствие целей эксперимента стратегическим задачам развития образования.

2. Целостность и системность содержания программы.

3. Логичность, конструктивность, взаимосвязь структурных компонентов.

4. Соответствие цели планируемым результатам.

5. Реалистичность и контролируемость программы.

6. Ошибки, недостатки, недочеты.

7. Обоснованные предложения и дополнения к программе.

8. Экспертное заключение:

- рекомендуется к реализации;

- рекомендуется к реализации после соответствующих изменений в структуре и содержании программы.

- необходима доработка.

7. Приложения.

- Функциональные обязанности всех лиц, участвующих в опытно-экспериментальной работе или привлекаемых к ней.

- Образовательная программа на период эксперимента.

- Рабочие программы педагогов.

- Форма представления результатов эксперимента (письменный отчет, текст доклада, методические рекомендации, статья в журнал диссертация и пр.).

- Список используемой литературы

(по А.С. Сиденко, 2001).

4. Структура экспериментального педагогического исследования

Теоритич. осмысление проблемы	Изучение практики	Подготовка эксперимента (моделирование, создание программных документов)	Проведение эксперимента (конструирование процесса)	Обобщение результатов исследования
Работа с теоретическими источниками, осмысление противоречий практики, оформление проблемы, определение объекта и предмета исследования, формулировка желаемого результата.	Анализ состояния проблемы в своей школе, других образовательных учреждениях, в мировой практике. Изучение и обобщение эмпирического опыта	Разработка модели будущей системы, согласование со стратегическими документами учреждения, определение цели, задач, гипотезы исследования, методики, критериев эффективности; составление проекта деятельности	Создание планов, графиков, схем деятельности, распределение функционала, создание локальных актов, определение кадровых, временных и других ресурсов деятельности. Проведение экспериментальной работы по плану; ежеквартальный анализ работы,	Анализ и синтез результатов теоретического и эмпирического исследования. Оформление исследования. Обобщение результатов исследования. Предложения по внедрению в педагогическую практику.

		(программы),	проверка эффективности, корректировка методики (по необходимости) Мониторинг результатов	
--	--	--------------	--	--

5. Мониторинг хода и результатов эксперимента

1). Основные задачи мониторинга:

1. Изучение особенностей экспериментального общеобразовательного учреждения на момент начала эксперимента, в процессе реализации, на момент получения результата.

2. Сбор информации о направлениях экспериментальной работы в образовательном учреждении.

3. Отбор системы показателей и измерителей, диагностических материалов, на основе которых будет проводиться мониторинг качества подготовки учащихся, состояния социального фона, уровня профессионализма педагога, характерного для данного направления экспериментальных исследований.

4. Проведение систематических обследований учителей и учащихся с целью выявления динамики изменений значений основных показателей качества образования, а также социальных последствий проводимых экспериментальных исследований.

5. Проведение систематических обследований развития способностей и личности учащихся и педагогов, участвующих в эксперименте.

6. Экспертиза процесса и результата экспериментальных исследований на соответствие ценностям, целям и задачам, проводимых экспериментальных исследований.

7. На уровне района, муниципалитета, республики, региона, страны - отбор общеобразовательных учреждений с положительной динамикой развития, изучение опыта их работы, выявление технологий организации учебного процесса, выявление общих законов и закономерностей развития системы образования в условиях диверсификации.

8. На уровне образовательного учреждения – выявление тенденций, законов, закономерностей формирования эффективного образовательного процесса, с учетом его особенностей, особенностей социума и учащихся.

9. Подготовка ежегодных отчетов по результатам мониторинга проводимых экспериментальных исследований.

10. Мониторинг индивидуальной педагогической деятельности.

В качестве критериев эффективности эксперимента будут использованы достижения планируемых результатов обучения; сохранения здоровья учащихся и других участников образовательного процесса, рост профессионализма педагогов, построение индивидуальной траектории профессиональной деятельности, оптимальные временные, трудовые, материальные и финансовые затраты; минимальные негативные социальные последствия.

Мониторинг результатов эксперимента в целом и мониторинг результатов эксперимента по отдельным направлениям даст общее представление о достигнутом.

2). Проверка эффективности эксперимента осуществляется на основе критериальной базы.

Критерий – (от греческого *kriterion*-средство для суждения) признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего - либо. (Советский энциклопедический словарь. Малая советская энциклопедия. 1985 год.). При экспериментировании важно определить критерий результативности. Критерий выражается через показатели.

Критерии оценки ожидаемых результатов и диагностический инструментарий.

1. Дидактический критерий (ЗУН – знания, умения, навыки, ключевые компетенции). Инструментарий оценивания: конференции, рейтинги, тесты, контрольные работы, мониторинг.

2. Психологический критерий (личностные и профессиональные приращения педагогов).

Инструментарий: тесты, беседы, анкеты, интервью.

3. Социологический критерий (уровень психологического климата, комфортности, толерантности).

Инструментарий: анкеты, беседы, социологические опросы, интервью, мониторинг.

4. Физиолого-гигиенический критерий (сохранность здоровья педагогов и учащихся) Инструментарий: тесты, вопросники, медицинские осмотры, собеседования, мониторинг.

3). Сопоставление полученных и предполагаемых результатов эксперимента.

4). Способы коррекции негативных последствий.

5). Определение валидности экспериментальных исследований.

Валидность - адекватность выбранного признака показателя тому, что именно будет оцениваться. Наличие внутренней валидности можно определить, ответив на три следующих вопроса.

1. Можно ли с помощью данного экспериментального плана проверить гипотезу исследования? Если план не позволяет ответить на исследовательские вопросы, внутренняя валидность такого плана низка.

2. Позволяет ли выбранный экспериментальный план контролировать независимые переменные? Исследователю рекомендуется случайный выбор (рандомизация) испытуемых и экспериментальных манипуляций.

3. Позволяет ли выбранный экспериментальный план контролировать нежелательные источники дисперсии, влияющие на испытуемых и исследование в целом?

Результаты исследования должны быть репрезентативными и применимыми к другим группам людей и ситуаций, транслируемыми в другие образовательные учреждения.

6. Примерный перечень документов, необходимых для получения статуса Республиканской экспериментальной площадки:

- Устав образовательного учреждения.
- Учебные планы.
- Заявка образовательного учреждения на эксперимент в вышестоящие органы (она должна быть подтверждена решением педагогического совета данного учреждения). Заявка содержит: наименование, место нахождения (юридический, фактический адрес, контактные телефоны) образовательного учреждения, изложение сути инициативы, обоснование его значимости для системы образования.
- Программа эксперимента. Проекты для решения задач в структурных подразделениях (программы педагогов на эксперимент по предмету должны быть с пояснительной запиской, со списком учебников и пособий к ним).
- Рецензии на экспериментальные программы учителей: методических объединений, методического совета, соответствующей кафедры ИУУ.
- Выписка из решения ученого совета ИУУ.
- Договора о сотрудничестве с ВУЗами, научными учреждениями, предприятиями, спонсорами.
- Пакет диагностических методик, определяющих результат экспериментального исследования.
- Дополнительное штатное расписание (если есть необходимость).

- Состав экспертной группы.
- Экспертное заключение санитарно – эпидемиологической станции о наличии условий для эксперимента.

7. Нормативное сопровождение эксперимента.

Существующая документальная база недостаточна для решения стратегических целей обновления школы, поэтому приводится список возможных локальных нормативно-правовых актов, разработка которых необходима для проведения эксперимента.

- Устав (с изменениями в соответствии со стратегией развития и задачами экспериментальной деятельности).
- Программа развития образовательного учреждения.
- Программа эксперимента.
- Индивидуальное штатное расписание с внесением новых позиций
- Положение о структуре управления в условиях эксперимента.
- Положение о педагогическом совете, о научно – методическом совете.
- Положения о методических объединениях (кафедрах, лабораториях, временных научных коллективах и т.д.), отражающие специфику экспериментальной работы.
- Функциональные обязанности администрации школы: директора, заместителей директора; классного руководителя (наставника, советника, куратора, тьютора), социального педагога, психолога и других, в части, касающейся эксперимента.
- Положение об индивидуальном учебном плане.
- Положение об экспертизе педагогических разработок.
- Положение об экстернатной, очно-заочной, семейной и других новых формах получения основного образования, предусмотренных Уставом учреждения.
- Положение об учителе – экспериментаторе.
- Положение о программе элективного курса.
- Образовательная программа.
- План реализации.

Структура и содержание экспертного заключения

Экспертное заключение содержит концентрированное выражение основных итогов процедуры экспертизы.

Содержание экспертного заключения можно условно разбить на три части: общая характеристика экспертизы, содержательная часть, выводы.

1. В общую характеристику экспертизы необходимо включить информацию:

- о составе и квалификации экспертов (Кто проводит экспертизу. Ее субъект.);
- об экспертируемых (Кого (что) необходимо экспертировать. Ее объект); Что подлежит экспертизе. Ее предмет.
- о замысле данного обследования, целях и задачах (Зачем проводится экспертиза. Ее предназначение.);
- об основных сроках проведения экспертизы (Сколько времени потребуется на работу.);
- о ее основных методах, методиках, формах, процедурах (Как осуществляется экспертиза, ее средства и условия.);
- другие объективные данные об экспертизе.

2. Содержательная часть экспертного заключения составляется в свободной форме с учетом специфики конкретной экспертизы и условий конкретного объекта. Необходимо отразить следующую информацию:

- дается краткая характеристика представленных материалов (назначение, адресность);
- отражается непротиворечивость деятельности (программы, методики) законодательству, правам ребенка;
- устанавливается соответствие деятельности (программы, методики) принятым требованиям (стандартам) и разработанным критериям;
- отражается новизна и актуальность представленных материалов в случае, если они содержат значительный инновационный потенциал, направленный на решение проблем дополнительного образования;
- приводятся обоснованные и аргументированные факты по всем заявленным концептуальным позициям экспертируемой деятельности (программы, методики);
- собираются обоснованные факты, подтверждающие реализацию оцениваемой деятельности (программы, методики);
- приводятся ответы на вопросы, поставленные экспертами перед экспертируемыми;
- выявляются значимые результаты, определяющие важность данной деятельности (программы, методики).

3. Выводы - последняя часть экспертного заключения. Здесь нужно ответить на главные вопросы: каковы итоги экспертизы, ее результат и последствия. Насколько значим результат, насколько соответствует своему назначению, целям и задачам. Что способствует внедрению результата, что мешает, как исправить положение. По итогам экспертизы эксперт делает краткое заключение.

Районный методический кабинет организует обсуждение результатов внутришкольных, общешкольных и межшкольных экспериментов по району на уровне районных мероприятий (конференций, педагогических чтений, круглых столов и др.). РМК собирает информацию обо всех экспериментах, создает картотеку экспериментов, отслеживает результаты. Выводы и обобщения, лучшие педагоги – экспериментаторы выдвигаются на областную конференцию по итогам учебного года.

Педагогическое проектирование.

1. Специфика педагогических проектов.

- Цели намечаются и корректируются с учетом промежуточных результатов.
- Количественная и качественная оценка затруднены.
- Сроки и продолжительность зависят от ряда возможных факторов педагогической действительности.
- Реализация средств зависит от имеющегося финансирования.
- Ресурсы определяются возможностями данного образовательного учреждения (финансовые, материально-технические, кадровые, научно-методические, организационные, мотивационные, нормативные).

2. Этапы педагогического проектирования

Начальная фаза (моделирование)	Фаза разработки (создание проекта)	Конструирование	
		Фаза реализации	Фаза завершения
1) анализ ситуации данной системы, выявление потребностей в изменениях и сравнительная характеристика альтернатив; 2) выявление проблем данной системы (из существующих трудностей), теоретическое обеспечение проектирования; 3) формирование замысла-концепции (идеальная ситуация – норма того, что должно быть, находится в мыслях проектанта); 4) определение цели проекта, методическое обеспечение проектирования (создание инструментария проектирования: заготовка схем, образцов документов, отбор содержания, создание поурочных папок и т. д.); 5) выбор системообразующего фактора (объединяющего все другие компоненты системы в целостное единство); 6) апробация; 7) экспертиза;	1) назначение научного руководителя, формирование команды; 2) установление деловых контактов (изучение целей и мотивации); 3) детализация содержания по уровню задач; 4) структурное планирование, постановка задач по реализации цели; 5) разработка структуры управления и техники контроля; 6) определение рисков; 7) определение этапов и допустимых сроков исполнения проекта; 8) определение ресурсов деятельности; 9) правовое обеспечение проектирования; 10) установление связей и зависимостей компонентов: связей происхождения, построения, содержания, управления; 11) прогнозирование результатов проекта (ожидаемые положительные результаты, возможные потери, негативные последствия, компенсационные меры по их устранению и критерии их оценки); 12) определение механизмов диагностики, механизмов коррекции, перспектив развития проекта; 13) составление документа с учетом общепринятого алгоритма; 14) мысленное экспериментирование реализации проекта; 15) корректировка проекта; 16) принятие решения об использовании проекта	1) заключение контрактов, ввод в действие системы управления; 2) организация выполнения запланированных работ; 3) коммуникации и связи участников; 4) ввод проекта (мотивация и стимулирование); 5) поэтапная деятельность по реализации проекта; 6) контроль; 7) руководство и координация работы	1) апробация и экспериментальная проверка конечного продукта; 2) оценка и подведение итогов; 3) сопоставление первоначальных целей и планируемых результатов с полученными; 4) расформирование команды

8) утверждение концепции и получение одобрения для следующей фазы			
---	--	--	--

3. Классификация проектов

По типу проекта (основные сферы деятельности)	По длительности	По масштабу охвата (размер проекта, количество участников, влияние на окружение)	Виды проектов	Класс проекта (состав и структура проекта, его предметная область)
технические, социальные, организационные, экономические, смешанные	долгосрочные, среднесрочные, краткосрочные	международные, национальные, межрегиональные, региональные, межотраслевые, отраслевые, корпоративные, ведомственные	инновационные, инвестиционные, научно-исследовательские, исследовательские, учебно-образовательные	монопроект, мультипроект, мегапроект

Монопроект – это отдельный проект различного типа, вида, масштаба.

Мультипроект – это комплексный проект, состоящий из ряда монопроектов и требующий многопроектного управления.

Мегапроект – целевые программы развития регионов, отраслей и других образований, включающие в состав ряд моно- и мультипроектов.

4. Формы педагогического проектирования

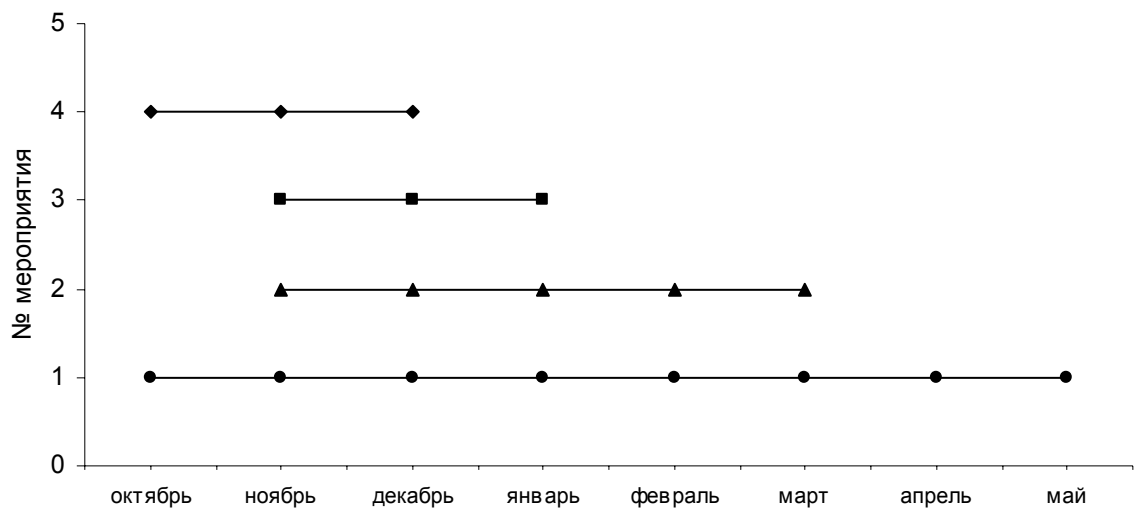
Этапы	Объекты проектирования		
	Системы	Процессы	Ситуации
Моделирование	Законы, доктрины, уставы, программы развития, концепции	Теоретические взгляды, парадигмы, установки, Принципы, ценности, идеи	Урок, мероприятие, чувственно – образные формы: мечта, стремления, представления, дневники, планы саморазвития
Собственно проектирование, создание путеводного документа.	Квалификационные характеристики, профессиограммы, учебные программы, учебные планы, штатное расписание, должностные инструкции	План работы на конкретный срок, Графики контроля, Графики отпусков, практических дел, План – график спортивных мероприятий	Конспекты мероприятий, модуля, технологической карты; учебные пособия
Конструирование	Правила внутреннего распорядка. Трудовые договора, локальные акты, Функциональные обязанности. Планы работы клубов, кружков	Мониторинг, Контрольно-инспекторская деятельность, методическая служба, Здоровьесберегающая, оздоровительная деятельность, Сценарии, наглядные пособия	Конспекты, тесты, анкеты, опросники, тексты контрольных работ

5. Ресурсы деятельности (по И.Д. Чечель) [280]:

Задачи	Условия						
	Сроки	Кадровые	Научно-методические	Материально-технические	Финансовые	Мотивационные	Нормативно-правовые

Сроки выполнения работ по проекту заносят в ленточную диаграмму Гантта с целью определения их реальности.

Ленточная диаграмма Гантта



По вертикали обозначены номера проводимых мероприятий; по горизонтали — сроки, соответствующие указанным мероприятиям.

Анализ диаграммы показывает, что на ноябрь–декабрь запланировано много мероприятий, что необходимо откорректировать.

Далее разрабатывается план мероприятий.

План мероприятий

(по И.Д. Чечель)

Направления	Действия (мероприятия)	Место проведения	Сроки		Ответственный	Финансы
			начало	Окончание		

Вариативная программа по теме «Исследовательская деятельность в образовательном учреждении»

**ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ
ОБРАЗОВАНИЯ УР**

СОГЛАСОВАНО:

Министерство образования и
науки УР

УТВЕРЖДАЮ

/Ректор ИПК и ПРО УР

_____ Н.Ю.Ерофеева
_____ ” _____ 2 0 0 5 г .

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
дополнительного профессионального образования
(повышение квалификации руководителей образовательных учреждений)
по теме «Исследовательская деятельность в образовательном учреждении»

Ижевск 2005 г.

Составитель: Голубь Л.А. старший преподаватель кафедры управления образованием.

Рецензенты: Ерофеева Н.Ю., доктор пед. наук, профессор, ректор ИПК и ПРО УР

Рудольский Г.А., к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой управления образованием УР,

Программа рассмотрена на заседании
кафедры управления образованием
Протокол № ____

Рудольский Г.А., к.ф.н., заведующий кафедрой

ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ
ОБРАЗОВАНИЯ УР

УТВЕРЖДАЮ
Ректор ИПК и ПРО УР
_____ Н. Ю. Ерофеева

Учебный план

курсов повышения квалификации по теме **«Исследовательская деятельность в образовательном учреждении»**

Цель курса – формирование профессиональной компетентности для исследовательской деятельности у руководителя ОУ, педагога, создание условий для формирования мотивации развития, саморазвития и совершенствования через исследовательскую деятельность.

Категория слушателей: руководители образовательных учреждений, педагоги.

Срок обучения: 72 часа (2 недели).

Режим занятий: 8 академических часов в день.

№	Наименование разделов и дисциплин	Всего часов	В том числе		Форма контроля
			Лекции	Практич.	
1.	Правовые основы исследовательской деятельности.	4	2	2	
2.	Место эксперимента в инновационном процессе.	22	11	11	
3.	Основы теории исследовательской деятельности. Способы осуществления исследовательской деятельности.	10	6	4	
4.	Компетентностный подход к исследовательской деятельности педагога	4	2	2	
5.	Педагогическое проектирование как технология исследовательской деятельности.	10	3	7	
6.	Диагностика исследовательского процесса.	6	3	3	
7.	Индивидуальный педагогический эксперимент	4	2	2	

8.	Организация и управление исследовательской деятельностью в образовательном учреждении.	4	2	2	
9.	Круглый стол по теме «Практика педагогического исследования».	8		8	
	Итоговый контроль				зачет
	Итого:	72	31	41	

Введение.

Анализ ситуации в образовании показывает, что все большее значение в деятельности педагогов приобретают исследовательские инновационные, поисковые, экспериментальные процессы, это обостряет проблему профессионализма работников сферы образования. Замена знаниевой парадигмы на парадигму развития личности учащегося предусматривает изменение взглядов на ценности, цели, направления педагогической деятельности. Для построения адаптивного образовательного процесса в интересах личности, общества и государства, соответственно миссии, целям и задачам образовательного учреждения, нужны новые знания. Поиск новых знаний осуществляется в исследовательских процессах. От педагогов требуется готовность и способность организовать и провести исследовательские процессы с целью решения актуальной для образовательного учреждения проблемы. Уровень, качество, результат, здоровье участников образовательного процесса будут зависеть от профессионализма педагога, в частности, от его компетентности в вопросах экспериментальной деятельности. Выбор объекта и предмета исследования, методологии, методики, технологии, своевременная оценка и коррекция результата, организация экспертизы программы, процесса, результата – все это составляющие компетентности педагога для исследовательской деятельности. Автор несет ответственность за обеспечение требований к качеству образования, защиту прав и здоровья детей. В связи с этим от разработчиков требуется владение исследовательской деятельностью на профессиональном уровне. Это подтверждает необходимость создания и реализации практикоориентированных программ постдипломного образования педагогов по вопросам исследовательской деятельности. Курс предназначен для слушателей, имеющих высшее педагогическое образование. Программа предполагает активную самостоятельную творческую работу обучающихся.

Цель курса – способствовать формированию профессиональной компетентности педагога для осуществления исследовательской деятельности в образовательном процессе на эмпирическом уровне.

Подходы: системный; генетический; процессуальный; результативный; личностно-деятельностный; ситуационно-проблемный; компетентностный

Принципы: аксиологический; учет особенностей социума; индивидуализации обучения; деятельностный; задачный; проблемности в обучении; новизны содержания обучения;

■ обратной связи; самооценки и внешнего контроля; обучения и последующего внедрения

Задачи:
формирование:

- мотивации педагога на самоанализ деятельности и исследовательскую деятельность;
- умений и способов исследовательской деятельности педагога;
- элементарного опыта решения

Функции программы:

- нормативная (определяет нормативные рамки исследовательской деятельности педагога);
- информационная (информирует педагога о направлениях инновационной деятельности, новых данных в области науки об исследовательской деятельности);
- мотивационная (способствует осознанию ценностей, принятию их как целей своей деятельности);
- организационная (определяет виды исследовательской образовательной деятельности педагогов, формы взаимодействия и диагностики);
- саморегуляции (позволяет педагогу осознать кризис профессионализма, осуществить самооценку, определить направления дальнейшего повышения квалификации).

Прогнозируемый результат обучения:

- *Внутренний результат:* осознание своих возможностей и возможностей коллектива в области исследовательской деятельности, планирование направлений дальнейшего повышения квалификации.
- *Внешний результат:* итоговый отчет по результатам обучения в виде защиты продукта исследовательской деятельности, как средство оценки качества освоения материала курса и основание для выдачи документов о прохождении повышения квалификации.

Теоретические знания основ исследовательской деятельности являются средством формирования навыков исследовательских процедур.

Показателем эффективности программы является способность педагога создавать продукты исследовательской деятельности в виде рабочих и стратегических программ и проектов.

Критериями оценивания эффективности являются исследовательские умения.

Слушатели должны *знать*:

- Нормативно – правовую базу исследовательской, в том числе, экспериментальной деятельности на современном этапе.
- Философские основы современного образования.
- Особенности личностно – ориентированного образования.
- Место эксперимента в инновационном процессе.
- Теоретические основы педагогического эксперимента.
- Методологию и методику исследовательской деятельности.
- Технологию экспериментальной деятельности.
- Формы отчета и предъявления результатов.
- Формы проектирования и планирования эксперимента.

Слушатели должны *уметь*:

- Анализировать педагогический опыт.
- Выделять актуальную проблему.
- Определять предмет и объект исследования.
- Соотносить тему исследования с ценностями образовательного учреждения и образования в целом.
- Подбирать соответствующие методы исследования.
- Выбирать диагностический инструментарий.
- Подбирать критериальную базу исследования.
- Составлять программу эксперимента.
- Контролировать, корректировать и оформлять результаты.

ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ
ОБРАЗОВАНИЯ УР

УТВЕРЖДАЮ

Ректор ИПК и ПРО УР

Н. Ю. Ерофеева _____

Учебно-тематический план

Курсов повышения квалификации по теме “Исследовательская деятельность в образовательном учреждении».

Цель: формирование профессиональной компетентности руководителя ОУ, педагога для осуществления исследовательской деятельности в образовательном процессе, создание условий для формирования мотивации развития, саморазвития и совершенствования через исследовательскую деятельность.

Категория слушателей: руководители образовательных учреждений.

Срок обучения: 72 часа (2 недели). Режим занятий: 8 академических часов в день.

№	Наименование разделов и дисциплин	Всего часов	В том числе		Форма контроля
			Лекции	Практические занятия	
1	2	3	4	5	6
1.	Правовые основы управления исследовательской деятельностью в ОУ	4	2	2	
1.1.	Нормативно-правовая база исследовательской деятельности в образовательном учреждении.	4	2	2	
2.	Место эксперимента в инновационном процессе.	22	11	11	
2.1.	Ценности и цели современного образования	2	1	1	
2.2.	Исследовательская деятельность как путь управления качеством образования.	2	1	1	
2.3.	Личностно – деятельностный подход в образовании как методологическая основа исследовательской деятельности педагога	4	2	2	
2.4.	Методологическая культура - основа преобразовательной деятельности современного педагога.	2	1	1	
2.5.	Понятийный аппарат исследовательской деятельности.	4	2	2	
2.6.	Инновационное управление трудом.	8	4	4	
3.	Основы исследовательской деятельности.	10	6	4	

3.1.	Исследовательская деятельность как компонент ППД.	6	4	2	
3.2.	Способы осуществления исследовательской деятельности.	4	2	2	
4.	Компетентностный подход к осуществлению исследовательской деятельности.	4	2	2	
4.1.	Компетентностный подход к осуществлению исследовательской деятельности.	4	2	2	
5.	Педагогическое проектирование как технология исследовательской деятельности педагога.	10	3	7	
5.1..	Алгоритм педагогического проектирования.	2	1	1	
5.2.	Объекты, этапы, формы пед. проектирования.	4	2	2	
5.3.	Проектирование решения проблем	4		4	
6.	Диагностика исследовательской деятельности.	6	3	3	
6.1.	Диагностический инструментарий исследовательской деятельности. Критерии оценки результатов.	6	3	3	
7.	Индивидуальный педагогический эксперимент.	4	2	2	
7.1.	Индивидуальный педагогический эксперимент.	4	2	2	
8.	Организация и управление исследовательской деятельностью в образовательном учреждении.	4	2	2	
9..	Круглый стол по теме «Практика педагогического исследования».	8		8	
	Итоговый контроль				Защита
	Итого	72	31	41	

Учебная программа курса «Исследовательская деятельность в образовательном учреждении».

Тема 1. Правовые основы исследовательской деятельности ОУ.

1.1. Нормативно-правовая база исследовательской деятельности в образовательном учреждении. Положение об организации опытно – экспериментальной деятельности в системе образования (Приложение 1 к приказу Минобрнауки России от 09.03.№1123). Практическая работа с приложением (вопросы прилагаются)-2 час. Требования к созданию нормативной документации в образовательном учреждении соответственно статусу и уровню решаемых задач-2 час.

Тема 2. Место эксперимента в инновационном процессе.

2.1.Цели и ценности современного образования.

Характеристика современной ситуации в системе образования. Философия образования. Новая парадигма образования. Цели и ценности образования. Гуманизация и демократизация образовательного процесса. Современные требования к качеству выпускника - 2 час. Практическая работа: «Идеи личностно-развивающей парадигмы образования». 2 час.

2.2. Исследовательская деятельность как путь управления качеством образования.

Понятийный аппарат вопроса. Понятие качества. Понятие управление. Структура качества образования. Понятие качества в свете нормативных документов образования. Квалитология образования. Мониторинг качества образования. Задачи модернизации образования. Приоритеты государственной политики. Государственные гарантии. Механизмы формирования качества образования- 2 час. Практическая работа: «Проект управления качеством образования»- 2 час.

2.3.Личностно–деятельностный подход в образовании как методологическая основа и цель исследовательской деятельности педагога.

Парадигмы развития личности. Особенности личностно – ориентированной педагогики. Деятельностный подход в педагогике. Развитие эмоционально – образной, потребностно – мотивационной, когнитивно – деятельностной сфер личности ученика- 2 час. Практическая работа: «Анализ дидактической системы развития личности учащегося. Анализ урока, занятия с позиции личностно – деятельностной педагогики» - 2 час.

2.4. Методологическая культура – основа преобразовательной деятельности современного педагога.

Понятийный аппарат методологии, методологической культуры. Методология- наука о познавательной деятельности на основе философии образования, его ценностей, целей, принципов, приоритетов, методов и форм. Методологическая культура педагогической деятельности качество педагогической деятельности, заключающееся в возможности организации педагогической деятельности на основе существующей философии образования, ценностей, целей, принципов, приоритетов, методов и форм образовательной ситуации. Структура методологической культуры. Этапность формирования. Значение методологической культуры педагога для формирования его профессионализма, вариативного современным требованиям – профессионализма исследователя и преобразователя- 1 час. Практическая работа: «Структурные компоненты методологической культуры педагога-преобразователя»- 1 час.

2.5. Понятийный аппарат исследовательской деятельности.

Опытная работа - внесение изменений, инноваций в образовательный процесс с целью получения лучших результатов. Передовой опыт может лечь в основу опытной или экспериментальной работы в данном учреждении. Отличие передового опыта от экспериментальной деятельности. Исследование в педагогике как процесс и результат научной деятельности, направленный на получение общественно–значимых знаний о закономерностях, структуре, механизмах обучения и воспитания, теории и истории

педагогики, методике организации УВП, содержании, принципах, методах, организационных формах. Разновидности, цели, задачи, структура педагогических исследований. Эксперимент в структуре инновационного процесса-2 час. Практическая работа: «Подтвердить понятия «эксперимент», «исследовательская деятельность», «инновация», «инновационный процесс», «опытная работа», «обобщение опыта» примерами из практики»-1 час.

2.6. Инновационное управление трудом. Инновационный потенциал педагога. Мотивация педагогов на исследовательскую деятельность, снятие сопротивления нововведениям.

Развитие, прогресс, регресс, стагнация, кризис, стабилизация кадровой работы; принципы, методы, функции инновационного менеджмента в работе с кадрами, оценка профессионализма и инновационного потенциала педагогов. Новатор, кадровая политика, диффузия результатов экспериментальной и инновационной деятельности в учреждении. Функция подразделений в инновационной, в том числе, экспериментальной деятельности. Интеллектуальная собственность. Восприимчивость организации к новшествам, готовность к экспериментальной деятельности. 4 час. Практическая работа «Сопротивления нововведениям, мотивация инновационной, экспериментальной деятельности. Механизмы стимулирования. Экономическая и социальная эффективность нововведений». 4 час.

3. Основы теории исследовательской деятельности.

3.1. Определение, сущность, признаки, структура педагогического исследования.

Определения педагогического эксперимента по Поташнику М.М., Загвязинскому В.И., Новикову А.М., краткой философской энциклопедии, педагогическому и психологическому словарю и т. д. Понятие педагогического эксперимента. Признаки педагогического эксперимента. Разновидности педагогического эксперимента. Структура, этапы, критерии, диагностический инструментарий, сроки, этапы, прогнозируемые результаты, последствия эксперимента, способы внедрения результатов в практику образования, система мониторинга. Индивидуальная и социальная значимость экспериментальной педагогической деятельности - 4 час. Практическая работа: «Выделить признаки эксперимента из определений различных авторов-исследователей. Создать фрагмент эксперимента» -2 час. Самост. работа: «Коррективы фрагмента программы эксперимента, работа с рекомендованной литературой».

3.2. Этапы, уровни и типы педагогического эксперимента.

Разные подходы авторов к этапам педагогического эксперимента. Этапы педагогического эксперимента: подготовительный, практический, обобщающий, внедренческий.

Функции этапов педагогического эксперимента: диагностическая, проектировочная, организационная, деятельностная, контрольно – коррекционная, социализации. Уровни: индивидуальный, внутришкольный, районный, городской. Статус: экспериментальная площадка Федерального уровня, Регионального, Муниципального, школьного, внутришкольного. Типы педагогического эксперимента: констатирующий, поисковый, формирующий (сущность, отличия, ориентировочная деятельность педагога – экспериментатора) - 2 час. Практическая работа: «Определение инновационного потенциала экспериментов. Работа по карточкам-заданиям» - 2 час.

Тема 4. Компетентностный подход к осуществлению исследовательской деятельности.

Категории «компетенция», «компетентность» в научно-теоретической литературе. Понятие профессиональная компетентность педагога. Критерии и показатели профессиональной компетентности педагога для исследовательской деятельности – 2 час.

Тема 5. Педагогическое проектирование как технология исследовательской деятельности.

5.1. Алгоритм педагогического проектирования. Методологическая основа педагогического проектирования – философия современного образования, идеи гуманизации и демократизации на основе личностно – деятельностного подхода. Структура экспериментального проектирования. Взаимосвязь трех процессов: моделирование, собственно проектирование, создание документа (программы, проекта), конструирование. Определение, содержание, методика, технология каждой структурной единицы. Разновидности образовательных проектов. Составляющие управления проектом. Формы проектного продуктивного образования. 1 час. Практическая работа: «Стандартная проектная документация для предоставления потенциальным донорам (миссия ЮНЕСКО, другие подходы к оформлению документации. Результаты педагогического проектирования»-1 час.

5.2. Объекты, этапы, формы пед. проектирования. Аналитическая деятельность – основа педагогического проектирования. Понятийный аппарат. Алгоритм аналитической деятельности. Диагностика состояния педагогического процесса. Выявление противоречий и проблем в практике образования. Поиск идей разрешения проблем. Замысел педагогического эксперимента-2 час. Практическая работа: «Фрагмент аналитической деятельности субъектов образовательного процесса». Контрольное задание: «Анализ педагогической практики с целью выявления затруднений, определения проблем» - 2 час.

6.Диагностика исследовательской деятельности.

6.1. Диагностический инструментарий эксперимента. Критерии оценки результатов.

Диагностический инструментарий: тесты, анкеты, контрольные работы, интервью, беседы, вопросники и т. д.. Тесты: требования к созданию, отбору, технологиям применения. Анкеты: требования к созданию, отбору, технологиям применения. Интервью, беседы, вопросники: требования к созданию, отбору, технологиям применения. Границы применения диагностического инструментария, способы обработки результатов. Критерии эффективности педагогического эксперимента. Примеры и способы разработки критериев. Дидактические, психологические, социальные, физиологические критерии, их особенности, учет при организации экспериментальной деятельности. - 2 час. Практическая работа: «Определение критериальной базы эксперимента, взятого на защиту»-2 час.

6.2. Прогноз положительных результатов. Способы компенсации отрицательных результатов.

Прогноз отрицательных последствий эксперимента и способы компенсации. Соотнесение промежуточных результатов эксперимента с темпом прохождения тем, базовым компонентом содержания образования, образовательными целями и т. д. – 1 час. Практическая работа: «Методика обработки и оформления результатов эксперимента». Типология результатов педагогического эксперимента: концепции курсов (учебных заведений), программы курсов (развития образовательных учреждений), стратегии и стратегические планы, методики, педагогические технологии, воспитательные системы, образовательные модели, педагогические приемы и техники, сценарии уроков и воспитательных мероприятий, управленческие модели и т.д. Их сущность и отличительные признаки. Методики обработки результатов диагностическим инструментарием. Обработка результатов эксперимента с помощью столбчатых и круговых диаграмм, графиков зависимостей и т. - 1 час.

Тема 7. Индивидуальный педагогический эксперимент.

Анализ индивидуального педагогического опыта. Выявление содержания индивидуального педагогического эксперимента. - 2 час. Взаимосвязь компонентов:

противоречие, проблема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, диагностический инструментарий, критерии, сроки, этапы, прогнозируемые результаты, последствия эксперимента, способы внедрения результатов в практику образования. Защита программы эксперимента- 2 час.

Практическая работа: «Описание фрагментов индивидуальной педагогической деятельности». Рефлексивный отчет по промежуточным итогам. Доклад как форма обобщения индивидуального педагогического эксперимента. Формы представления результатов индивидуального педагогического эксперимента. Дневник педагога – экспериментатора. Формы ведения дневника. Фрагменты программ индивидуального педагогического эксперимента. 2 час.

Тема 8. Организация и управление экспериментальной деятельностью в образовательном учреждении.

Алгоритм организации экспериментальной деятельности в образовательном учреждении. Развитие образовательного учреждения за счет инновационного, в том числе, экспериментального процесса. Управляющая система в экспериментальный период. Структура управления, распределение функциональных обязанностей. – 2 час. Практическая работа: «Функциональные обязанности участников образовательного процесса» - 2 час.

Тема 9. Круглый стол по теме «Практика педагогического эксперимента».

9.1.Выездное занятие №1 на базе экспериментальной площадки.

Тема 1.: «Нормативно – правовая база эксперимента».

Тема 2: «Мониторинг результатов экспериментальной деятельности».

Задания к выездному занятию:

- Анализ педагогической практики с целью выявления затруднений, определения проблем.
- Применение ключевых понятий педагогического эксперимента для описания индивидуальной практики педагога – экспериментатора.
- Разработка фрагмента программы индивидуального эксперимента.
- Разработка проекта комплексной программы эксперимента.
- Эссе: мои личные приращения в ходе работы по программе эксперимента.

Вопросы к практической работе: «Анализ Положения о ФЭП».

1. Какова цель Федеральных экспериментов?
2. Аксеологический аспект экспериментальных исследований.
3. С чем связан выбор направления экспериментального исследования в образовательном учреждении?
4. Кто несет ответственность за координацию работ по реализации Федеральной программы развития образования?
5. Какова роль экспертных комиссий?
6. Каковы сроки издания приказов о присвоении статуса ФЭП?
7. Каковы направления возможного экспериментирования образовательного учреждения?
8. Когда подается заявка на эксперимент?
9. Согласие каких инстанций желательно при подаче документов на статус ФЭП?
10. На какой срок выдается статус ФЭП?
11. Какие причины будут служить основанием прекращению действия статуса?
- Нормативно- правовое оформление запрета.
12. Права и обязанности участника ФЭП.
13. Пути финансирования деятельности в экспериментальном режиме.

Основная литература:

1. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский и [др.]. - М., 1988. - 239 с.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Педагогика, 1982. - 160 с.
3. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. Тюмень, 1990.
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. - Самара: СамГПИ, 1994. - 165 с.
5. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. - 3-е изд. - М.: Эгвес, 1999. - 104 с.
6. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: (в помощь начинающему исследователю). - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.

Литература по теме “Основы управления современной школой”

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. - М.: Наука, 1975.
2. Ерофеева Н.Ю. С чего начинается управление школой?: учеб.-метод. пособие. – Ижевск: Изд-во ИУУ, 1992.
3. Закон РФ "Об образовании", 1992.
4. Закон УР "О народном образовании", 1996.
5. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. - М., 1992.
6. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. - М., 1992.
7. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – 2-е изд. - М., 2003.
8. Поташник М.М. Управление развитием школы / М.М. Поташник, В. С. Лазарев.
9. Управление в образовании: проблемы и подходы: практич. рук. / под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. - М.-Л., 1995.
10. Ушаков К.М. Управление школьной организацией, организационные и человеческие ресурсы.
11. Шамова Т.И. Управление образовательными системами.
12. Шамова Т.И. Организация внутришкольного управления. - М., 1991.

Литература по теме “Управление методической работой в образовательном учреждении”

1. Гребенкина Л.К. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы. - М., 2000.
2. Диагностика успешности учителя. – М.: Центр «Пед. поиск», 2001.
3. Лизинский В.М. Идеи к проектам и практика управления школой. - М, 2000.
4. Лизинский В.М. Профессиональные объединения педагогов: метод. рек.
5. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем. М.: Центр «Пед. поиск, 2000.
6. Лизинский В.М. О методической работе в школе. – М.: Центр «Пед. поиск», 2001.
7. Ливит А.М. Как сделать хорошую школу?: в 2 ч. - М.: Центр «Пед. поиск», 2000. – (Библиотека администрации школы).

8. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. - М., 1999.
9. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе: рек. по орг. опыт.-эксперим. работы. - М., 2001.
10. Скокк Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. - М., 2000.
11. Справочник администрации школы по организации учебного процесса: в 3 ч. - 2001.
12. Чечель И.Д. Исследовательская деятельность в школе: опыт, поиск, решения // Директор школы. - 1999. - № 6.
13. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью // Директор школы. - 1999. - № 7.
14. Шамова Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.М. Шамова, Т. М. Давыденко. - М., 2001.
15. Штейнберг В.Э. Дидактическая многомерная технология.
16. Якиманская Л.М. Технология личностно-ориентированного образования // Директор школы. - 1999. - № 6.

Дополнительная литература

1. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1992.
2. Менеджмент в управлении школой / науч. ред. Т.Н. Шамова. - М., 1992.
3. Моисеев А.М. Заместитель директора по научной работе / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. - М.: Новая шк., 1995.
4. Моисеев А.М. Актуальные вопросы управления развивающейся школы / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. Изд-во АГИУ, 1994.
5. Орлов А.А. Научные основы управления образовательной школой: учеб. пособие. - М.: МОПИ, 1992.
6. Поташник М.М. Управление развитием школы: пособие для рук. ОУ. - М.: Новая шк., 1995.
7. Поташник М.М. Как разработать программу развития школы / М.М. Поташник, В.И. Лазарев. - М., 1993.
8. Пикельная В.С. Теоретические основы управления: школовед. аспект. - М., 1990.
9. Положение об аттестации педагогических и руководящих работников системы образования Свердловской области. - Свердловск, 1994.
10. Созонов В.П. Как разработать концепцию обновленной школы?. - Ижевск, 1997.
11. Созонов В.П. Организация воспитательной работы в классе: метод. пособие. - М., 2000.

К учебно-методическому комплексу

1. Модели воспитательных систем ОУ УР (материалы республиканских конкурсов ВС).
2. Видеофильмы (комплект) ВС.
3. Дидактический материал: модели локальных актов, информационные справки о деятельности ОУ.
4. Набор диагностических тестов и анкет.

Анкета (по А.С. Сиденко, 2001)

1. Считаете ли Вы, что удовлетворены своей профессиональной подготовкой к осуществлению педагогического эксперимента, полученной:
 - а) в вузе (да, нет)
 - б) в системе дополнительного образования (да, нет)
 - в) при самообразовании (да, нет)

2. Оцените свою профессиональную подготовку к экспериментальной деятельности (по пятибалльной шкале):
 - а) уровень теоретических знаний по основам экспериментальной деятельности _____
 - б) владение методикой разработки программ эксперимента _____
 - в) владение методикой проведения эксперимента _____
 - г) владение приемами оценки результатов экспериментальной деятельности _____
 - д) владение способами оформления результатов экспериментальной деятельности _____

3. Какие экспериментальные разработки Вам известны (если известны – подчеркните), укажите какие именно:
 - а) в области создания авторских школ _____
 - б) обновления и разработки содержания образования _____
 - в) разработки новых методик и современных педагогических технологий _____
 - г) разработки новых подходов к построению учебно-воспитательного процесса на основе возрастной психологии саморазвития личности, диагностики психологических особенностей личности _____
 - д) инновационных моделей учебного заведения _____
 - е) современных моделей управления школой _____

4. Есть ли, с Вашей точки зрения, отличия в результатах деятельности педагога-практика и педагога-экспериментатора? (ответ – подчеркните)
 - а) различий нет;
 - б) различий почти нет;
 - в) различия существенны.

5. В чем состоит продукт (результат деятельности) педагога-практика и педагога-экспериментатора? (ответ представьте в свободной форме, с обоснованием своей точки зрения)

6. Проранжируйте факторы, негативно влияющие на запуск и тормозящие успешность разворачивания педагогического эксперимента в школе (в каждой позиции проставьте цифры от 1 до 10)
 - а) недостаточное понимание роли и значимости педагогического эксперимента со стороны педагога _____
 - б) низкий социальный статус педагога-экспериментатора, престиж профессии _____
 - в) негативное отношение части педагогического коллектива к экспериментальной деятельности _____
 - г) неудовлетворенность педагога результатом своего труда в профессиональной деятельности _____
 - д) заниженная самооценка педагога _____
 - е) завышенная оценка педагога _____

ж) недостаточное внимание к экспериментальной деятельности руководителей школы, района, города _____

з) слабая материально-техническая база, необходимая для эксперимента _____

и) отсутствие продуктивной профессиональной совместной деятельности педагога и администрации по построению теоретических проектов и программ развития школы _____

к) отсутствие творческих объединений педагогов по решению конкретных проблем практики _____

л) не стимулирующие отношения, сложившиеся с администрацией школы _____

м) не вдохновляющие отношения с коллегами по работе _____

н) другое _____

Напишите сведения о себе:

а) предмет, который Вы преподаете _____

б) педагогический стаж _____

Краткий терминологический словарь

Авторитет педагога (от лат. *autoritas* - влияние) - общепризнанная учащимися значимость достоинств преподавателя и основанная на этом сила его воспитательного воздействия.

Адаптация – приспособление элементов, подсистем и системы в целом к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды.

Акмеограмма профессионала - описание всех сторон его труда (профессиональной деятельности, повседневных отношений, личностного развития и совокупного результата труда) и вытекающих из него требований к индивидуально - психологическим и психофизиологическим особенностям специалиста. Она ориентирует специалиста на выявление, продуктивное развитие и задействование творческого потенциала в феноменологической целостности, когда он предстает одновременно и как индивид, и как субъект труда, и как личность, и как индивидуальность.

Акмеология (от греч. *акме* - пик, вершина, высшая степень чего-либо) - междисциплинарная наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин. Изучает закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии - акме. Важной задачей акмеологии является выявление того, что должно быть сформировано у человека на каждом возрастном этапе: в детстве и юности, чтобы он смог успешно реализовать свой потенциал на ступени зрелости.

Акмеология образования - направление акмеологии, изучающее зависимости между уровнем продуктивности целостных образовательных систем по признакам конечных и текущих результатов (образовательных и профессиональных) и факторами коллективной, групповой и индивидуальной деятельности руководителей и педагогов, обеспечивающими меру этой продуктивности.

Активные методы обучения - методы, стимулирующие познавательную деятельность

Алгоритм – результирующая совокупность точных предписаний или правил, с помощью которых можно решать однотипные или массовые задачи и проблемы. Применительно к исследованию это строгая последовательность выполнения операций проведения исследовательских работ с целью достижения определенных результатов.

Анализ – всесторонний разбор, рассмотрение; метод научного исследования путем рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей чего-либо; составная часть любого исследования; функция управления. Как функция управления анализ представляет

собой относительно обособленный вид управленческой деятельности, включающий творческое изучение, систематизацию, обобщение и оценку информации о структуре, общих и специфических свойствах рассматриваемого объекта. Анализ может быть ретроспективный, сравнительный, факторный, корреляционный, по видам деятельности (экономический, технический, экологический).

Апробация – проверка на практике в реальных условиях теоретически полученных расчетов, схем, моделей различных процессов.

Верификация - процесс определения истины или правильности гипотезы.

Внешняя среда – совокупность свойств окружения исследуемого объекта, т.е. все то, что не входит непосредственно в него, но с ним взаимодействует. Выделяют как минимум два вида внешней среды: микросреду – ближайшее окружение, непосредственно влияющую на объект; макросреду – дальнейшее окружение, косвенно влияющее на объект.

Внутренняя среда – совокупность свойств внутреннего содержания и взаимодействия элементов объекта исследования: ресурсных (материально-техническая база, включающая предметы и средства труда, труда, трудовые ресурсы, информация, финансовые ресурсы), организационных (технология, методы и системы управления, организационная структура), результатов функционирования объекта, например в виде продуктов и услуг.

Гипотеза – предварительное и предположительное научное представление о познаваемом объекте исследования, основанное на ранее полученных данных и знаниях.

«Дерево» целей – структурированная и построенная по иерархическому принципу (ранжирования по уровням) совокупность целей системы, программы, плана, в котором выделены: главная цель («вершина дерева»), подчиненные ей подцели первого, второго и последующих уровней («ветви дерева»).

Деятельностный подход в образовании - система принципов, форм и методов, обеспечивающих первоочередное усвоение знаний и умений, необходимых для эффективной и приносящей удовлетворение деятельности в различных областях практической жизни.

Деятельностный подход в обучении - такая организация учения, в результате которой обучаемый приобретает знания, необходимые для овладения профессиональными умениями (практическими и исследовательскими), заданными целями обучения.

Дидактика (греч) - искусство учить, научать, наставлять кого - то. Часть педагогики, разрабатывающая теорию обучения, ее цели, содержание, принципы, методы, средства и формы.

Дидактические принципы - основополагающие положения, которые служат средством оказания помощи преподавателю в использовании своих природных способностей по реализации тех или иных методов обучения, исходя из анализа лучших исполнителей методов обучения.

Дифференциация обучения - форма организации учебной деятельности учащихся, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности.

Должность - служебное место (положение) в каком - либо государственном или общественном учреждении, на предприятии, связанное с выполнением организационно - распорядительных и финансовых обязанностей. Должностные обязанности в сфере общественного труда определяются профессиональной подготовкой и опытом работы по специальности в определенной сфере деятельности.

Доступность обучения - один из принципов обучения: соответствие содержания, объема изучаемого материала, методов и организационных форм обучения возрастным индивидуальным особенностям студентов, имеющимся у них знаниям, представлениям, условиям обучения.

Закономерности – устойчивые тенденции изменений, объективные связи явлений, определяющие их изменения. Применительно к экономике и управлению это существенные, объективные и устойчиво повторяющиеся связи и явления в экономических и управленческих процессах, вытекающие из соответствующих законов экономики и управления.

Имидж организации – образ организации, складывающийся у клиентов, партнеров, общественности. Его основу составляет целенаправленно создаваемый и поддерживаемый стиль деловых и межличностных отношений персонала и официальная атрибутика.

Имидж учителя - эмоционально - окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими.

Индивидуальный стиль деятельности – индивидуально-специфическая система активных и адаптивных психолого-педагогических средств выполнения той или иной деятельности.

Интуиция – способность непосредственного постижения истины без логического обоснования и доказательства.

Информатизация образования - внедрение в образовательный процесс информационных технологий, соответствующих требованиям мирового сообщества,

повышения качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования вычислительной и информационной техники.

Информатизация образования – внедрение в образовательный процесс информационных технологий, соответствующих требованиям мирового сообщества, повышения качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования вычислительной и информационной техники.

Информационная технология - система методов, производственных процессов и программно - технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации пользователями этой информации. В состав информационной технологии входят аппаратные, программные и информационные компоненты, способы применения которых указываются в методическом обеспечении информационной технологии обучения.

Исследование – научный труд, вид научной деятельности; научное изучение и процесс познания; процесс изучения какого-либо объекта и получения на этой основе новых знаний о нем.

Исследовательский метод обучения - метод, при котором учащиеся самостоятельно решают учебно-исследовательские задачи при направляющей роли преподавателя. Преподаватель выдвигает перед учащимися определенную задачу, для решения которой они должны самостоятельно осуществлять операции сравнения, выявления причин, высказывать гипотезы, проверять их, насколько возможно, на основе анализа фактов или путем проведения опытов, наблюдений, выбирать из ряда гипотез наиболее рациональную и делать определенные выводы.

Качество исследования – определенная совокупность свойств исследования, потенциально или реально объективно способных в той или иной мере удовлетворять предъявляемые к нему требования.

Квалитология образования, по А.И. Субетто,- наука о качестве образования во всем его многообразии, а сам мониторинг качества образования. - есть «следающая» и в определенной степени контрольно - регулирующая система по отношению к качеству образования. Отдельные отработанные компоненты подходов к мониторингу качества образования в России представлены в монографиях А.И. Субетто, в.п. Панасюка, А.Н. Майорова, Н.А. Селезневой, В.в. Чекмарева, Ю.А. Волкова, А.А. Сидло и др.

Контекстное обучение - это обучение, в котором происходит динамическое моделирование предметного и социального содержания усваиваемой профессии. При этом формирование профессионально важных качеств специалиста осуществляется в логике

того технологического процесса, который составляет сущность будущей деятельности этого специалиста.

Концепция исследования – система взглядов на исследование, общий его замысел; комплекс ключевых положений методологического характера, определяющих подход к исследованию и организации его проведения; комплекс основополагающих идей, принципов, правил, раскрывающих сущность и взаимосвязи исследования и позволяющих определить систему показателей, факторов и условий, способствующих решению проблемы.

Личность: 1) человеческий индивид как субъект отношений и созидательной деятельности; 2) устойчивая система социально - значимых черт, характеризующих индивида как человека того или иного общества или общности (Психологический словарь. М., 1984 г.).

Методика исследования – совокупность способов, приемов и действий практического выполнения определенных исследовательских процессов с использованием для этого строго последовательных, систематических, точно сформулированных и следующих по плану научно-обоснованных положений (утверждений и четко сформулированных мыслей).

Методология - система принципов построения, форм и способов научно-познавательной деятельности; учение об этой системе. Философский уровень методологии - общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Например, диалектический материал, экзистенциализм, прагматизм, неотомизм, неопозитивизм.

Методология – учение и принципах построения, формах и способах познавательной деятельности; учение о научных методах познания; совокупность методов, применяемых в отдельных науках; учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности.

Методология педагогики - это учение о педагогическом знании и процесс его добывания, Т.е. о педагогическом познании; это совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных проблем учебно-воспитательного характера (см. Методология); система знаний об основах и структуре педагогической науки.

Мировоззрение - целостная, устойчивая система взглядов на мир, природу и общество, место в нем человека; на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе. Эти взгляды определяют убеждения, идеалы, ценностные ориентации, жизненные позиции людей.

Модульное обучение - такое построение содержания обучения учащихся, когда каждый из них может быть самостоятельным в подборе содержания и порядка освоения учебного материала, исходя из личных способностей и потребностей. При модульном обучении педагог начинает выполнять помимо информирующих и контролирующих функций еще и функцию консультанта и координатора.

Мониторинг – непрерывное комплексное наблюдение за объектами, измерение параметров и анализ их функционирования.

Мониторинг в образовании - постоянное наблюдение за каким - либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Мотив (от лат. mover - приводить в движение, толкать) субъективная причина (осознанная или неосознанная) того или иного поведения, действия человека; психическое явление, непосредственно побуждающее человека к выбору того или иного способа действия. В качестве мотива могут выступать инстинкты, влечения. Основная часть мотивов формируется в процессе социализации личности.

Мышление – интеллектуальная деятельность человека, позволяющая познавать окружающий мир и определяющая сознательное поведение человека в обществе и природе.

Научный и (или) научно-технический результат – продукт научной и (или) научно-технической деятельности, содержащий новые знания или решения и зафиксированный на любом информационном носителе.

Обеспечение качества – совокупность планируемых и систематически проводимых мероприятий для достижения определенного качества, удовлетворяющего установленным требованиям.

Обобщение – логический процесс мысленного нахождения более широкого понятия на основе перехода от единичного к частному и общему. Обобщение должно иметь основание, т.е. свойство или совокупность свойств, позволяющих сгруппировать рассматриваемое явление и обозначить эту группу каким-либо понятием.

Образование – специально организованный процесс развития способности у обучаемых самостоятельно решать проблемы, имеющие социальное и личностное значение в различных сферах деятельности на основе освоения культуры общества.

Образовательная программа - нормативно - управленческий документ учебного заведения, характеризующий специфику содержания образования и особенности организации учебно-воспитательного процесса.

Общий уровень - теоретические концепции, применяемые ко всем или большинству научных дисциплин. Конкретно-научная методология - совокупность принципов, методов и процедур исследования, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Технологический уровень методологии - методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала, его первичную обработку.

Объект исследования – структура (подразделение, предприятие, объединение предприятий, отрасль, национальное хозяйство) и ее внутренняя и внешняя среда. При системном подходе объектом исследования являются системы (социальные, экономические, технические, организационные, производственные, научные, политические, культурные, кадровые и др.), т.е. то, что требует наличия системы управления и имеет ее.

Объяснение – одна из важнейших функций науки, заключающаяся в подведении фактов о предметах, событиях и явлениях под некоторые общие утверждения (законы, теории, принципы и т.п.).

Ограничение – фактор, сдерживающий потенциал организации, деятельности человека, управления системой.

Опыт – основанное на практике знание действительности; накопленные навыки работы.

Опытные, экспериментальные работы – вид разработок, связанный с опытной проверкой результатов научных исследований.

Организация – это деятельность субъекта (объекта) управления по формированию и регулированию определенной структуры организационных взаимодействий посредством совокупности способов, средств и взаимодействий, необходимых для эффективного достижения целей.

Организация исследования – упорядочение исследовательских действий во времени, в пространстве и по содержанию на основе адекватных целям исследования принципов, методов, форм и средств.

Парадигма - совокупность философских, научных, методических, культурологических, ценностных взглядов на процесс и результат обучения, принятый в сообществе педагогов и ученых.

Педагогическая культура - составная часть общей культуры, проявляется в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности.

Педагогическая профессия - род деятельности, в котором источником формирования личности другого человека являются средства своей специальности.

Педагогическая система – социально обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности.

Педагогическим анализом информации называется функция управления образованием, направленная на изучение фактического состояния обоснованности применения совокупности способов, средств, воздействий по достижению целей, на объективную оценку результатов педагогического процесса и выработку регулирующих параметров по переводу системы в новое качественное состояние.

Педагогический мониторинг - это диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса (отслеживание его хода, результатов, перспектив развития). Повышение качества образования - одна из основных задач, декларируемых Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года. Качество образования многоаспектное системное понятие. Качество образования - важнейшая задача, которую должны решать и управленцы разных уровней, и педагоги, работающие с детьми.

Планирование - функция выбора цели.

Подход – совокупность основополагающих приемов, способов и средств управления чем-нибудь, исследования чего-либо или осуществления, ведения чего-либо.

Подход к исследованию – исходная позиция исследователя, определяющая выбор средств и методов исследования, пути и организацию его проведения.

Постулат – утверждение, принимаемое без доказательств (близкое по смыслу с аксиомой) в качестве исходных посылок.

Прием исследования – конкретное действие (например, измерение параметра, логическая или математическая операция), направленное на получение промежуточного или локального исследовательского результата.

Прикладные исследования – оригинальные исследования, предпринятые для получения знаний, т.е. для достижения конкретной практической цели или решения задачи.

Принцип – основное, исходное положение теории, правило деятельности организации в какой-либо сфере или правило поведения персонала.

Принцип исследования – основное правило действия, руководящая идея, используемые при осуществлении познавательной деятельности.

Программа - это стратегия, тактика, содержание и план управленческой деятельности.

Программа - нормативная модель совместной деятельности группы или множества групп моделей, определяющая:

- исходное состояние некоторых систем,
- образ желаемого будущего состояния этой системы,
- состав и структура действий по переходу от настоящего к будущему.

(Ее основное назначение - стать средством интеграции усилий людей, действующих в интересах развития той системы, в которую они включены).

Программа исследования – комплекс положений, определяющих цели и задачи исследования, предмет и условия его проведения, а также предполагаемый результат.

Проект исследования – совокупность документации, необходимой для проведения исследования. Как правило включает техническое задание, план и методику исследования, описывает ожидаемые затраты, результаты и возможные направления их использования.

Профессиограмма - модель деятельности и личности учителя, документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя с позиций требований, предъявляемых к его знаниям, умениям и навыкам; к его личности, способностям возможностям и уровню подготовки.

Профессионализм - качественная характеристика субъекта деятельности, определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, осуществляемые продуктивными способами. Интегрированный показатель продуктивной и эффективной деятельности человека.

Профессионализм пед. деятельности состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе, за отведенное в учебно-воспитательном процессе время средствами своего предмета. Основная сложность пед. деятельности в том, что объект (учащийся) является субъектом общения, познания, труда, его можно развивать, оставляя творческой личностью.

Профессиональная культура - атрибутивное свойство определенной профессиональной группы людей, результат разделения труда, обособленность видов специализированной деятельности. Это степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач.

Профессионально - педагогическая компетентность - интегральная профессионально - личностная характеристика, включающая достоинства и достижения педагога и «определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно - исторический момент нормами, стандартами, требованиями» (И.А. Колесникова).

Профессионально-педагогическая культура - часть педагогической культуры как общественного явления. Формируется на основе следующих составляющих: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога.

Профессиональный образец - идеальный образ педагогической деятельности и личности учителя.

Профессия - группа родственных специальностей, в переводе с латинского означает «официально указанное занятие», «объявляю своим делом».

Процедура исследования — совокупность исследовательских приемов, направленных на выполнение задач исследования. Например, можно считать процедурой сбор информации, осуществленный определенными приемами.

Процесс исследования — последовательность этапов осуществления исследования, комбинация и последовательность использования средств и методов исследования, различных операций и процедур.

Работа — процесс или действие, которые нужно совершить, чтобы перейти от одного события к другому.

Результат исследования — в зависимости от целей и вида исследования: комплекс научных положений, объясняющих то или иное явление, конкретные рекомендации по преобразованию системы управления, разрешение обострившихся противоречий, комплекс нововведений, обусловленных тенденциями развития, методики выполнения какой-либо работы.

Самостоятельность такое действие человека, которое он совершает без непосредственной или опосредованной помощи и указаний другого человека, руководствуясь лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполняемых операций.

Самостоятельность учащихся в учебном труде - специально формируемая способность, при вполне определенных дидактических обстоятельствах.

Сетевой график — полная графическая модель комплекса работ, направленных на выполнение конкретного задания и отражающих логическую взаимосвязь и

последовательность работ. Основными элементами сетевого графика являются работа, событие, критический путь.

Синектика – метод исследования, основанный на социально-психологической мотивации коллективной интеллектуальной деятельности.

Синтез – метод изучения объекта во взаимосвязи, единстве и целостности его составных частей.

Содержание образования - научно обоснованная система знаний, умений и навыков, эмоционально - ценностных отношений к окружающему миру, опыта творческой деятельности. Это основной элемент образовательного процесса, составляющий основу, на которой достигаются его социальные цели. В общем виде термин обозначает совокупность достижений в различных сферах жизнедеятельности человеческого общества, которые необходимо сделать достоянием лиц, вовлеченных в образовательный процесс.

Содержание обучения - совокупность подлежащих изучению дисциплин и тем, из которых складывается программа или курс образовательного учреждения.

Специальность - комплекс приобретенных путем соответствующей подготовки и опыта работы знаний, умений и навыков, необходимых для определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии (учитель биологии, учитель математики и т. д.).

Среда - окружающие человека общественные, материально - бытовые, духовные, природные условия его существования, формирования деятельности, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий.

Стандарт (от лат. standart- норма, образец) - в широком смысле образец, эталон, модель принимаемые за исходные для сопоставления с ними других подобных объектов.

Управление - это целеустремленная деятельность всех субъектов, направленная на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития (М. Поташник).

Целеполагание - процесс формирования цели.

Цели обучения - начальный компонент педагогического процесса. В нем преподаватель и учащийся уясняют конечный результат своей совместной деятельности.

Цель - это конкретный, охарактеризованный качественно, а где можно количественно образ желаемого результата, которого школа может достичь к четко отработанному моменту времени (М. Поташник).

Эксперимент в образовании – метод познания педагогической действительности, направленный на проверку выдвинутой гипотезы, разворачиваемый в естественных и

искусственных, контролируемых и управляемых условиях, результатом которого является новое знание, включающее в себя выделение существенных факторов, влияющих на результаты педагогической и управленческой деятельности. Эксперимент опирается на теорию, оформляется в виде педагогических (управленческих) разработок.

Экстериоризация (от лат. exterior – внешний), переход изнутри вовне. Психологическое понятие, означающее переход действий из внутренней и свёрнутой формы в форму развёрнутого действия. Противоположность – интериоризация.