

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П.
АСТАФЬЕВА»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт физической культуры, спорта и здоровья имени И.С. Ярыгина

Кафедра педагогики

Шмидт Анна Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: Становление исследовательской компетенции педагога в системе
дополнительного профессионального образования

Направление: 44.04.01 - Педагогическое образование

Магистерская программа: Педагогика профессионального образования

Допущена к защите:
заведующий кафедрой
д.п.н., профессор, Адольф В.А.

Руководитель магистерской
программы:
д.п.н., профессор, Адольф В.А.

Научный руководитель:
д.п.н., доцент, Ильина Н.Ф.

Рецензент:
к.п.н., доцент, Савиук А.Н.

Студент:

Шмидт А.В.

Красноярск 2015

Оглавление

ВВЕДЕНИЮ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
1.1 Исследовательская компетенция педагога как компонент профессионально- педагогической компетентности.....	7
1.2 Становление исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования	18
1.3 Критерии и показатели становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительном профессиональном образовании	31
Выводы по главе 1.....	43
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	45
2.1 Педагогические условия становления исследовательской компетенции педагога в дополнительном профессиональном образовании.....	45
2.2. Организация и содержание опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий, способствующих становлению исследовательской компетенции педагога в дополнительном профессиональном образовании.....	51
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы и их результаты	68
Выводы по главе 2.....	70
Заключение.....	72
Библиографический список.....	75
Приложения.....	81

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Модернизация дополнительного педагогического образования и профессиональной деятельности педагога в Российской Федерации сегодня является предметом обсуждения семинаров, совещаний, конференции разного уровня, а также многочисленных исследований. Основная причина пристального внимания к данной проблематике со стороны государственных структур и общественно-профессиональных сообществ вызвана введением на территории Российской Федерации федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования, которые определили не только систему требований к реализации основных образовательных программ в образовательных организациях, но и актуализировали необходимость изменения норм профессиональной деятельности педагогов в данных условиях. Это явилось одним из основных оснований разработки и утверждения профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», введение которого планируется на всей территории Российской Федерации в 2017 году [1].

В настоящее время система повышения квалификации педагогов не в полной мере совпадает с реальными потребностями отрасли образования, не позволяет полноценно осуществлять развитие кадрового потенциала, способного обеспечить современное содержание образовательной деятельности. В связи с этим возрастают требования к профессиональному уровню педагогов, соответствующему запросам современной жизни и являющемуся необходимым условием модернизации системы российского образования. Повышение профессионализма педагогических кадров основано на освоении и внедрении в образовательную деятельность современных образовательных технологий, обеспечивающих становление исследовательской компетенции.

Недостаточный уровень подготовки специалистов в части становления

исследовательской компетенций в значительной степени зависит от разработанности проблемы в педагогической науке и отражения полученных результатов во всех сферах педагогической деятельности.

Теоретические предпосылки для решения данной проблемы рассматриваются в трудах отечественных ученых (В.А. Адольф, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.) представлены основные положения компетентностного подхода, даны характеристики различных компетенций, в том числе и исследовательской.

Исследовательская деятельность, ее методология и методы, значение в образовательной деятельности описаны в работах С.Л. Белых, Е.В. Бережной, В.И. Богословского, Н.В. Гафуровой, В.И. Загвязинского, Н.Ф. Ильиной, В.В. Краевского, А.М. Новикова, Т.П. Сальниковой, А.А. Шаповалова, Е.А. Шашенковой, Т.Н. Шипиловой и др.

Роль и возможности «педагогов-исследователей», «учителей-исследователей» в развитии практики образования активно обсуждались и продолжают обсуждаться в научно-педагогическом сообществе в разных модальностях (В.И. Загвязинский, Р.Х. Гильмеева, Т.А. Каплунович, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, М.Р. Львов, А.Я. Найн, М.Н. Пальянов, А.И. Пискунов, В.М. Полонский, Г.Н. Прозументова, Г.И. Саранцев, Т.В. Светенко, Г.С. Сухобская, И.Д. Чечель и др.). Их подготовка к исследовательской деятельности стали предметом изучения в значительном числе работ (Г.Х. Валеев, В.Ф. Габдулхаков, В.А. Дмитриенко, Р.А. Исламшин, Т.Е. Климова, Т.М. Ковалева, В.И. Сахарова; А.С. Анискевич, Н.Д. Волович, Л.В. Волошина, И.М. Логвинова, Н.Г. Лицман, Е.М. Муравьев, М.Н. Романова, Г.К. Чикунова, Р.Е. Хрусталева и др.) [14].

Проблеме формирования исследовательской компетенции педагогов в системе дополнительного профессионального образования посвящены научные исследования лишь некоторых авторов Л.А. Голубь, Л.Н. Горбуновой, Е.М. Муравьевой, Г.К. Чикуновой.

Изучение научной литературы показывает, что вопросы становления исследовательской компетенции педагогов в системе дополнительного профессионального образования остаются недостаточно исследованными.

Таким образом, все более явным становятся **противоречия** между:

– потребностью общества и системы образования в педагогах, владеющих исследовательской компетенцией и необходимостью совершенствования в этой связи содержания дополнительного профессионального образования;

– разработанностью основных положений компетентностного подхода в педагогической теории, осознанием педагогическим сообществом необходимости становления исследовательской компетенции у педагогов и недостаточной разработанностью педагогических условий формирования у них данной компетенции в системе дополнительного профессионального образования.

Проблема исследования: Каковы педагогические условия становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования?

Цель: выявление, теоретическое обоснование, опытно-экспериментальная проверка педагогических условий становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Объект исследования: дополнительное профессиональное образование.

Предмет исследования: процесс становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что процесс становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования будет успешным, если:

- уточнены содержание и структура исследовательской компетенции педагога;

- созданы следующие педагогические условия:

а) разработана и реализована практико-ориентированная дополнительная профессиональная программа, способствующая становлению исследовательской компетенции педагога;

б) процесс становления исследовательской компетенции педагога организован посредством погружения в философские, языковые, педагогические и исследовательские практики в системе дополнительного профессионального образования;

- выявлены критерии и показатели становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования и на их основе проведен мониторинг данного процесса.

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

1. Проанализировать теоретические основы становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

2. На основе анализа научных трудов уточнить особенности становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

3. Выявить и обосновать педагогические условия становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

4. Разработать критерии и показатели становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

5. Опытно-экспериментальным путем проверить результативность педагогических условий становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Новизна исследования определяется тем, что в нем:

- *конкретизировано* понятие «исследовательская компетенция педагога»

- *уточнены* особенности становления исследовательской компетенции

педагога в системе дополнительного профессионального образования.

- *разработаны* критерии и показатели становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

- *выявлены и теоретически обоснованы* педагогические условия становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

- *доказана перспективность* реализации разработанных педагогических условий становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Исследовательская компетенция педагога как компонент профессионально-педагогической компетентности

Компетентностный подход на сегодняшний день является не данью моде, а требованием к подготовке и переподготовке специалистов, оформленным государством и работодателями. Не составляет исключение и сфера образования. Высокий уровень компетентности, мобильность, владение способами саморазвития – это далеко не весь перечень качеств, который должен характеризовать современного педагога.

Компетентность педагога приобретает все большее значение в связи с усложнением и расширением социального опыта, возникновением все новых и весьма разнообразных форм предъявления и переработки информации, постоянным расширением сферы образовательных услуг. [23].

Говоря о необходимости введения компетентностного подхода, И.А. Зимняя указывает три причины: общеевропейская и мировая тенденции интеграции, смена образовательной парадигмы, директивы и предписания [19].

В России переход на компетентностно-ориентированное образование был нормативно закреплён в правительственной Программе модернизации российского образования и подтверждён в решении Коллегии Минобрнауки РФ "О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации". [2].

Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности образовательного процесса, в котором компетенции задают высший, обобщённый уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения) [23].

Концептуальные идеи компетентностного подхода освещены в работах ученых (В.А. Адольф, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Ф. Ильина и др.).

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*. В теории уделяется значительное внимание выявлению их сущности, установлению их соотношения. Для Российской науки понятийный аппарат, характеризующий определения «компетентность» и «компетенция» в настоящее время неоднозначен, а так же нет единого подхода к рассмотрению их структуры.

Исходя из анализа научной литературы, можно констатировать тот факт, что исследователи в ответе на вопрос о соотношении между понятиями «компетентность» и «компетенция» имеют, несколько точек зрения.

Некоторые отечественные авторы (Л.Н. Боголюбов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков) и большинство зарубежных исследователей не разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность» [19]. Однако большинство исследователей отмечают различия между ними.

А.В. Хуторской наиболее убедительно обосновывает эти различия в своих работах. Компетенция рассматривается им как заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, а компетентность – владение, обладание соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности. Согласно А.В. Хуторскому, компетентность – это

качество личности, предполагающее владение человеком определенной компетенцией, компетенция – совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, то есть компонентов содержания образования, необходимых для эффективного осуществления деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Таким образом, компетенция выступает как заданное требование (норма) к образовательной подготовке человека, необходимое для его качественной, продуктивной деятельности в определенной сфере [53].

И.А. Зимняя рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы), которые затем выявляются в компетентностях человека как деятельностных проявлениях [19].

Компетенции не исключают знаний, умений и навыков, хотя принципиально отличаются от них. От знаний – тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о ней. От умений – тем, что компетенции могут применяться к решению разного ряда задач и в различных ситуациях (обладают свойством переноса). От навыков – тем, что они осознанны и не автоматизированы, и это позволяет человеку действовать не только в типовой, но и нестандартной ситуации [10].

Соответственно, статус знаний, умений и навыков (явно или неявно) трансформируется из итоговых в разряд промежуточных целей образования или из целей образования переходит в средство их достижения.

Без знаний нет компетенций, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция.

В рамках компетентного подхода образовательные результаты и приоритеты смещаются от достижения определенного уровня знаний, умений и навыков к совокупности компетенций – способностей, позволяющих успешно адаптироваться в динамичном мире. Происходит перенос центра внимания на самого человека, его роль в изменении внешних условий развития.

В психолого-педагогической литературе так же понятие «Компетентность» рассматривается в совокупности с понятием «компетенция». В педагогическом лексиконе эти термины применяются, обычно, как синонимы. Для отечественной педагогики они являются относительно новыми, поэтому и наблюдается разное их понимание. Также, «компетенция» и «компетентность», являясь метапредметными понятиями, широко используются и в других различных сферах научной деятельности: философии, логике, языкознании, медицине, юриспруденции, педагогике, психологии, естествознании и т.д.

В современной литературе признается оправданным одновременное проектирование знаний, умений и компетенций (основа любых компетенций – знания и умения).

Анализ зарубежных и российских информационных источников показал, что в настоящее время не существует общепризнанного определения терминов «компетенция» и "компетентность" ("профессиональная компетентность"), однако сложилось общее понимание того, что компетентность относится к личности обучаемого (студента) и не сводится к знаниям, умениям и навыкам, хотя и проявляется в них.

Считаем целесообразным и обоснованным рассматривать компетенции как содержательные элементы образования, некий стандарт, содержащий требования к готовности выпускника, заданную норму подготовки человека, включающую совокупность знаний, умений, навыков, вошедших в субъективный опыт, имеющих личностный смысл. Компетентность же рассматривается как владение компетенцией, включающее личностное отношение к ней, как реальный уровень образования, достигнутый обучающимся.

Актуальными вопросами исследований в профессиональном педагогическом образовании в настоящее время является определение состава компетенций, владение которыми обеспечит качественное и эффективное выполнение педагогом профессиональной деятельности. Остается открытым также вопрос о критериях и показателях сформированности профессиональной

компетентности на разных уровнях и этапах профессионального становления педагога.

Таким образом, компетентность представляет собой совокупность компетенций, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

Компетентностный подход является одним из признанных педагогической наукой в контексте обновления профессионального образования педагога и рассматривается в научных трудах разных ученых (Адольф В.А., И.А. Зимняя; Н.Ф. Ильина, Н.В. Кузьмина, И.Ю. Степанова). Поэтому, на наш взгляд, важным является всесторонне рассмотреть понятие «профессиональная компетентность».

В науке нет устоявшейся трактовки данного понятия, но тем не менее проблема профессиональной педагогической компетентности современными исследователями рассматривается в соответствии со сложившейся в отечественной психолого-педагогической науке традицией – через анализ свойств педагога, значимых для успешного выполнения им профессиональной деятельности.

Так, Н.В. Кузьмина считает, что компетентность является одним из субъективных факторов продуктивной деятельности педагога наряду с типом направленности личности и уровнем способностей, которая включает специально-педагогическую, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую составляющие компетентности. Ученый впервые в науке вводит в понятие «профессиональная компетентность» аутопсихологическую компетенцию как способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать «межличностные события» [28]. Это определение опирается на выделение Е.А. Климовым группы профессий «человек–человек» и соотнесение с признаками профессий данной группы профессии педагога [25].

Профессиональная компетентность, по Э.Ф. Зееру, – одна из подструктур становления субъекта деятельности наряду с направленностью и профессионально важными качествами [18].

Категория «профессиональная компетентность» определяется «уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу». Так раскрывает понятие профессиональной компетентности в своей работе Б.С. Гершунский [13]. Эти качества должны, по его мнению, быть заложены в структуре и содержании профессионального образования.

В разработанной Л.М. Митиной концепции профессионального развития учителя определены стадии профессионального становления педагога как фазы психологической перестройки его личности: самоопределение, самовыражение, самореализация. Критерием выделения стадий явилось изменение уровня осознания учителем собственных целей и ценностей, что с точки зрения компетентностного подхода соответствует становлению мотивационно-ценностной компоненты профессиональной компетентности педагога. Автор отмечает, что на профессиональное становление педагога можно оказывать искусственно-техническое воздействие через организацию самоидентификации и рефлексии [35].

Для нашего исследования это означает, что педагогическое целеполагание и рефлексия могут быть критериями готовности педагога к инновационной деятельности.

В.А. Сластенин в структуре профессиональной педагогической компетентности выделяет два основных компонента:

- 1) систему знаний, определяющих теоретическую готовность учителя к осуществлению педагогической деятельности;
- 2) систему умений и навыков, составляющих практическую основу готовности к осуществлению педагогической деятельности.

К первому компоненту ученый относит владение суммой общекультурных, общенаучных, специальных и психолого-педагогических знаний. Второй компонент складывается из многообразия видов

деятельности: прогностической, проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной, рефлексивной.

В соответствии с указанными видами деятельности выстраивается система педагогических умений, представляющих собой освоенные педагогом способы данных деятельностей [47]. Ученый выделяет следующие взаимосвязанные между собой умения: гностические, прогностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные, аналитические. Данные умения формируются в процессе соответствующей деятельности.

Рассматривая формирование профессиональной компетентности педагога как процесс становления личности в профессии, В.А. Адольф в диссертационном исследовании дает ее наиболее полное определение: «Профессиональная педагогическая компетентность есть личностное качество педагога, включающее в себя высокий уровень теоретической и практической, методологической, психолого-педагогической, методической подготовки» [5]. Исходя из специфики профессиональной педагогической деятельности, он выделяет следующие компоненты компетентности: мотивационный, целеполагающий, личностный и содержательно-операционный. Профессиональная компетентность педагога, по мнению ученого, является средством, обеспечивающим «сознательное решение профессиональных задач и условием профессионального становления педагога-новатора» [5].

А.К. Маркова определяет профессиональную педагогическую компетентность как свойство личности педагога, обеспечивающее высокий результат профессиональной деятельности [34]. Автор выделяет несколько видов профессиональной компетентности: специальную – владение профессиональной деятельностью на высоком уровне; социальную – владение приемами профессионального общения, сотрудничеством; личностную – владение способами самовыражения и саморазвития; индивидуальную – владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессионально-личностному росту. Автор считает,

что эти виды компетентности поддаются совершенствованию как самим педагогом, так и влиянием внешних воздействий, в частности специально-организованным процессом непрерывного образования.

Обобщая изложенное выше, нами выделены следующие подходы к определению сущности понятия «профессиональная компетентность», а именно:

– личностно-деятельностный подход, в рамках которого труд и личность педагога рассматриваются в единстве. Становление педагога в профессии осуществляется через специфику педагогической деятельности, которая предполагает взаимодействие с другими людьми;

– функционально-деятельностный подход, в котором компетентность рассматривается как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций;

– универсальный подход, который связывает профессиональную компетентность, с одной стороны, с базовой квалификацией специалиста, с другой стороны, позволяет человеку ориентироваться в широком круге вопросов, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к творческому поиску, способность к самовыражению, самосозиданию, самообразованию.

Таким образом, под профессиональной компетентностью специалиста понимаются проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее значимость, личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования.

Поскольку компетентность по идее должна лежать в основе осознанной деятельности, можно рассматривать элементы компетентности как базу определенных последовательных элементов деятельности: осознание потребности; формирование мотива; выбор способа осуществления

деятельности; планирование деятельности; анализ перечня требуемых элементарных действий и выполнение действий по достижению цели. При выборе способа удовлетворения потребности субъект деятельности опирается на свои ценностные ориентации и социальные представления. Для планирования деятельности индивид должен знать закономерности, которым подчиняется избранный им способ осуществления деятельности, и процессы, которые будут протекать при этом. Выполнение действий невозможно без совокупности знаний, определяющих возможность сознательного выбора операций для достижения цели конкретного действия и правильного осуществления этого действия. Для выполнения операций субъект также нуждается в определенных навыках. Следовательно, в этом представлении обязательными элементами компетентности любого вида можно считать:

- 1) положительную мотивацию к профессиональной деятельности;
- 2) ценностно-смысловые отношения к содержанию и результату деятельности;
- 3) знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности;
- 4) умения и навыки, необходимые для успешного осуществления действий на базе имеющихся знаний.

На основе анализа выделенных нами подходов с учетом задач исследования в качестве рабочего определения мы сформулировали следующее: профессиональная компетентность педагога – это интегральная профессионально-личностная характеристика педагога, определяющая качество его деятельности, выражающаяся в способности успешно действовать в постоянно обновляющейся профессиональной среде, отражающая личностную, теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности.

По мнению многих ученых исследовательская компетенция, чаще всего, выделяется, как одна из ключевых в рамках профессиональной компетентности (В.А. Болотов, Л.Н. Горбунова, Н.Ф. Ильина, С.И. Осипова и др.) [22]. А.В. Баранников выделяет исследовательскую компетенцию в качестве

ключевой [7], И.В. Загвязинский, Р.А. Атаханов рассматривают ее среди базовых компетенций в педагогической деятельности наряду с методической [16].

Формирование важнейших умений современного педагога в рамках трудовой функции «Обучение», обозначено в профессиональном стандарте педагога, а именно «владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: ... лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.», «организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации» [1]. Данные умения выбраны нами не случайно, т.к. при реализации новых Федеральных государственных стандартов общего образования осуществление данной трудовой функции учителем предполагается на каждой ступени общего образования.

Кроме того, считаем необходимым отметить, что если учитель сам не умеет исследовать, то он никогда этому качественно не научит обучающихся, а значит требования к освоению основной образовательной программы в части планируемых образовательных метапредметных результатов не будут достигнуты. Поэтому мы разделяем мнение А.И. Кочетова о том, что «учитель, воспитатель, не являющийся исследователем, для современной школы не пригоден» [27]. Вовлеченность в строительство нового, преобразование педагогической действительности, ответственность и сопричастность к реальным переменам в образовании требуют от учителя наличия исследовательской компетенции, основы которой должны закладываться в педагогическом Вузе, а дальнейшее становление происходить в реальной педагогической практике и системе дополнительного профессионального образования.

А. В. Баранников выделяет исследовательскую компетентность в качестве ключевой. Многие исследователи отождествляют исследовательскую компетентность/компетенцию с методологической (А. В. Хуторской, П. И. Третьяков, Г. С. Саволайнен). И. В. Загвязинский среди базовых компетенций в

педагогической сфере наряду с методической выделяет исследовательскую компетентность. На данный момент также не существует единого мнения относительно определения исследовательской компетенции. Заметим, что многие исследователи сводят понятие «исследовательская компетенция» к набору определенных знаний и умений, обеспечивающих реализацию исследовательской деятельности. Например, Н. И. Плотникова трактует исследовательскую компетенцию как способность и исследовательские умения, связанные с анализом и оценкой научного материала [40]. Е. В. Бережнова предлагает понимать под исследовательской компетенцией особую функциональную систему психики и связанную с ней целостную совокупность качеств человека, обеспечивающую ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности [8]. В свою очередь А. В. Хуторской к существенным характеристикам исследовательской компетенции добавляет аксиологическую составляющую. В его понимании под исследовательской компетенцией следует подразумевать знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в исследовательской компетентности в деятельностных, актуальных проявлениях. Что делает, по нашему мнению, это определение более полным.

Что же следует понимать под исследовательской компетенцией учителя? Безусловно, она имеет свою специфику. Это связано в первую очередь с особенностями тех задач, которые учитель решает в своей профессиональной деятельности. Так, в понимании Т. М. Талмановой исследовательская компетенция учителя – это интегративное, динамическое свойство личности учителя, выражающееся в единстве психологической, научнопедагогической и практической готовности к диагностико-аналитико-проектировочной деятельности. По мнению автора, это свойство должно быть реализовано в процессе профессиональной деятельности. По мнению И. А. Пупыниной, исследовательская компетенция педагога – это характеристика его личности, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения образовательных

проблем, построения образовательного процесса в соответствии с ценностями-целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого образовательного результата [43].

Исходя из существующих в педагогической науке подходов к трактовке понятия «исследовательская компетенция», можно сделать вывод о том, что исследовательская компетенция педагога:

- является составной частью профессиональной компетентности;
- представляет собой совокупность качеств личности;
- включает владение исследовательскими знаниями, умениями и навыками;
- предполагает готовность к осуществлению исследовательской деятельности и внедрению результатов исследований в свою практическую работу.

С этой точки зрения, на наш взгляд, наиболее точным является определение, сформулированное А. В. Багачук и М. Б. Шашкиной в работе [55]. Вслед за авторами под исследовательской компетенцией учителя будем понимать интегративную характеристику личности, предполагающую владение методологическими знаниями, технологией исследовательской деятельности, признание их ценности и готовности к их использованию в профессиональной деятельности [55].

1.2 Становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования

Говоря о профессиональном становлении педагога необходимо отметить, что его истоки находятся в понятиях «становление», «становление личности». В науке существует проблема определения понятия «становление». Многие ученые отождествляют понятия «становление» и «развитие» или отчасти пытаются найти отражение одного в другом.

Так, «становление» в «Толковом словаре русского языка» определяется как «возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития» [39; с 928].

Следовательно, с точки зрения этого определения, процесс становления является одной из составляющих процесса развития.

В исследованиях В.И. Слободчикова [51] процесс становления рассматривается как составляющая процесса развития. Ученый отмечает, что категория «развитие» одновременно удерживает в себе как минимум три процесса: становление, формирование, преобразование. Становление – это «переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного». Формирование – оформление («обретение формы») и совершенствование; единство цели и результата развития – преимущественно относится к социально-культурным структурам. Преобразование – саморазвитие и смена основного жизненного вектора, кардинальное изменение - преимущественно относится к духовно-практическим структурам [50; с 22]. Антропологический смысл процесса становления человека, по мнению ученого, заключается в становлении его субъектности. Речь идет о субъекте, способном не только реализовывать деятельность, но и «рефлектировать ее основания и средства во всей полноте ее нормативной структуры [51, с 28-29].

В.П. Зинченко связывает становление человека с реализацией его духовной, творческой и социальной сущностей. Задача современной педагогики, по мнению ученого, заключается в том, чтобы «помочь человеку стать самим собой» [21].

Представитель системно-мыследеятельностной методологии С.В. Попов считает, что более действен термин «становление», а не «развитие». Процесс становления, который проявляется посредством смены ситуаций, вызывается естественными процессами и искусственными воздействиями: «становление предполагает сочетание как естественных, так и искусственных составляющих процесса, со-организованных в исторической рамке» [41, с 4].

К естественным процессам относятся сложившиеся условия, ситуации, способствующие и препятствующие факторы. Искусственные процессы задаются субъектами искусственного воздействия (преобразователями).

Преобразователь видит сложившуюся на данный момент ситуацию становления целостно, имеет цели по поводу становления данной ситуации, проект преобразования этой ситуации, в соответствии с этими целями и проектом осуществляет воздействия.

Воздействие преобразователя проявляется через внесение норм. Механизм влияния на целостность заключается в изменении представлений собственных и представлений других людей. Как правило, на процесс становления одновременно оказывают воздействие несколько преобразователей, а также естественный ход событий (закономерности), поэтому продукт преобразования не соответствует в точности представлениям, которые есть по поводу его становления у конкретного субъекта. Преобразователь воздействует на систему, при этом на каждом шагу система меняется (через действия индивидуальных и коллективных субъектов) и меняется он сам. Под воздействием факторов различной природы у преобразователя появляются новые знания, представления, ценности.

Опираясь на исследования С.В. Попова и В.И. Слободчикова считаем, что с одной стороны, если педагог выступает преобразователем образовательной практики, то за счет этого он меняется, с другой стороны, на процесс становления педагога можно воздействовать извне посредством «социальных воздействий», например, целенаправленно занимаясь его образованием.

Профессиональное становление педагога в психолого-педагогической науке в профессионально-личностном аспекте рассматривается как становление личностных, личностно-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма.

Так, становление личностных и личностно-деловых качеств педагога исследуют С.Б. Елканов, В.Г. Маралов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Л.Ф. Обухова.

Во многих публикациях профессиональное становление педагога рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной

реализации личности в профессиональном труде (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.).

Так Климов Е.А. [26] выделяет следующие фазы профессионального становления:

1. Фаза оптации результатом, которой является профессиональное самоопределение, выраженное в плане ближайших шагов на профессиональном пути (выбор формы профессионального обучения, учебного заведения).

2. Фаза одепта характеризуется освоением профессии, получением образования в той или иной области. В связи с вступлением России в Болонское соглашение вводится 2-х ступенчатая подготовка к профессии: бакалавриат и магистратура. На данной фазе происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности, «умелости».3-5 лет.

3. Фаза адаптации (привыкания) связана с первыми шагами в профессиональной деятельности. Она связана с освоением профессиональных норм и требований, технологии деятельности. Для педагога эта фаза связана с работой в постоянно возникающих нестандартных ситуациях, что требует творческого подхода к делу.

4. Фаза интернала характеризуется тем, что педагог успешно справляется с профессиональными обязанностями, т.е. им освоены умения, входящие в состав функциональной грамотности.

5. Фаза мастера предполагает, что наряду с характеристиками предыдущей фазы, педагог выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, наличием собственного стиля профессиональной деятельности, стабильные положительные результаты.

6. Фаза авторитета связана с тем, что педагог становится известным в своем профессиональном кругу и за его пределами. Производственные задачи он успешно решает за счет большого опыта.

7. Фаза наставничества характеризуется тем, что у педагога появляются последователи из числа коллег, готовые перенять его опыт.

В.Г. Маралов [33] в профессиональном становлении выделяет следующие этапы: самосознания (осознания себя как профессионала), самопознания (понимания, кто я есть, какими профессиональными качествами обладаю), самоутверждения (обнаружения и подтверждения своих профессиональных качеств), самосовершенствования (процесса сознательного управления развитием собственного профессионализма, качеств, способностей), самоактуализации (умения стать тем, кем способен стать).

Под профессиональным развитием учителя Л.М. Митина понимает «рост, становление и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности [36, с 152-178].

Автор отделяет профессиональное развитие от профессионального становления по следующему критерию: доминирующими в профессиональном развитии являются внутренние факторы, в профессиональном становлении – внешние. На профессиональное становление педагога можно оказывать искусственно-техническое воздействие через организацию самоидентификации и рефлексии, а одним из основных внешних условий профессионального становления педагога, согласно нашим представлениям, является профессиональное образование.

В.Д. Шадриков рассматривает становление профессионала как процесс освоения профессиональной деятельности, развития профессионально значимых личностных качеств [54, с 280]. Под профессионально значимыми личностными качествами ученый понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально значимым качествам автор также относит способности [54, с 11-14].

В.В. Игнатова определяет педагогическую сущность процесса становления личности в образовательном процессе, как «непрерывный процесс накопления и проявления «потенциального» в личности (единство возможного и

осуществленного, потенциального и актуального), способствующий расширению и углублению ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой и обеспеченный наследственными, психологическими, социальными и педагогическими факторами». Путь становления личности, по мнению ученого-исследователя, обеспечивается «воспитанием, обучением, образованием, самообразованием, педагогической поддержкой, сопровождением, коррекцией, организованной социализацией» [42, с 31].

Для нас это означает, что выделены факторы, влияющие на процесс профессионального становления и их необходимо перенести на специфику инновационного комплекса (выделить особенности воспитания, обучения, образования, педагогической поддержки, сопровождения педагога в инновационном комплексе).

С точки зрения компетентностного подхода профессиональное становление педагога рассматривают И.Ю. Алексашина, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская, В.А. Толочек и др. Чаще всего при этом рассматривается становление профессионального самосознания, профессионализма, профессионального мастерства, профессиональной компетентности, профессиональных способностей.

В учебном пособии В.А. Толочка важнейшим условием становления профессионала названа направленность личности, которая включает следующие компоненты: мотивы, ценностные ориентации, профессиональную позицию, профессиональное самоопределение.

Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская в своей работе рассматривают профессиональное становление педагога через изменение его профессионализма (совокупность личностных характеристик, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности) и профессионального мастерства (совокупность личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации

педагогической деятельности). Изменение этих качеств у педагогов и есть, по мнению авторов, процесс профессионального становления.

В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов при обсуждении вопросов профессионального становления педагога используют термин «профессиональное самовоспитание учителя», что предполагает, по мнению ученых, «сознательную работу по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности» [49, с 65].

Опираясь на исследования В.А. Адольфа, В.И. Игнатовой, В.И. Слободчикова, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Л.М. Митиной, мы выстроили следующее рабочее определение: *профессиональное становление педагога – это* непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств педагога под влиянием внешних воздействий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности.

Становление исследовательской компетентности напрямую связано с формированием исследовательской деятельности. Так, В. А. Слостенин [49] подчеркивает, что структурные компоненты исследовательской компетентности и исследовательской деятельности должны совпадать, а исследовательские умения являются составляющими модели исследовательской компетентности педагога.

Так, в частности, А. А. Бодалев выделяет общие и частные качества учителя-исследователя. К общим характеристикам исследователя он относит: устойчивую направленность на достижение проблемы исследования; одержимость в работе, нонконформизм и чувство долга; критичность и самокритичность, постоянную неудовлетворённость достигнутым результатом, сознательное ограждение себя от других занятий и дел; мощный интеллект, ярко выраженную способность устойчиво концентрировать работу своего интеллекта на нестандартное решение теоретических и экспериментальных задач;

повышенную наблюдательность к явлениям научного интереса; высокую результативность в науке [11].

В отечественной системе образования принят перечень ключевых компонентов исследовательской компетенции, исходя из модели деятельности А. Н. Леонтьева, выделяют четыре группы: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, операционный [32].

Когнитивный компонент рассматривается как совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент – это смысл, который исследовательская деятельность имеет не вообще, а для конкретного человека.

Ориентировочный компонент – это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построение образа того, как оно может быть получено в существующих условиях.

Операционный или технологический компонент исследовательской компетентности – это совокупность умений субъекта выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической деятельности (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Ключевые компоненты исследовательской компетенции педагога

В исследовательской деятельности психологи [38] выделяют три составляющие, которые согласуются с факторами становления исследовательской компетентности.

Во-первых, исследовательская деятельность человека обусловлена принципом природосообразности и биологическими предпосылками, обозначаемыми такими терминами как исследовательская активность, исследовательское реагирование, исследовательское поведение. Эти предпосылки обосновывают любознательность ребенка, спонтанное, неосознаваемое исследование-познание окружающего мира, свойственные любому человеку.

Во-вторых, формированию исследовательской деятельности способствуют социальные условия развития. К данным условиям относятся социокультурные, образовательные контексты, содействующие (или тормозящие) преобразованию исследовательского поведения в исследовательскую деятельность. Для настоящего времени как раз характерны создание стимулирующих условий обновления качества профессиональной деятельности педагога, модернизации подготовки педагога в условиях развития современного образовательного учреждения.

В-третьих, развитие исследовательской деятельности определяется внутренней исследовательской позицией – сформированной способностью личности преодолевать познавательные затруднения, выявлять проблемы, активно и конструктивно реагировать на проблемную ситуацию, выстраивать исследовательское отношение к познанию мира, жизни, самого себя.

Названные составляющие мы рассматриваем как основу для выделения соответствующих направлений становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования. Данными направлениями являются:

- развитие мотивации к осуществлению исследовательской деятельности в сфере образования;
- изучение методологических основ исследовательской деятельности;
- организация собственной профессиональной исследовательской деятельности.

Рассмотрим указанные направления подробнее.

Психологи (Л. С. Выготский, Я. А. Пономарев, П. И. Пидкасистый) утверждают, что наличие внутренней мотивации является стартовым моментом в исследовании. Интерес имеет объективно-субъективные основы. Он не возникает к тому, что не имеет для человека смысла, значимости, интерес связан с ценностными ориентациями. Результаты нашего эксперимента свидетельствуют о том, что развитие интереса к исследовательской деятельности, прежде всего, связано с формированием потребности в постановке

познавательных задач и их самостоятельном решении. Существенно при этом создание в образовательном учреждении творческой исследовательской атмосферы, ценностного отношения к исследовательской работе педагога, изменение его настроения, повышение его исследовательской активности. Для педагогов, включившихся в исследовательскую деятельность, по нашим наблюдениям, уже характерно развитие внутренней познавательной мотивации, интерес к форме и содержанию исследования. Это проявляется

- в позитивном изменении отношения к поисковой, исследовательской работе в профессии учителя,
- в исчезновении страха перед необходимостью обновления качества профессиональной деятельности учителя,
- в переносе исследовательской позиции в самостоятельную профессиональную деятельность педагога,
- в удовлетворённости своей профессиональной деятельностью.

Вторым направлением формирования исследовательской компетентности педагогов мы выделяем изучение методологических основ исследовательской деятельности. Это направление реализуется приоритетно в психолого-педагогической подготовке студентов педагогических колледжей и вузов. Для реализации данного направления новыми стандартами высшего профессионального образования предусмотрены специальные дисциплины. Для практикующих учителей организуется курсовая подготовка, разрабатываются образовательные программы, проводятся тематические лекции, семинары, мастер-классы, тренинги, на которых педагоги получают представление об исследовательской деятельности как об инструменте научного познания, знакомятся с содержанием, структурой, характеристиками исследовательской деятельности, особенностями проведения психологических, педагогических, методических исследований, эмпирическими и теоретическими методами исследования.

Третье направление формирования исследовательской деятельности педагогов связано с организацией и ведением собственной профессиональной

исследовательской деятельности. Реализация данного направления, как правило, инициируется внешними факторами. Для студентов - программой прохождения педагогической практики, созданием курсовых проектов, написанием выпускной квалификационной работы. Для практикующих учителей - необходимостью аттестации, повышения квалификации или управленческими решениями администрации образовательного учреждения, в котором работает педагог. В рамках образовательной программы или курсовой подготовки педагогов могут быть предложены специальные исследовательские задания, моделирующие профессиональные педагогические задачи учителя.

Выделенные нами направления становления исследовательской компетенции педагога тесно взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга. И, очевидно, наибольший эффект достигается при их комплексной реализации. Ожидаемыми результатами становления исследовательской компетенции педагогов при этом являются:

- ценностное отношение к исследовательской деятельности;
- развитая мотивация к осуществлению исследовательской деятельности в профессиональной области;
- представление о содержании и структуре исследовательской деятельности как методе познания;
- знание общих принципов подготовки сообщений и публикаций о ходе и результатах исследования;
- умение выявлять актуальные проблемы исследований в сфере образования, осуществлять целеполагание, подбирать задачи для реализации поставленной цели;
- умение применять теоретические и эмпирические методы исследования в профессиональной области;
- умение в устной и письменной форме представлять результаты исследования;
- умение отбирать информационные ресурсы для сопровождения исследования;

- функциональная и личностная готовность самостоятельного исследовательского приобретения объективно или субъективно новых знаний в области образования.

Исследовательская компетенция педагога является составной частью профессиональной компетентности, и обеспечивает ее эффективность – это характеристика личности педагога, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса в соответствии с ценностями-целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого образовательного результата.

Обобщая представленные точки зрения, считаем, что в структуре исследовательской компетенции достаточно выделить следующие три компонента: *личностный (мотивационный), теоретический (когнитивный), практический (деятельности).*

В заключение отметим, что несмотря на проявляемый интерес исследователей к проблеме определения содержания и структуры исследовательской компетенции, в теории и практике педагогики остается недостаточно изученным вопрос о дидактических возможностях ее становления. На пути становления исследовательской компетенции студентов, слушателей необходимо существенно обновить методическое обеспечение, пересмотреть основные принципы организации обучения в данном направлении, разработать технологии, позволяющие формировать основные компоненты исследовательской компетенции студентов и слушателей, а также диагностировать уровень ее сформированности.

Исследователи едины во мнении, что становление исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования осуществляется в условиях системности и непрерывности образовательного процесса (Э.Н.Гусинский, М.К.Кларин, Г.П.Щедровицкий и т.п.), его ориентированности на индивидуальные потенции каждого студента, (Д.К.Дьяченко, Д.А.Данилов, З.С. Никитина и др.), технологичности

(Н.В.Кузьмина, М.В.Кларин, Л.М. Митина и др.) и прогнозируемости результата обучения (Н.А. Аминов, Б.С.Гергеунский, В.А.Семиченко и др.)

1.3 Критерии и показатели становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительном профессиональном образовании

Прежде чем обсуждать критерии становления исследовательской компетенции педагога, определимся с понятиями «критерии» и «показатели», «готовность к исследовательской деятельности», которые являются основой для дальнейших исследований, связанных с выбранной нами тематикой.

Проанализировав многочисленные определения понятия «исследовательская деятельность», представим наиболее ёмкие на наш взгляд.

По мнению И.А. Зимней и Е.А. Шашенковой, «исследовательская деятельность» — это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяет специфику и сущность этой деятельности» [20, с.11].

Профессор А.И. Савенков даёт другое определение: «Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления» [45, с.315]. Он подчёркивает, что в фундаменте исследовательского поведения

лежит психическая потребность в поисковой активности в условиях неопределённой ситуации.

Таким образом, исследовательская деятельность по сути своей предполагает активную познавательную позицию, основанную на внутреннем поиске ответа на какой-либо вопрос, связанную с осмыслением и творческой переработкой информации, действием путём «проб и ошибок», работой мыслительных процессов.

Учитывая особенности исследовательской деятельности в образовании и сущности понятия «готовность» под готовностью педагога к исследовательской деятельности, будем понимать совокупность качеств педагога, способствующих развитию собственной педагогической деятельности, а также способность выявлять актуальные проблемы образовательного процесса, находить и реализовать эффективные способы их решения.

Анализ научных трудов по квалиметрии (М.М. Калейчик, В.Н. Фомин) позволил уточнить понятия «критерии» и «параметры», на которые мы также опираемся в данной работе.

Под критериями нами понимается качественная характеристика объекта исследования, параметры определяются как средства качественной или количественной оценки критериев.

Определившись с основными понятиями, проанализируем достижения отечественной науки в направлении разработки критериев готовности педагога к исследовательской деятельности.

Анализ и обобщение работ В.А. Адольфа, А.И. Савенкова, И.А. Зимней, Е.А. Шашенковой В.А. Сластенина, и др. показывает, что основу готовности педагога к исследовательской деятельности составляют профессионально-личностные качества, направленные на совершенствование собственной педагогической деятельности, при этом учеными выделяются такие качества, как способность к рефлексии, творческой, исследовательской деятельности.

Готовность педагога к исследовательской деятельности чаще всего рассматривается с точки зрения компетентного подхода (И.А. Зимняя,

Ю.Г. Татур, Н.В. Кузьмана, В.А. Сластенин и др.).

Исходя из структуры профессиональной педагогической компетентности, разработанной В.А. Сластениным, ученые выделяют два основных компонента:

- систему знаний, определяющих теоретическую готовность учителя к осуществлению исследовательской педагогической деятельности;
- систему умений и навыков, составляющих практическую основу готовности к осуществлению исследовательской педагогической деятельности.

К первому компоненту относят владение суммой общекультурных и общенаучных, специальных, психолого-педагогических знаний. Второй компонент складывается из многообразия видов деятельности: прогностической, проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной, рефлексивной [47].

В соответствии с указанными видами деятельности выстраивается система педагогических умений, представляющих собой освоенные педагогом способы данных деятельностей. В частности выделены следующие взаимосвязанные между собой умения: гностические, прогностические проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные, аналитические. Данные умения формируются в процессе соответствующей деятельности и их наличие можно, на наш взгляд, рассматривать как обязательный компонент готовности педагога к исследовательской деятельности.

В своём исследовании И.А. Рыбалева определяет понятие готовности к исследовательской деятельности как «... интегральная характеристика личности, приобретаемая в процессе и результате специально организованной деятельности и включающая объективную и субъективную готовность как взаимосвязанные и взаимозависимые элементы». [44].

По мнению С.И. Брызгалова, готовность педагога к исследовательской деятельности, рассматривается как личностное образование, определяющее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, систему методологических знаний,

исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении возникающих профессионально-педагогических задач

Цели исследовательской деятельности строятся на мотивационно-потребностном, когнитивном, деятельностно-практическом аспектах. Это:

1) формирование эмоционально-ценностного отношения к любой ситуации;

2) овладение систематизированными знаниями, осознание социальной и личной значимости исследовательской деятельности, стремление и умение разрешать проблемные ситуации;

3) выработка умений распознавать, обследовать и разрешать проблемные ситуации, на основе мыслительных операций репродуктивного, продуктивного и эвристического типа. [12].

Развивая собственное исследование, В.А. Сластенин выделяет следующие критерии готовности педагога к исследовательской деятельности:

- осознание педагогом необходимости в исследовательской деятельности;
- готовность к вовлечению в творческую деятельность по введению новшества;
- уверенность в том, что новшество принесет позитивный результат;
- согласованность личных целей с исследовательской деятельностью;
- готовность к преодолению творческих неудач;
- уровень технологической готовности к выполнению исследовательской деятельности;
- позитивная оценка своего предыдущего опыта в свете исследовательской деятельности;
- способность к профессиональной рефлексии [48].

Заметим, что так или иначе в анализируемых нами исследованиях проявляется *личностная, теоретическая и практическая составляющие готовности.*

Таким образом, готовность педагога к исследовательской деятельности определяется сформированностью мотивации, знаний, умений, навыков, профессионально и личностно значимых качеств, необходимых для разработки и внедрения педагогических исследований.

Личностная готовность педагога к исследовательской деятельности, по нашему мнению, представлена мотивами, направленностью, уровнем притязаний, самооценкой.

Трактовка мотива в психолого-педагогических исследованиях соотносит это понятие либо с потребностью (Маслоу А.), либо с переживанием этой потребности и её удовлетворением (Рубинштейн С.Л.), либо с предметом потребности. В контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для «... обозначения переживания потребности, а как означающий то объективное, в чём эта потребность конкретизируется в данных условиях, и на что направляется деятельность, как на побуждающее её ...» [32, с 38].

Причем доказанным является тот факт, что одной из причин низкой готовности педагога к исследовательской деятельности является представленность в мотивационной структуре внешних по отношению к исследовательской деятельности педагога мотивов (Л.С. Подымова, В.А. Сластенин).

В структуре самооценки выделяют когнитивный и эмоциональный аспекты. Структура самооценки педагога, по мнению А.К. Марковой, оптимальна тогда, когда в ней отражены минимальные различия между актуальной и рефлексивной, максимальные различия между ретроспективной и актуальной, между актуальной и идеальной самооценкой, когда в ней фиксируется создание позитивной Я-концепции [34, с. 58].

Теоретическая готовность заключается в освоении основ педагогических исследований и предполагает овладение теоретической деятельностью, проявляющейся в исследовательском стиле мышления. Ведущими компонентами теоретической готовности выступают конструктивная и гностическая деятельности.

Оба вида деятельности предполагают сформированность у педагога аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений [4, с 79-80].

Практическая готовность выражается в умениях, позволяющих осуществлять исследовательскую педагогическую деятельность. К данным видам относятся организаторские (по А.И. Щербакову мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные) и коммуникативные умения (перцептивные умения, собственно умения общения и педагогической техники).

Кроме того, при выделении критериев готовности педагога к исследовательской деятельности необходимо учитывать стратегию развития как государства в целом, так и системы образования в частности. Ключевые компетенции инновационного сообщества определены в проекте Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020» как:

«- ... способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;

- способность к критическому мышлению;
- способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде, готовность к работе в высококонкурентной среде...» [2]

Переведя критерии в составляющие готовности, опираясь на исследование структуры личности К.К. Платонова, нормативную структуру деятельности В.И. Слободчикова и ключевые компетенции инновационного сообщества, мы выделили уровни готовности педагога к исследовательской деятельности и охарактеризовали их (таблица 1):

Таблица 1 - Уровни готовности педагога к исследовательской деятельности

Уровень готовности педагога к исследовательской деятельности	Составляющие (компоненты) готовности		
	Личностная	Теоретическая	Практическая
1 уровень	<p>Профессионально значимой ценностью выступает стабильность, упорядоченность. Мотив участия в исследовательской деятельности – способ избегания возможных напряжений в отношениях с руководством и коллегами по работе в случае отказа от участия. Имеет склонность к занятию творчеством.</p>	<p>Знает о существовании исследовательских приёмов, методов, программ, технологий. Владеет комплексом понятий педагогических исследований</p>	<p>При организации занятий применяет исследовательские приёмы и средства обучения. Владеет общими умениями коммуникации. Осуществляет рефлексию собственной деятельности только с помощью других</p>

	<p>Занимается эпизодически самообразованием</p> <p>Сформировано и проявляет себя как качество профессионально-педагогической культуры</p> <p>консервативно-охранительное поведение</p>		
2 уровень	<p>Профессионально значимой ценностью выступает необходимость в обновлении.</p> <p>Мотив участия в исследовательской деятельности – способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег.</p> <p>Проявляет</p>	<p>Знает на высоком уровне исследовательские приёмы и методы обучения</p>	<p>При организации занятий применяет исследовательские методы и методики обучения.</p> <p>Умеет организовать качественную коммуникацию с другим.</p> <p>Умеет осуществлять рефлексию собственной деятельности</p>

	<p>ситуативный интерес к творчеству. Повышает квалификацию по проблематике, связанной с исследовательской деятельностью. Сформировано и проявляет себя как качество профессионально- педагогической культуры неопределённость поведения</p>		
3 уровень	<p>Исследование принято как лично- значимая ценность и рассматривается в качестве механизма развития системы образования. Мотив участия в исследовательской деятельности –</p>	<p>Знает на высоком уровне исследовательские программы и методы обучения</p>	<p>Умеет разрабатывать и реализовывать исследовательское обучение. Умеет организовать качественную коммуникацию в группе. Умеет организовать</p>

	<p>выполнение своего профессионального долга.</p> <p>Имеет устойчивый интерес к творчеству и проявляется ответственность за результат деятельности.</p> <p>Участствует в образовательных мероприятиях, работе общественно-профессиональных сообществ.</p> <p>Сформировано и проявляет себя как качество профессионально-педагогической культуры</p>		<p>рефлексию другого</p>
4 уровень	<p>Исследование принято как личностная ценность и присвоена как</p>	<p>Знает на высоком уровне исследовательские технологии обучения и</p>	<p>Реализует одну из исследовательских технологий обучения.</p> <p>Умеет работать в</p>

	<p>качество образа жизни – новизна.</p> <p>Мотив участия в исследовательской деятельности – способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития.</p> <p>Наряду с положительной мотивацией к исследовательской деятельности появляется высокий уровень ответственности за происходящие изменения.</p> <p>Творчество проявляется в деятельности педагога.</p> <p>Понимает необходимость и проявляет готовность к непрерывному</p>	<p>понимает условия их эффективного применения.</p> <p>Владеет способами проектирования</p>	<p>команде, выполняя разные функции (роли), в том числе игротехнические (организация качественной коммуникации, формирование общих представлений у членов команды, формирование коллективного субъекта).</p> <p>Умеет организовать рефлексию малой группы</p>
--	--	---	---

	<p>образованию.</p> <p>Сформирована и проявляет себя как качество профессионально- педагогической культуры исследовательская деятельность</p>		
--	---	--	--

Итак, 4-й – высокий уровень отражает полную готовность педагога к исследовательской деятельности, 3-й – средний, означает неполную готовность, но легкоустранимую в результате практики, 2-й – ниже среднего, показывает неполную готовность, устранимую в результате трудоемкой работы по организации образования педагога, 1-й – низкий уровень – готовность может быть сформирована в результате длительного самовоспитания, учения и тренингов. Если педагог находится на первом или втором уровнях готовности должны быть созданы условия для приобщения его к исследовательской деятельности посредством обогащения его знаний и умений, формирования исследовательской компетенции, необходимых для успешного выполнения исследовательской деятельности на основе выстраивания индивидуальной траектории его движения в профессии. Для педагогов третьего и четвертого уровней готовности необходима поддержка его профессионального развития в форме рефлексивно-аналитических и проектировочных мероприятий.

Кроме того, необходимо отметить, что в таблице представлены содержательные параметры уровней готовности педагога к исследовательской деятельности, которые можно в случае необходимости формализовать (перевести в количественные).

Обсуждая вопрос готовности педагогов к осуществлению исследовательской деятельности, необходимо отметить, что среди ведущих

качеств личности, наряду с компетентностью, столь же значимой становится исследовательская активность, которая проявляется в степени интеллектуальной инициативы, в возрастающей динамике творческой деятельности. Исследовательская активность предполагает выход субъекта за пределы деятельности в рамках норм.

В основание разработки критериев и параметров готовности педагога к исследовательской деятельности нами положено понятие «личность», т.к. личностное развитие влечет за собой профессиональное. Поэтому на первое место мы ставим блок личностных качеств, на второе – профессиональных, которые проявляются через ряд готовностей к исследовательской деятельности.

Считаем необходимым отметить, что разработанные критерии и параметры готовности педагога к исследовательской деятельности в образовательном процессе в дополнительного профессионального учреждения, нами используются, с одной стороны, на входе в образовательное пространство для определения уровня готовности слушателя к исследовательской деятельности с целью выстраивания им индивидуальной образовательной программы и образовательного маршрута (последовательности освоения содержания), с другой – на выходе для оценки результативности обучения, т.к. повторное исследование позволяет выявить «приращение» готовности педагога к исследовательской деятельности и наметить дальнейшие действия по повышению ее уровня с использованием различных форм профессионального развития (конференции, вебинары и т.п.).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе «Теоретические основы становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования» были решены следующие задачи:

- проанализированы теоретические основы становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования;

- на основе анализа научных трудов уточнены особенности становления

исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования;

- разработаны критерии и показатели становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Становление исследовательской компетенции педагога относится к разряду наиболее актуальных проблем современности и является предметом изучения философской, педагогической и психологической наук. Становление исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования осуществляется в условиях системности и непрерывности образовательного процесса (Э.Н.Гусинский, М.К.Кларин, Г.П.Щедровицкий и т.п.), его ориентированности на индивидуальные потенции каждого студента, (Д.К.Дьяченко, Д.А.Данилов, З.С. Никитина и др.), технологичности (Н.В.Кузьмина, М.В.Кларин, Л.М. Митина и др.) и прогнозируемости результата обучения (Н.А. Аминов, Б.С.Гергеунский, В.А.Семиченко и др.).

При анализе проблемы в исследовании показаны современные подходы, раскрывающие сущность компетентного подхода в образовании: концептуальные идеи компетентного подхода (В.А. Адольф, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Ф. Ильина и др.); теоретические основы становления профессиональной компетентности педагога (Е.А. Климов, В.Г. Маралов, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков).

Анализ и синтез различных точек зрения дал возможность сформулировать следующее рабочее определение исследовательской компетенции педагога, в котором обозначено, что исследовательская компетенция:

- является составной частью профессиональной компетентности;
- представляет собой совокупность качеств личности;
- включает владение исследовательскими знаниями, умениями и навыками;

– предполагает готовность к осуществлению исследовательской деятельности и внедрению результатов исследований в свою практическую работу.

В целом анализ научной литературы и практики образования позволяет выделить следующие направления становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования:

- развитие мотивации к осуществлению исследовательской деятельности в сфере образования;
- изучение методологических основ исследовательской деятельности;
- организацию собственной профессиональной исследовательской деятельности.

В процессе анализа и обобщения работ В.А. Адольфа, А.И. Савенкова, И.А. Зимней, Е.А. Шашенковой В.А. Сластенина, нами были обозначены основные критерии готовности педагога к исследовательской деятельности и на их основе выделены составляющие (компоненты) готовности: *личностная, теоретическая и практическая.*

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Теоретическое обоснование педагогических условий становления исследовательской компетенции педагога в дополнительном профессиональном образовании

На сегодняшний день на практике большинство учителей независимо от их возраста, стажа работы и специальности испытывают значительные затруднения в организации своей деятельности на исследовательской основе.

Проблема развития и формирования исследовательской компетенции и компетентности рассматривалась в аспекте различных теоретических подходов (В.Д.Шадриков и др.) и в ряде диссертационных исследований: Талманова Т. М., рассматривала исследовательскую компетентность в системе непрерывного

образования, Борисова З.Н. анализировала исследовательскую компетентность с точки зрения синергетического подхода, Губайдулин А.А. подверг анализу исследовательскую компетентность в условиях проектного обучения, Голубь Л.А. изучала формирование исследовательской компетенции в системе дополнительного профессионального образования.

Мы убеждены, что владея исследовательскими знаниями, умениями и навыками, активно и независимо мысля, умея творчески решать различные задачи, учитель в системе дополнительного профессионального образования сможет организовать процесс обучения на уровне, отвечающим требованиям современного общества.

Готовность к исследовательской деятельности позволит в дальнейшей профессионально-педагогической работе на научном уровне решать профессионально-образовательные задачи.

Нами были изучены различные подходы становления исследовательской компетенции и компетентности.

Актуальность создания педагогических условий становления исследовательской компетенции у учителей обусловлена переходом на новые ФГОС, сущность которых заключается в формировании общих и профессиональных компетенций.

Перейдем к анализу понятия «педагогические условия». Проблема условий приобретает «педагогическую» окраску в исследованиях В.И. Андреева, А.Я. Найна, Н.М. Яковлевой, Н.В. Ипполитовой, М.В. Зверевой, Б.В. Куприянова, С.А. Дыниной и др., найдя свое отражение в многочисленных трактовках термина «педагогические условия». Рассматривая данное понятие, ученые придерживаются нескольких позиций. Первой позиции придерживаются ученые, для которых педагогические условия есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева):

- (комплекс) мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (В.И. Андреев) [6];

- совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найд) [37, с 44-49];

- совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса (Н.М. Яковлева) [56]. Вторую позицию занимают исследователи, связывающие педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов (Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева и др.):

- компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [24];

- содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками (Зверева М.В.) [17, с. 29-32]. Для ученых, занимающих третью позицию, педагогические условия - планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно- педагогического исследования (Б.В. Куприянов, С.А. Дынина и др.). При этом ученые данной группы указывают на необходимость рядоположности педагогических условий, проверяемых в рамках гипотезы одного исследования [29, с. 101-104]. Анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «педагогические условия» позволяет выделить ряд положений, важных для нашего понимания данного феномена:

1) условия выступают как составной элемент педагогической системы (в том числе и целостного педагогического процесса);

2) педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия и

взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно- методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т.д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование;

3) в структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы;

4) реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы.

Таким образом, мы рассматриваем педагогические условия как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие.

В связи с этим, считаем необходимостью создания в рамках дополнительного профессионального образования педагогических условий для становления исследовательской компетенции педагога. Как результат в ряду показателей сформированных ключевых компетенций, и в частности исследовательской мы рассматриваем ценностное отношение к выбранной профессии; стремление к самосовершенствованию, саморегулированию, саморазвитию, самореализации; наличие личностной и профессиональной рефлексии; способности к социальному взаимодействию и сотрудничеству; социальная мобильность; инициативность и любознательность; высокую работоспособность; самостоятельность в сфере познавательной деятельности.

Созданные педагогические условия становления исследовательской компетенции педагогов в системе дополнительного профессионального образования выполняет ориентирующую и координирующую роль и призвана

отразить прогнозируемые нами свойства, качества и способности педагогов в системе дополнительного профессионального образования, лежащие в основе исследовательской компетенции по отношению к себе как личности и субъекту жизнедеятельности, к социуму и профессии.

Основу построения педагогических условий становления исследовательской компетенции в системе дополнительного профессионального образования составили:

1. Компетентностный подход, основанный на ряде принципов:

- развитие учебно - профессиональной мотивации, направленности на саморазвитие и самосовершенствование (В.В. Бондарева, О.Е. Лебедев, Хуторской А.В);

- ориентации на самостоятельный выбор слушателей в рамках профессии определенной области для более глубокого обучения;

- связь с реальным производством (решение конкретных заданий; исходя из нужд предприятий города);

- использование активных форм и методов обучения;

- активизация научно-исследовательской работы слушателей.

2. Системно-деятельностный подход, основанный на ряде идей (А.Н. Выготский, В.В. Гальперин, Д.Б. Леонтьев, П.Я. Эльконин):

- идей системности;

- развитие возможно только через деятельность;

- нацеленность на результат;

- идея целостности, предполагающая взаимосвязь, взаимодействие и интеграцию всех компонентов образовательной системы колледжа.

3. Аксиологический подход (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластёнин, В.С. Леднёв) (ключевыми положениями для нас являются):

- профессиональное образование обеспечено развивать ценностное сознание специалиста. Ценностное сознание и самосознание закрепляются в ценностных ориентациях личности;

- опираясь на профессиональные ценностные ориентации, специалист может выстроить модель своей деятельности, которая становится ориентиром в его саморазвитии и самосовершенствовании.

Проанализировав различные классификации ключевых компетенций, мы остановились на идеях И.А.Зимней и поэтому исследовательскую компетенцию в системе дополнительного профессионального образования мы можем отнести как к компетенциям, относящимся к человеку, как личности, как субъекту жизнедеятельности и к компетентностям, относящимся к деятельности человека.

Для активизации исследовательской деятельности необходимо, чтобы образовательный процесс в системе повышения квалификации был организован на *исследовательски-ориентированной основе*, обеспечивающей слушателям возможность самоопределиться в возможности участия в исследованиях, осуществить выбор направлений и методов преобразования педагогической действительности, способов собственной профессиональной деятельности и профессионального развития, способов и форм включенности в исследовательский процесс.

Содержанием исследовательски-ориентированного повышения квалификации является новые научные и методологические знания, знания в области актуальных проблем образования, новые способы, действия и процедуры, позволяющие, обеспечить непосредственный вклад как в развитие конкретного образовательного учреждения, так и в построение новой практики образования за счет разворачивания исследовательской деятельности педагога.

Повышение квалификации слушателей необходимо организовывать посредством погружения в реальную исследовательскую деятельность.

Образовательная среда, наряду с другими основаниями, должна строиться на теоретическом осмыслении исследовательской деятельности и ее рефлексии, практическом освоении способов исследования, что позволит не только удовлетворить потребность педагога в самореализации, но и проектировать решение проблем его практики через постановку и решение исследовательских задач. То есть становление исследовательской компетенции происходит при

ясно выстроенном практическом погружении как в социокультурные (философия, социология, психология), так и в профессиональные (педагогика, учебный предмет, методика его преподавания) области знания. Особенностью погружения является углубленное изучение какой-либо предметной области в связи с проблемой, условием поиска ответа на него и разработкой слушателем проекта исследовательской программы.

2.2. Организация и содержание опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий, способствующих становлению исследовательской компетенции педагога в дополнительном профессиональном образовании.

На основании обозначенных выше критериев и параметров исследовательской деятельности нами была разработана дополнительная общеобразовательная программа повышения квалификации «Методология и методика исследовательской деятельности в области образования» подготовки педагога к исследовательской деятельности в региональной системе образования, а также проведены мониторинговые исследования уровня готовности педагога к исследовательской деятельности.

Разработанная программа была реализована в двух учреждениях дополнительного профессионального образования г. Красноярска в течении трех лет: в Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования и в Частном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Центр повышения квалификация».

Программа повышения квалификации разработана с учетом «Временных требований по оценке квалификации и уровня профессиональной компетентности при присвоении квалификационной категории руководителям, специалистам (педагогическим работникам)», на основании тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работников учреждений образования Российской Федерации, на основании тарифно-

квалификационных характеристик (требований) по должностям работников учреждений образования Российской Федерации и обеспечивает реализацию государственных стандартов общего образования. Данная программа является преемственной по отношению к государственным образовательным стандартам высшего и среднего профессионального образования, не дублирует образовательные программы дополнительного послевузовского образования.

Программа предназначена для работников образования, имеющих потребность в развитии исследовательской компетенции, желающих вести собственные исследования в области педагогики, организовывать учебно-исследовательскую деятельность школьников.

Данная программа отвечает потребностям регионального, муниципального и школьного уровней управления в аспекте создания региональной системы оценки качества.

Образовательные цели программы:

1. Содействовать развитию потребностей и способностей к исследовательской деятельности.

2. Дать слушателям представление о том, что такое исследование, в чем заключается его отличие от других видов деятельности.

3. Обеспечить формирование у работников образования знаний и способов деятельности, необходимых для проектирования и проведения самостоятельных исследований как особой формы эмпирического и теоретического познания педагогической действительности, позволяющих организовывать исследовательскую деятельность учащихся.

4. Сформировать у работников образования умения, составляющие основу исследовательской компетентности.

5. Сформировать умение оформлять продукты исследовательской деятельности.

Программа основана на компетентностном подходе и отличается гибкостью за счет модульной структуры построения. Особенностью программы является наличие инвариантного вариативного содержания.

В отличие от других программ подобной тематики, обучение слушателей по данной программе организуется как погружение в реальную исследовательскую деятельность. Создается образовательная среда, которая наряду с другими основаниями, строится на теоретическом осмыслении исследовательской деятельности и ее рефлексии, практическом освоении способов исследования, позволяющей не только удовлетворить потребность педагога в самореализации, но и проектировать решение проблем его практики через постановку и решение исследовательских задач. Особенностью погружения является углубленное изучение какой-либо предметной области в связи с заданной преподавателем проблемой, условием поиска ответа на него и разработкой слушателем проекта исследовательской программы.

Обучение основывается на индивидуальных образовательных и исследовательских программах, которые разрабатываются в ходе освоения слушателями первого модуля и корректируются по ходу обучения.

Образовательной программой курса повышения квалификации предусмотрен текущий и итоговый контроль. Текущий контроль в зависимости от содержания модуля и проводится в разных формах: рефлексия, выполнение практических заданий, написание аналитических записок, эссе. Формы текущего контроля прописаны в содержании программы каждого модуля. Итоговый контроль является обязательным условием аттестации слушателей. Итоги реализации программы подводятся в форме презентации промежуточных результатов исследовательской деятельности в рамках мини-конференции.

Оценка по итоговому контролю инвариантного модуля составляет 60% от общей оценки, вариативного модуля 40%. Нижний порог освоения программы составляет 65%.

Успешное освоение двух модулей программы заканчивается выдачей удостоверения о повышении квалификации.

Образовательные результаты образовательной программы разделены на теоретический и практический блок. Результаты, методы преподавания и оценивания представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Образовательные результаты освоения программы:

	Результаты	Методы учения / преподавания	Оценивание
Теоретический блок	<p>Знание и понимание:</p> <p>1.Состава и структуры деятельности.</p> <p>2.Особенностей исследовательской деятельности.</p> <p>3.Видов исследований.</p> <p>4.Определений основных компонентов методологического аппарата исследования (проблема, противоречия, объект, предмет, цель, гипотеза).</p>	<p>- Сочетание лекций с работой в малых группах (восстановление и понимание содержания, оформление вопросов).</p> <p>-Дискурсы.</p> <p>-Практические задания, их обсуждение, отработка навыков.</p> <p>- Индивидуальные консультации.</p>	<p>1.Секвейн по теме «Исследовательская деятельность»,</p> <p>2.Наполнение нормативной структуры деятельности содержанием исследовательской деятельности (<i>письменная работа</i>).</p>
Практический блок	<p>Умения:</p> <p>1.Формулировать тему исследования.</p> <p>2.Определять теоретические и философские основы</p>	<p>- Работа с кейсами.</p> <p>-Практические занятия по материалам, подготовленным</p>	<p>1.Оформление промежуточных результатов исследования (<i>письменная работа</i>).</p>

	<p>исследования.</p> <p>3.Оформлять, сопоставлять и выявлять соответствие основных компонентов методологического аппарата исследования.</p> <p>4.Работать с научной литературой по теме исследования.</p> <p>5.Организовывать учебно-исследовательскую деятельность учащихся в урочной и внеурочной деятельности.</p> <p>6.Умение оформлять продукты и результаты исследовательской деятельности.</p>	<p>слушателями.</p> <p>-</p> <p>Индивидуальные консультации.</p> <p>-Дистанционное обучение.</p>	<p>2.Рефлексивный дневник.</p> <p>3. Оформление полимнения по основным понятиям исследования.</p> <p>4. Разработка и оформление проекта организации исследовательской деятельности школьников с указанием конкретных методик.</p>
--	---	--	---

Учебный план дополнительной общеобразовательной программы повышения квалификации «Методология и методика исследовательской деятельности в области образования» (полный вариант учебного и учебно-тематического плана программы представлен в Приложении 1).

Категория слушателей: работники образования.

Срок обучения: 120 часов.

Форма обучения: с отрывом от производства.

Режим занятий: 8 часов в день.

№	Статус модуля ¹	Перечень модулей	Всего часов	Лекций	Практических занятий в т.ч. сам. работа	Форма контроля
1.	И	Введение в исследовательскую деятельность.	72	21	51	Текущий
2.	В	Вариативные модули.	48	12	36	Текущий
Всего часов			120	33	87	
Вариативные модули (по выбору слушателей)						
3.	В	Методы и методика эмпирических исследований.	48	12	36	Итоговый
4.	В	Методы и методика прикладных исследований.	48	12	36	Итоговый
5.	В	Методология и методика	48	12	36	Итоговый

¹ И – инвариантный модуль, В – вариативный модуль

		теоретических исследований в области педагогики и профессионального образования.				
6.	В	Организация учебно-исследовательской деятельности школьников.	48	12	36	Итоговый

Содержание дополнительной общеобразовательной программы повышения квалификации «Методология и методика исследовательской деятельности в области образования».

Модуль 1. Введение в исследовательскую деятельность.

Методологические и философские основы развития современного образования. Проблематика исследований в области образования.

Онтология образования. Природа и источники ценностей образования. Истоки гуманистических тенденций в истории образования и педагогики. Проблемы развития современного образования и их основы. Философия образования как основа подготовки педагогов-практиков к исследовательской деятельности. Приоритетные направления развития педагогических и профессиональных исследований.

Отличительные особенности исследовательской деятельности. Логика и структура исследования. Деятельность и ее нормативная структура. Понятия «исследования», «исследовательская деятельность». Отличие исследовательской деятельности от педагогической и других видов деятельности. Критерии исследовательской деятельности и ее продукты. Уровни познания. Классификация научного знания по отнесению к формам мышления. Логика творческого поиска и его основания. Составление исследовательского проекта или программы.

Методологические основы исследования. Понятие «подход». Уровни методологического анализа. Моно и полиподходность в образовании. Методологический аппарат исследования и особенности его оформления.

Методы исследования и их классификация. Метод как путь достижения цели. Общая характеристика методов исследования. Классификация методов исследования по их принадлежности к виду исследования. Герменевтика как способ исследования.

Методика проведения опытно-экспериментальной работы. **Выбор базы исследования. Выбор методов опытно-экспериментальной работы. Выделение этапов эксперимента.**

Оценка и оформление результатов исследования. **Подбор или разработка критериев оценки эффективности опытно-экспериментальной работы и шкал измерений. Обработка и оформление результатов опытно-экспериментальной работы. Элементы математической статистики и корреляционного анализа.**

Модуль 2. Методы и методика эмпирических исследований.

Отличительные особенности эмпирических исследований. Эмпирические исследования и их виды. Мониторинг и анализ как виды эмпирического исследования. Педагогическое проектирование и его составляющие. Прогнозирование, моделирование, оформление проекта. Отличие программирования от проектирования.

Этапы эмпирического исследования: обоснование темы и ее актуальность, основной замысел, исходные позиции, выделение предмета и объекта исследования, определение целей и задач, логика и этапы исследования, диагностика и конструирование исследовательского процесса, описание результативности, выводы.

Методы эмпирического исследования: наблюдение, сравнение, типологизация, измерение, эксперимент, материальное моделирование.

Оформление продуктов эмпирических исследований. Оформление инновационного опыта для публикации в ведущих проф. изданиях.

Изготовление учебных видеофильмов, презентаций, создание цифровых образовательных ресурсов. Оформление методических разработок по предметам. Предъявление собственного опыта в форме мастер-классов.

Проектирование и планирование исследовательской деятельности.

Модуль 3. Методы и методика прикладных исследований в области образования.

Особенности прикладных исследований. Развитие прикладных исследований. Зачем нужны прикладные исследования. Фундаментальное и прикладное исследование, их соотношение. Оценка, диагностика, экспертиза. Акционистские и партисипаторные исследования

Задачи практики образования и тематизм прикладных исследований.

Анализ решений образовательной политики и мер по их реализации. Актуальные темы прикладных исследований в области образования. Наука как социокультурный феномен. Роль философии в научном познании. Методология и логика социальных наук.

Организация прикладных исследований.

Исследовательская стратегия. Цель и задачи исследования. Методологическая основа исследования. Планирование и организация исследований в области образования. Программа исследования. Этапы исследования. Апробация и внедрение результатов исследования.

Общие методы прикладных исследований: Метод эксперимента. Сбор и анализ данных методом формализованного интервью (анкетирования). Интервью в качественном исследовании. Биографический метод. Наблюдение. Метод анализа текстов. Анализ нормативов. Теоретизация практики.

Методы сбора и анализа данных, работы с первоисточниками и понятийным аппаратом исследования. **Составление библиографии. Работа с библиотечными каталогами. Работа со справочной литературой, словарями, энциклопедиями, фундаментальными трудами по педагогике и профессиональному образованию. Виды анализа педагогической литературы: историко-педагогический анализ, проблемный анализ,**

сравнительный анализ, контентанализ. Оформление ссылок. Выделение основных понятий исследования и наполнение их смыслом.

Оценка и оформление результатов прикладного исследования.

Отчет о прикладном исследовании с использованием качественной методологии. Подготовка эссе по кейс-стади. Подготовка отчета по результатам оценочного исследования. Распространение и внедрение рекомендаций.

Проектирование и планирование исследовательской деятельности.

Модуль 4. Методология и методика теоретических исследований в области педагогики и профессионального образования.

Методология научного познания. Специфика теоретического познания и его форм. Структура и функции науки. Общелогические методы и приемы познания. Общая характеристика методов теоретического исследования.

Философия и методология науки. Наука как социокультурный феномен. Философские образы науки. Роль философии в научном познании. Методология и логика социальных наук.

Основные методологические характеристики теоретического исследования.

Актуальности темы исследования. Проблема и противоречия. Тема, объект и предмет исследования. Цель и задачи исследования. Гипотеза исследования. Методологическая и теоретическая основа исследования. Научная новизна. Теоретическая и практическая значимость исследования. Этапы исследования. Апробация и внедрение результатов исследования.

Способы и методы работы с научной литературой и понятийным аппаратом исследования. Составление библиографии. Работа с библиотечными каталогами. Работа со справочной литературой, словарями, энциклопедиями, фундаментальными трудами по педагогике и профессиональному образованию. Виды анализа научно-педагогической литературы: историко-педагогический анализ, проблемный анализ, сравнительный анализ, контентанализ. Оформление ссылок. Выделение основных понятий исследования и наполнение их смыслом.

Методы теоретических исследований: идеализация, моделирование, мыслительный эксперимент, исторический и логический анализы; методы восхождения от абстрактного к конкретному, аксиоматический, гипотетико-дедуктивный как методы построения теории. Особенности применения статистических методов в психолого-педагогических исследованиях.

Оценка и оформление результатов теоретического исследования.

Модуль 5. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников.

Исследовательское обучение в современной образовательной практике. Исследовательское обучение и образовательные традиции. Роль и место исследовательского поведения в развитии личности ребенка. Проектирование и исследование в современном образовании.

Методики развития общих исследовательских умений и навыков школьников.

Концепция развития исследовательских способностей школьников. Знания, умения и навыки необходимые в исследовательском поиске. Методики развития умений видеть проблему. Методики, направленные на развитие умений выдвигать гипотезы. Развитие умений задавать вопросы различных типов: описательные, уточняющие, каузальные, оценочные и др. Уровни креативной постановки вопросов. Развитие умений давать определения понятиям. Развитие умений классифицировать. Эксперименты с реальными объектами и мысленный эксперимент. Методики работы с текстами.

Формы организации исследовательской деятельности школьников.

Массовые формы организации исследовательской деятельности школьников: погружения в исследовательские практики, исследовательские школы, научные общества учащихся, малые школьные академии. Экскурсии как способ стимулирования поисковой активности школьников.

Самостоятельная исследовательская практика школьников.

Подготовка школьников к самостоятельным учебным исследованиям. Планирование исследования. Сбор материала для исследования. Организация самостоятельной исследовательской практики школьников. Методы и приемы стимулирования поисковой активности. Подходы к определению тематизма детских исследований. Защита итогов исследования.

Проектирование и планирование организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Планирование как деятельность. Планирование исследовательской деятельности школьников на уроках и во внеурочной деятельности по предмету. Место учебно-исследовательской практики школьника в образовательном процессе.

Методические рекомендации по изучению курса

Модуль 1. «Введение в исследовательскую деятельность» является инвариантным и состоит из пяти разделов.

Раздел «Методологические и философские основы развития современного образования. Проблематика исследований в области образования.» изучается в форме дискурса, лекционных и практических занятий. Практические занятия проводятся в малых группах и предусматривают восстановление и понимание содержания лекций, оформление вопросов. Каждая такая работа заканчивается оформлением секвейнов по основным понятиям содержания лекции. На занятии по теме «Проблематика исследований в области образования» организуется работа с текстами Д. Фельдштейна или Интернет-ресурсами.

Текущий контроль по разделу: Секвейны по основным понятиям темы.

Раздел «Отличительные особенности исследовательской деятельности. Логика и структура исследования.» предполагает самостоятельную работу слушателей с текстами: изучение и схематизация содержания с последующим общегрупповым обсуждением результатов самостоятельной работы.

Текущий контроль по разделу: Секвейн по теме «Исследовательская деятельность», наполнение нормативной структуры деятельности содержанием исследовательской деятельности (*письменная работа*).

Разделы «Методологические основы исследования» и «Методы исследования и их классификация» изучается в форме лекций и работы с кейсами. Кейсы представляют собой тексты с материалами исследований разных видов и слушателям предлагается выявить соответствие или несоответствие методов виду исследования, в случае несоответствия предложить свои варианты наиболее соответствующих исследованию методов.

Текущий контроль по разделу: Аналитическая записка о соответствии выбранных методов виду исследования (письменная работа на основе анализа кейса).

Раздел **«Методика проведения опытно-экспериментальной работы»** изучается в форме **практических занятий по материалам, подготовленным слушателями.** *Вопрос «Этапы опытно-экспериментальной работы»* выносится на самостоятельную работу слушателей с дистанционным сопровождением.

Текущий контроль по разделу: Письменная работа **«Этапы опытно-экспериментальной работы».**

Раздел **«Оценка и оформление результатов исследования»** изучается в форме **практических работ в рамках которых слушатели выполняют практические задания, затем организуется их обсуждение, отработка навыков.** *Вопрос «Разработка шкал измерений»* выносится на самостоятельную работу слушателей с дистанционным сопровождением.

Итоги обучения в модуле подводятся в форме предъявления и защиты проекта собственного исследования и плана его реализации.

Модуль 2. Методология и методика эмпирических исследований является вариативным.

Раздел **«Отличительные особенности эмпирических исследований»** предполагает сочетание лекций с работой в малых группах (восстановление и понимание содержания, оформление вопросов). Каждая такая работа заканчивается оформлением секвейнов по основным понятиям содержания лекции.

Разделы «Этапы эмпирического исследования» и «Методы эмпирического исследования» «Оформление продуктов эмпирических исследований» изучаются через кейс-стади и практические занятия по материалам, подготовленным слушателями.

В ходе изучения данных разделов слушатели выполняют практические задания самостоятельно с дистанционным сопровождением по выбору:

- разработка форматов анализа результатов педагогической деятельности и апробация их;
- написание статей по теме исследования;
- изготовление презентаций, создание цифровых образовательных ресурсов;
- оформление методических разработок по предметам;
- проведение мастер-классов, презентаций.

Раздел «Проектирование и планирование исследовательской деятельности» предполагает практические работы слушателей по разработке проекта собственного эмпирического исследования.

Текущий контроль: Защита проекта исследовательской деятельности.

Итоговый контроль по модулю: Предъявление и защита результатов исследования.

Модуль 3. Методология и методика теоретических исследований в области педагогики и профессионального образования.

Занятия по разделам **«Методология научного познания»** и **«Введение в философию и методологию науки»** организуется посредством сочетания лекций с работой в малых группах, дискурсов. В малых группах организуется восстановление и понимание содержания лекций, оформление вопросов. Каждая такая работа заканчивается оформлением секвейнов по основным понятиям содержания лекции.

Промежуточный контроль: Оформленные секвейны.

Раздел «Основные методологические характеристики теоретического исследования» изучается в форме лекций, практических занятий по материалам, подготовленным слушателями и работы с кейсами. В ходе изучения раздела

слушателями выполняются практические работы «Определение направления и темы исследования» и «Разработка методологического аппарата исследования».

Промежуточный контроль: Оформленные основные методологические компоненты собственного исследования.

В разделе «Способы и методы работы с научной литературой и понятийным аппаратом исследования» большая часть времени отводится на самостоятельную работу слушателей с дистанционным сопровождением, также проводятся практические занятия по материалам исследований слушателей. В ходе изучения раздела слушателями выполняются практические работы «Составление библиографии. Работа с библиотечными каталогами.» и «Анализ научно-педагогической литературы по теме исследования».

Промежуточный контроль: Полиминение по основным понятиям исследования. Библиография.

В разделе «Методы теоретических исследований» приоритетными являются практические занятия, в ходе которых слушатели апробируют методы на материале собственного исследования». В ходе изучения раздела слушателями выполняется практическая работа «Подбор и апробация методов для собственного исследования».

Раздел «Оценка и оформление результатов теоретического исследования» изучается в форме выполнения слушателями практических заданий, их обсуждения, отработки навыков. В ходе изучения раздела слушателями выполняется практическая работа «Подбор или разработка критериев оценки эффективности опытно-экспериментальной работы и шкал измерений».

Промежуточный контроль: Оформленные критерии оценки опытно-экспериментальной работы.

Итоговый контроль по модулю: Защита отдельных компонентов собственного теоретического исследования.

Модуль 4. Методология и методика теоретических исследований в области педагогики и профессионального образования.

Занятия по разделам **«Методология научного познания»** и **«Введение в философию и методологию науки»** организуется посредством сочетания лекций с работой в малых группах, дискурсов. В малых группах организуется восстановление и понимание содержания лекций, оформление вопросов. Каждая такая работа заканчивается оформлением секвейнов по основным понятиям содержания лекции.

Промежуточный контроль: Оформленные секвейны.

Раздел «Основные методологические характеристики теоретического исследования» изучается в форме лекций, практических занятий по материалам, подготовленным слушателями и работы с кейсами. В ходе изучения раздела слушателями выполняются практические работы «Определение направления и темы исследования» и «Разработка методологического аппарата исследования».

Промежуточный контроль: Оформленные основные методологические компоненты собственного исследования.

В разделе «Способы и методы работы с научной литературой и понятийным аппаратом исследования» большая часть времени отводится на самостоятельную работу слушателей с дистанционным сопровождением, также проводятся практические занятия по материалам исследований слушателей. В ходе изучения раздела слушателями выполняются практические работы «Составление библиографии. Работа с библиотечными каталогами.» и «Анализ научно-педагогической литературы по теме исследования».

Промежуточный контроль: Полиминение по основным понятиям исследования. Библиография.

В разделе «Методы теоретических исследований» приоритетными являются практические занятия, в ходе которых слушатели апробируют методы на материале собственного исследования». В ходе изучения раздела слушателями выполняется практическая работа «Подбор и апробация методов для собственного исследования».

Раздел «Оценка и оформление результатов теоретического исследования» изучается в форме выполнения слушателями практических

заданий, их обсуждения, отработки навыков. В ходе изучения раздела слушателями выполняется практическая работа «Подбор или разработка критериев оценки эффективности опытно-экспериментальной работы и шкал измерений».

Промежуточный контроль: Оформленные критерии оценки опытно-экспериментальной работы.

Итоговый контроль по модулю: Защита отдельных компонентов собственного теоретического исследования.

Модуль 5. Организация исследовательской деятельности школьников.

Раздел «Исследовательское обучение в современной образовательной практике» предполагает сочетание лекций с работой в малых группах (восстановление и понимание содержания, оформление вопросов). Работа заканчивается оформлением секвейнов по основным понятиям содержания лекции.

Промежуточный контроль: Оформленные секвейны.

Раздел «Методики развития общих исследовательских умений и навыков школьников» изучается посредством выполнения слушателями практических заданий, их обсуждения, отработки навыков.

Промежуточный контроль: Оформлены алгоритмы работы по развития общих исследовательских умений и навыков школьников.

Разделы «Формы организации исследовательской деятельности школьников» и «Самостоятельная исследовательская практика школьников» изучаются посредством сочетания лекций с работой в малых группах (восстановление и понимание содержания, оформление вопросов), моделирования форм организации исследовательской деятельности школьников в рамках практических занятий.

Промежуточный контроль: План организации самостоятельной исследовательской практики школьников.

Раздел «Проектирование и планирование организации исследовательской деятельности школьников» изучается посредством

погружения в проектную среду, выполнения практических заданий по проектированию организации исследовательской деятельности школьников.

Промежуточный контроль: Выполнения практических заданий по проектированию организации исследовательской деятельности школьников.

Итоговый контроль по модулю: Проект организации исследовательской деятельности школьников с указанием конкретных методик.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы и их анализ.

До и после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы было проведено исследование сформированности готовности к исследовательской деятельности у педагогов. В исследовании приняло участие 200 педагогов края. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в контрольных (40 человек) и экспериментальных группах (160 человек). Основными площадками являлись Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования и Частное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Центр повышения квалификации». Исследование проводилось методами анкетирования, тестирования и экспертных оценок. Проявление индивидуального прогресса педагогов оценивалось по 100 шкале, все данные сводились в лист индивидуального прогресса слушателей программы повышения квалификации (Приложение 3). На основе обработанных данных, выстроена таблица исследования готовности педагогов к исследовательской деятельности (табл.1).

Таблица 1 – Исследование готовности педагогов к исследовательской деятельности

Уровни	Этапы опытно-экспериментальной работы			
	констатирующий		обобщающий	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1 уровень (низкий)	65,63 %	37,5%	15%	25%
2 уровень (ниже среднего)	16,25 %	30%	19,06%	27,5%
3 уровень (средний)	5,62 %	22,5%	38,75%	30%
4 уровень (высокий)	12,5 %	10%	27,19 %	17,5%

Анализ данных (табл. 1) убедительно доказывает, что после реализации программы повышения квалификации в рамках формирующего эксперимента существенно повысилось количество педагогов, имеющих высокий и средний уровни готовности к исследовательской деятельности на 14,69 % и 33,13 % соответственно и наблюдается незначительное повышение в контрольной группе.

По окончании опытно-экспериментальной работы для подтверждения достоверности различий был использован U-критерий Манна Уитни, который показал, что выявлены достоверные различия на окончание исследования.

В условной контрольной группе наблюдалась незначительная положительная динамика уровней готовности педагога к исследовательской деятельности. Мы это связываем с тем, что в данной группе не реализовывались педагогические условия в единстве и взаимосвязи усиливающие результативность процесса становления исследовательской компетенции педагога.

Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, подтверждают правильность положений нашей гипотезы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе «Педагогические условия становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования» были решены следующие задачи:

- выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования;

- опытно-экспериментальным путем проверена результативность педагогических условий становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Педагогические условия становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования включают в себя:

а) реализацию практико-ориентированной дополнительной профессиональной программы, способствующая становлению исследовательской компетенции педагога;

б) погружение в философские, языковые, педагогические и исследовательские практики в системе дополнительного профессионального образования.

Для активизации исследовательской деятельности необходимо, чтобы образовательный процесс в системе повышения квалификации был организован на *исследовательски-ориентированной основе*, обеспечивающей слушателям возможность самоопределиться в возможности участия в исследованиях, осуществить выбор направлений и методов преобразования педагогической действительности, способов собственной профессиональной деятельности и профессионального развития, способов и форм включенности в исследовательский процесс.

Повышение квалификации слушателей необходимо организовывать посредством погружения в реальную исследовательскую деятельность.

То есть становление исследовательской компетенции происходит при ясно выстроенном практическом погружении как в социокультурные (философия, социология, психология), так и в профессиональные (педагогика, учебный предмет, методика его преподавания) области знания. Особенностью погружения является углубленное изучение какой-либо предметной области в связи с проблемой, условием поиска ответа на него и разработкой слушателем проекта исследовательской программы.

Для проведения исследования эффективности педагогических условий становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования разработаны средства мониторинга (диагностический инструментарий для оценки индивидуального прогресса слушателей в инвариантном модуле, включающий в себя описание результатов обучения и кодификатор умений, подлежащих контролю, контрольные задания в тестовой форме по содержанию программы).

В исследовании приняло участие 200 педагогов края. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в контрольных (40 человек) и экспериментальных группах (160 человек). Результаты мониторинговых исследований показали положительную динамику становления готовности педагога к исследовательской деятельности вследствие реализации в опытном-экспериментальной работе педагогических условий, в единстве и взаимосвязи усиливающих результативность процесса становления исследовательской компетенции педагога.

Данные мониторинга показывают наличие позитивной динамики процесса становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования: существенно повысилось количество педагогов, имеющих высокий и средний уровни готовности к исследовательской деятельности на 14,69 % и 33,13 % соответственно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполнения теоретико-экспериментального исследования по проблеме «Становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования» были решены следующие задачи:

- проанализированы теоретические основы становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования;

- на основе анализа научных трудов уточнены особенности становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования;

- разработаны критерии и показатели становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования;

- выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования;

- опытно-экспериментальным путем проверена результативность педагогических условий становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Анализ документов в области образования показал, что одной из актуальных проблем в условиях радикальных социально-экономических преобразований является становления исследовательской компетенций педагога. Актуальность данной проблемы вызвана отсутствием специальных работ, посвященных исследованию содержания и условий организации процесса становления исследовательской компетенций педагога в системе дополнительного профессионального образования, что затрудняет решение задачи достижение нового современного качества дополнительного профессионального образования.

Изучение проблемы становления исследовательской компетенций педагога показало, что отечественная психолого-педагогическая наука имеет в данной области значительные достижения: разработаны теоретические предпосылки теоретические предпосылки для решения данной проблемы, изучены роль и возможности «педагогов-исследователей», «учителей-исследователей» в развитии практики образования, изучена исследовательская деятельность, ее методология и методы, значение в образовательной деятельности. Это позволило уточнить сущность становления исследовательской компетенций педагога в системе дополнительного профессионального образования.

При изучении состояние проблемы было выявлено, что становление исследовательской компетенции педагога относится к разряду наиболее актуальных проблем современности и является предметом изучения философской, педагогической и психологической наук. Становление исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования осуществляется в условиях системности и непрерывности образовательного процесса

Сущность процесса становления исследовательской компетенций педагога состоит в развитие основных направлений становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования:

- развитие мотивации к осуществлению исследовательской деятельности в сфере образования;
- изучение методологических основ исследовательской деятельности;
- организация собственной профессиональной исследовательской деятельности.

В ходе решения задач исследования определено, что основными критериями становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования являются составляющие

(компоненты) готовности исследовательской деятельности: *личностная, теоретическая и практическая.*

Организация процесса становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования представлена посредством создания педагогических условий, а именно:

а) разработка и реализация практико-ориентированной дополнительной профессиональной программы;

б) погружение в философские, языковые, педагогические и исследовательские практики в системе дополнительного профессионального образования.

Эффективность разработанных педагогических условий подтверждена в ходе опытно-экспериментальной работы.

Данные мониторинга показывают наличие позитивной динамики процесса становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования: существенно повысилось количество педагогов, имеющих высокий и средний уровни готовности к исследовательской деятельности на 14,69 % и 33,13 % соответственно.

Таким образом, гипотеза получила подтверждение, задачи исследования решены, результаты исследования позволяют утверждать, что в основном подтвердились положения, вынесенные на защиту.

Проведённое исследование не исчерпывает всего спектра затронутой автором проблематики обеспечения становления исследовательской компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования. В дальнейшем исследовании нуждаются факторы, влияющие на формирование и развитие внутренней мотивации педагогов к исследовательской деятельности в условиях модернизации образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г.

2. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020». – 2010, Минэкономразвития России (проект)
<http://innovus.biz/media/uploads/resources/Innovative-Russia-2020.pdf> Дата обращения 13.08.2015.

3. Стратегия РФ в области развития образования на период до 2010 г. – М.: Минобрнауки РФ, 2003.

4. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. Красноярск, 2007 – 79 с.

5. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск, 1998. 310 с.

6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. - Казань: Изд-во КГУ, 1988. - 238 с.

7. Баранников А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А.В. Баранников. М.: ГУ ВШЭ, 2002. 51 с.

8. Бережнова, Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. Тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. с. 327.

9. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

10. Бобиенко, О. М. Ключевые компетенции специалиста в условиях глобализации экономики // Вестник ТИСБИ, 2006, №4 <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2006/issue4/Obraz1.htm>

11. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М.: Флинта Наука. 1998. – 168 с.

12. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование: учеб. пособие. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151с.

13. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.

14. Горбунова Л.Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров в контексте развития современного российского образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Горбунова Лариса Николаевна. – Барнаул, 2010. – 4 с.

15. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.

16. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / - 7-е изд., стер. М, ИЦ «Академия», 2012. 208 с.

17. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. - М.: Педагогика. - 1987. - №1. - С. 29-32.

18. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005– 336 с

19. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

20. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. — Ижевск., 2001, 234с.
21. Зинченко, В. П. Принципы психологической педагогики [Текст] / В. П. Зинченко // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 9-17.
22. Ильина Н.Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. Красноярск, 2013. 308 с.
23. Ильина, Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.08 / Ильина Нина Фёдоровна. – Красноярск, 2014. – 46 с.
24. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ...д-ра пед. наук / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.
25. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 240 с.
26. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов – Ростов-н-Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
27. Кочетов А.И. Культура педагогических исследований .Минск, 1996. – 328 с.
28. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. Л: ЛГУ, 1972. 288 с.
29. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2001. - № 2. - С. 101-104.
30. Лазарев В.С., Конопина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С.27–34.
31. Лазарев В.С., Разуваева Т.Н. Психология коллектива как субъекта инновационной деятельности. – Сургут: РИО СурГПУ, 2009. – 195 с.
32. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / ред. Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2004. 352 с

33. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учебное пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений [Текст] / В. Г. Маралов – М. : Академия, 2002. – 256 с.
34. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Макарова. – М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
35. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Воронеж: МОДЭК, 2002. 400 с.
36. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л. М. Митина – М. : Академия, 2004 – 320 с.
37. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований /А.Я. Найн // Педагогика. - 1995. - № 5. – С. 44-49.
38. Обухов А. С. Исследовательская позиция личности // Развитие личности. – 2004. - № 3.
39. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю.Шведова; Российская АН.; Российский фонд культуры; – 3-е изд., стереотипное – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.
40. Плотникова Н. И. Общеучебные компетенции в структуре дистанционного курса на английском языке // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 327.
41. Попов С.В. Методологически организованная экспертиза как способ инициации общественных изменений [Текст] / С. Попов // Кентавр. – 2000. – №23. – С. 2-7.
42. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе [Текст] / отв. ред. В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005. – 264 с.

43. Пупынина И. А. Формирование исследовательской компетенции у студентов педагогического колледжа. URL: <http://festival.1september.ru/articles/584510/>

44. Рыбалева И.А. Формирование готовности учителя к исследовательской деятельности в процессе непрерывного педагогического образования: автореф., канд.пед. наук. Амурский гуманитарно-педаг. гос. университет, Комсомольск-на-Амуре, 2012.

45. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. — М.: Ось-89, 2006, 480 с.

46. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа. – М., 2004. – № 3.– С.29-32.

47. Сластенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Педагогическая наука и образование. 2006. № 4. С. 4–8.

48. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 223 с

49. Сластёнин В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 1998.

50. Слободчиков В. И. Антропологический кризис европейской модели человека [Текст] / В. И. Слободчиков // Кентавр. – 2005. – №36. – С. 24-29.

51. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

52. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения [Текст] / М. И. Станкин. – М. : Флинта, 1998. – 368 с

53. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное Образование – № 2. – 2003. – С. 58-64.

54. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков – М. : Логос, 1994. – 320 с

55. Шашкина М. Б., Багачук А. В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2006. 240 с.

56. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис...д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

Учебно-тематический план

№	Содержание программы (блоки, темы)	Всего о часов	В том числе			Форма контроля
			Лекции	Практ. занятия	ДО (сам. работа)	
Модуль 1. Введение в исследовательскую деятельность.						
1.1	Методологические и философские основания развития современного образования. Проблематика исследований в области образования.	6	3	3		Текущий
1.2	Отличительные особенности исследовательской деятельности. Логика и структура исследования.	6	2	4		Текущий
1.3	Методологические основы исследования.	18	6	6	6	Текущий
1.4	Методы исследования и их классификация.	10	2	8		Текущий
1.5	Методика проведения опытно-экспериментальной работы.	24	6	6	12	Текущий

1.6	Оценка и оформление результатов исследовательской деятельности.	8	2	4	2	Текущий
Всего часов в модуле		72	21	51		
Модуль 2. Методы и методика эмпирических исследований.						
2.1	Отличительные особенности эмпирических исследований.	4	2	2		Текущий
2.2	Этапы эмпирического исследования.	4	2	2		Текущий
2.3	Методы эмпирического исследования.	22	4	12	6	Текущий
2.4	Оформление продуктов эмпирических исследований.	14	2	6	6	Итоговый
2.5	Проектирование и планирование исследовательской деятельности.	4		4		Текущий
Всего часов в модуле		48	12	36		
Модуль 3. Методы и методика прикладных исследований в области образования.						
3.1	Особенности прикладных исследований.	4	4			Текущий
3.2	Задачи практики образования и тематизм прикладных	6	2	4		Текущий

	исследований.					
3.3	Организация прикладных исследований.	12	2	6	4	Итоговый
3.4	Общие методы прикладных исследований.	10	2	4	4	Текущий
3.5	Методы сбора и анализа данных, работы с первоисточниками и понятийным аппаратом исследования.	8	2	4	2	Текущий
3.6	Оценка и оформление результатов прикладного исследования.	4		4		Текущий
3.7	Проектирование и планирование исследовательской деятельности.	4		4		Текущий
Всего часов в модуле		48	12	36		
Модуль 4. Методология и методика теоретических исследований в области педагогики и профессионального образования.						
4.1	Методология научного познания.	4	4			Текущий
4.2	Философия и методология науки.	6	4	2		Текущий
4.3	Основные методологические характеристики теоретического	12	2	6	4	Итоговый

	исследования.					
4.4	Способы и методы работы с научной литературой и понятийным аппаратом исследования.	10	2	2	6	Текущий
4.5	Методы теоретических исследований.	8	2	4	2	Текущий
4.6	Оценка и оформление результатов теоретического исследования.	4		4		Текущий
4.7	Проектирование и планирование исследовательской деятельности.	4		4		Текущий
Всего часов в модуле		48	12	36		
Модуль 5. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников.						
5.1.	Исследовательское обучение в современной образовательной практике.	4	2	2		Текущий
5.2	Методики развития общих исследовательских умений и навыков школьников.	16	2	8	6	Текущий
5.3	Формы организации исследовательской деятельности школьников.	16	4	6	6	Текущий

5.4	Самостоятельная исследовательская практика школьников.	8	4	4		Текущий
5.5	Проектирование и планирование организации исследовательской деятельности школьников.	4		4		Итоговый
Всего часов в модуле		48	12	36		

Приложение 2

Диагностический инструментарий для оценки индивидуального прогресса слушателей в инвариантном модуле.

Результаты обучения на курсах:

Знания:

1. Особенности исследовательской деятельности.
2. Определений основных компонентов методологического аппарата исследования (проблема, противоречия, объект, предмет, цель, гипотеза).
3. Видов исследований.

Умения:

4. Формулировать тему исследования.
5. Определять теоретические и философские основы своего исследования .
6. Оформлять, сопоставлять и выявлять соответствие основных компонентов методологического аппарата исследования .
7. Работать с научной литературой по теме исследования.

Кодификатор умений, подлежащих контролю

№	Умения, подлежащие контролю	Номера заданий, позволяющих контролировать это умение
1.	Умеют отличать исследования от других видов деятельности.	1
2.	Перечисляют виды исследований и характеризуют их.	4
3.	Дают определение проблемы исследования.	7
4.	Дают определение противоречий.	11, 13
5.	Дают определение объекта исследования.	9

6.	Дают определение предмета исследования.	10
7.	Дают определение цели исследования.	2, 6,8
8.	Дают определение гипотезы исследования	5
9.	Оформляют тему собственного исследования.	21
10.	Умеют определить философские и теоретические основы для своего исследования.	17,18
11.	Умеют выявить и оформить противоречия исследования.	21
12.	Владеют способом изучения и оформления полимнения по проблеме исследования.	16
13.	Умеют оформлять цель исследования.	21
14.	Различают объект и предмет исследования.	21
15.	Оформляют проблему исследования.	21
16.	Оформляют противоречия.	21
17.	Оформляют объект исследования.	21
18.	Оформляют предмет исследования.	21
19.	Оформляют цель исследования.	21
20.	Оформляют гипотезу исследования.	21
21.	Сопоставляют основные компоненты методологического аппарата исследования (проблему, противоречия, объект, предмет, цель, гипотезу). Выявляют их соответствие.	15, 21
22.	Объясняют основания постановки задач исследования.	14
23.	Соотносят конкретные методы исследования с той или иной группой в соответствии с классификацией.	3, 12
24.	В общем виде формулируют научную новизну своего исследования (отвечают на вопрос о том, что нового планируют получить).	19

или на основе практического опыта.

2. Эмпирические исследования

Б) направлены на получение новых знаний в области разработки и развития теоретических концепций педагогики или психологии как науки, ее методологии.

3. Экспериментальные разработки

В) направлены преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач.

Ответ:

1 -

2 -

3.....

Дополните

5. Научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого либо явления и требующее проверки на опыте и теоретического обоснования того, чтобы стать достоверной научной теорией есть _____

6. Компонент методологического аппарата исследования, который характеризует основной замысел (результат) работы есть _____

7. Расхождение между желаемым и реальным есть _____

8. Формулируется на основе сопоставления четырех компонентов: заказа, потребностей субъекта, возможностей, условий _____

9. То, что противостоит познающему субъекту, в его познавательной деятельности есть _____

10. Та сторона, аспект, проекция с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главные, наиболее существенные признаки объекта есть _____

11. Несогласованности, несоответствия между противоположностями есть _____

Обведите кружками номера всех правильных ответов

12. Методами теоретических исследований являются

- 1) Наблюдение
- 2) Идеализация
- 3) Эксперимент
- 4) Моделирование
- 5) Мысленного эксперимента
- 6) Описание
- 7) Составление графиков

13. Виды противоречий

- а) личностные
- б) психологические
- в) теоретические
- г) отраслевые
- д) глобальные

14. Основания постановки задач исследования

- а) теоретический анализ условий
- б) методологические основы исследования
- в) название глав и параграфов работы

г) научная новизна исследования

д) логика определяющая достижение цели исследования

Установить правильную последовательность

15. Методологический аппарат исследования

- Объект,
- Цель
- Гипотеза
- Проблема
- противоречия

В

16. Заполните таблицу по одному из ключевых понятий собственного исследования (не менее 3 авторов)

	Автор, исходные данные	Определение изучаемой сущности	Структура сущности (компоненты)

17. На каких философских подходах строится Ваше исследование?

Перечислите.

- а)
- б)

18. На каких теоретических подходах строится Ваше исследование?

Перечислите.

а)

б)

19. Что нового Вы планируете получить в ходе своего исследования?

20. Изобразите соотношение объекта и предмета исследования

21. Заполните таблицу «Модель методологической основы исследования»

Название темы исследования:

Проблема	Противоречия	Объект	Предмет:	Цель	Гипотеза	Задачи и основания их постановки

Таблица правильных ответов

ЧАСТЬ А

№ задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Верный ответ	Исследования	1 3 4	1 3 6 7	1-б 2-в 3-а	Гипотеза	Цель	Проблема	Цель	Объект	Предмет	Противоречия	2 4 5	А Г Д	В Д	4 5 1 2 3
Максимальный балл	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

ЧАСТЬ В

<i>№ задания</i>	<i>Верный ответ</i>	<i>Правила оценивания</i>
16	Правильно выбрано 1 ключевое понятие и сделано полимнение по 3-м авторам	Верно выбрано понятие исходя из темы исследования - 5 баллов Каждая верно, заполненная строка таблицы – 5 баллов Максимальный балл: 20
17	Исходя из темы исследования правильно выбраны 2 философских подхода.	Каждый правильный ответ - 2 балл. Максимальный балл: 4
18	Исходя из темы исследования правильно выбраны 2 теоретических подхода.	Каждый правильный ответ - 2 балл. Максимальный балл: 4
19	Оформлена научная новизна исследования	Максимальный балл: 5
20	Предмет изображен как вложенная целостность объекта	Правильный ответ. Максимальный балл: 2
21	Заполнена таблица исходя из темы исследования	Каждый верно заполненный столбец – 2 балла Каждое соответствие компонентов – 3 балла Максимальный балл: 35

Лист индивидуального прогресса слушателей курса повышения квалификации
по программе: «Методология и методика исследовательской деятельности в области образования»

№ п/п	Цели – Результат		Теория: (30 баллов) 15 ЗТФ по 2 балла			Практика: (70 баллов)				Всего		Итого	Проявл ение индиви д. Прогрес са (20 баллов и более)	Итог аттес тации
			Ум 1	Ум 2	Ум 3	Ум 4	Ум 5	Ум 6	Ум 7	Теория	Практ ика			
			1, 2, 5, 6, 8, 9,10, 15	4	3, 7, 11, 12,13,14	21	17,18	19, 20, 21	16	30 баллов	70 балло в			
1.	Слушатель 1	*	2 1 2 2 0 0 0 0	0	0 2 2 0 0 1	0	0 0	0 0 0	0	12	0	12	74	Зачет
		**	2 2 2 2 0 2 0 2	2	2 0 2 2 2 2	2	4 4	4 2 2 8	20	24	62			
2.	Слушатель 2	*	2 0 2 2 0 0 0 2	2	1 0 0 0 0 1	0	0 0	0 0 0	0	12	0	12	65	Зачет
		**	2 2 2 2 0 2 2 2	2	1 2 2 1 2 2	2	2 2	3 2 2 5	15	26	51			
3.	Слушатель 3	*	0 1 2 2 0 0 0 2	2	0 2 0 0 0 2	0	0 0	0 0 0	0	13	0	13	70	Зачет
		**	2 2 2 2 2 2 2 2	2	1 2 2 1 2 2	2	4 2	2 2 2 8	15	28	55			
4.	Слушатель 4	*	0 1 0 2 0 0 0 0	0	1 0 2 0 0 1	0	0 0	0 0 0	0	7	0	7	59	Зачет
		**	2 2 2 2 0 2 2 2	2	2 0 0 2 2 1	2	4 4	4 2 2 7	20	23	43			

* контроль на входе

** контроль на выходе