

Дзюбенко С. В. Совершенствование исследовательских компетенций школьного педагога в контексте модернизации отечественного образования / С. В. Дзюбенко, М. Г. Сергеева, И. С. Самохин // Научный диалог. — 2018. — № 2. — С. 303—321. — DOI: 10.24224/2227-1295-2018-2-303-321.

Dzyubenko, S. V., Sergeyeva, M. G., Samokhin, I. S. (2018). Improvement of Research Competencies of School Teachers in Context of Modernization of National Education. *Nauchnyy dialog*, 2: 303-321. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-2-303-321. (In Russ.).



Журнал включен в Перечень ВАК

УДК 373.1

DOI: 10.24224/2227-1295-2018-2-303-321

Совершенствование исследовательских компетенций школьного педагога в контексте модернизации отечественного образования

© **Дзюбенко Светлана Васильевна (2018)**, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе Государственного учреждения образования «Средняя школа им. Я. Купалы № 19 г. Минска» (Минск, Беларусь), dzyubenska@gmail.com.

© **Сергеева Марина Георгиевна (2018)**, orcid.org/0000-0001-8365-6088, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия), sergeeva198262@mail.ru

© **Самохин Иван Сергеевич (2018)**, orcid.org/0000-0002-2356-5798, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия), alcrips85@mail.ru

Рассматриваются вопросы совершенствования исследовательских компетенций школьного педагога; осуществлен анализ понятий «компетенция» и «исследовательская деятельность учителя», что позволило трактовать компетенции педагога-исследователя как развивающиеся профессионально-личностные свойства с комплексной структурой, элементы которой ориентированы на осуществление функций исследовательской деятельности школьного учителя; являются целостными и интегративными; способствуют саморазвитию педагога в выбранной сфере деятельности и реализации заложенного в нем потенциала; формируют условия для поиска новой информации, необходимой при разрешении затруднительных ситуаций в конкретном учебном заведении согласно целям и задачам современного общего образования. Актуальность данной статьи связана с повышением требова-

ний, предъявляемых обществом к современному школьному учителю в рамках исследовательской деятельности. Функции последней классифицированы с учетом ее содержания по сферам профессиональной реализации педагога, в которых роль научной составляющей представляется наиболее существенной; выявлена структура исследовательских компетенций будущего педагога. В рамках проведенного исследования были определены области приложения профессиональных усилий, где исследовательский потенциал учителя проявляется наиболее активно: область анализа, синтеза и овладения новаторским педагогическим опытом; область популяризации и начального практического использования новаторского педагогического опыта и передовых разработок; область совершенствования профессионального мастерства и раскрытия творческого потенциала учителя; область инновационных процессов в системе образования. Установлены четыре *уровня* развития исследовательских компетенций, доступных школьному учителю: базовый, эмпирический (локально-инициативный), продуктивный (тактический) и конструктивный (стратегический), для которых характерна различная степень освоения исследовательских компетенций. Также рассматривается технология совершенствования исследовательских компетенций школьного педагога, включающая в себя четыре этапа: мотивационно-целевой, теоретический, проектировочный, практический и контрольно-коррекционный этапы. Они опираются на один или несколько модулей, позволяющих учителю осваивать исследовательские компетенции по индивидуальному сценарию.

Ключевые слова: школьный учитель; исследовательская деятельность педагога; исследовательские компетенции учителя; технология совершенствования исследовательской деятельности; проблематизация; модуль.

1. Введение

Трансформации, затрагивающие разные сферы российского общества (политическую, экономическую, социальную, духовную), детерминируют обновление требований, предъявляемых к задачам, базовым принципам и функциям национального образования в контексте обеспечения личностного роста обучающихся. Сегодня человек, имеющий аттестат об окончании школы, должен обладать рядом взаимосвязанных навыков и умений информационно-исследовательского характера, а также отличаться высоким уровнем творческого и критического мышления. Похожие требования предъявляет Совет Европы, обозначая пять категорий основных компетенций: социальные, коммуникативные (общение письменное и устное), межкультурные, исследовательские и компетенции, связанные с непрерывным образованием.

В Российской Федерации существует ряд важных документов государственного уровня, ставящих перед школьным учителем новые, строго определенные задачи, направленные на оптимизацию учебно-воспитательного процесса в соответствии с постоянным ужесточением требований к образовательной системе со стороны личности и социума в целом. К данным документам относятся прежде всего Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа

Российской Федерации «Развитие образования (2013—2020 годы)», Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года и некоторые другие.

Идея о совершенствовании отечественного образования, лежащая в основе соответствующих документов нормативного характера, осуществляется педагогами в контексте реализации инновационной деятельности, оказывающей непосредственное и запланированное влияние на содержательную и методологическую составляющие учебно-воспитательного процесса, имея прямое отношение к научно-исследовательскому компоненту педагогической деятельности. В связи с этим данный компонент, воздействующий на повышение уровня как профессиональной компетентности школьного учителя, так и образования в целом, стимулирует работника к развитию своих исследовательских компетенций.

В рамках данной статьи под *исследовательскими компетенциями учителя* (далее — ИКУ) понимаются развивающиеся характеристики (личностные и профессиональные) с комплексной структурой, элементы которой ориентированы на осуществление функций исследовательской деятельности школьного учителя, являются целостными и интегративными, способствуют саморазвитию педагога в выбранной сфере деятельности и реализации заложенного в нем потенциала, формируют условия для поиска новой информации, необходимой при разрешении затруднительных ситуаций в конкретном учебном заведении согласно целям и задачам современного общего образования.

Совершенствование ИКУ является важнейшим фактором успешной модернизации образовательной практики, позволяющим улучшить результаты, демонстрируемые школьниками (личностные, предметные и генерализованные); создает благоприятные возможности для исследований, посвященных повышению продуктивности учебно-воспитательного процесса; помогает учителю в области построения профессиональной карьеры и личностного роста. Приведенные доводы свидетельствуют о наличии потребности в осмысленном развитии ИКУ и, таким образом, делают соответствующую тему весьма актуальной.

Вопрос о совершенствовании ИКУ в условиях начальной, основной и старшей школы следует признать одним из наименее изученных в современной педагогике. Необходимость его дальнейшей разработки и практического воплощения связана с определенными противоречиями, которые отмечаются между потребностью современных школ в педагоге с развитыми ИКУ при достаточно низком уровне их развития у большинства российских учителей и наличием необходимости в совершенствовании ИКУ

на фоне не вполне адекватного обеспечения процесса их формирования в содержательном и технологическом аспектах.

2. Сущность и функции исследовательской работы в профессиональной деятельности школьного педагога

Направленность обучения и воспитания на рост учащегося как личности, носителя определенных индивидуальных особенностей и деятельного субъекта может принести пользу только при условии разработки эффективной стратегии педагогической работы. Научным фундаментом подобной стратегии должны стать базовые принципы современных подходов, реализуемых в области педагогики и психологии: личностно-ориентированного, гуманистического, деятельностного и компетентностного. В связи с этим задачами, стоящими перед школьным учителем, являются формулирование и осуществление такой образовательной стратегии, которая бы способствовала наиболее успешному самоопределению учащихся в самых различных ситуациях (не только учебных); эффективному применению методов умственного, физического и нравственного самосовершенствования, контроля над собственными эмоциями; качественному освоению знаний, навыков и умений, связанных с постановкой целей, продумыванием плана действий, рефлексивным анализом и оценкой процесса и результата, независимым поиском и изучением необходимых сведений, степенью информированности и вовлеченности в систему общечеловеческих ценностей; развитием навыков командной работы.

Современный школьный педагог, который может осуществлять гибкое, основанное на индивидуальном подходе обучение и воспитание, построение компетенций, нужных для развития государства в инновационном направлении, а также реализовывать творческий потенциал обучающихся и прививать им один из самых значимых навыков — навык самостоятельной работы, и сам обязан уметь оперировать такими средствами построения учебно-воспитательного процесса, которые значительно превосходят традиционные средства в разных отношениях.

Специфика профессиональной деятельности школьного педагога состоит в ее полифункциональном характере, присутствии в ее составе нескольких разновидностей локализованной деятельности, сочетающихся на разных стадиях учебно-воспитательного процесса. Данная идея находит отражение в трудах многих авторов. Например, Н. В. Кузьмина определяет следующие элементы, входящие в структуру профессиональной деятельности учителя: коммуникативный, гностический, организаторский, конструктивный [Лобанова и др., 2014, с. 34]. С точки зрения А. И. Щер-

бакова, организационная составляющая объединяет в себе четыре функции: развивающую, информационную, мобилизационную и ориентационную [Там же]. Также автор уделяет особое внимание исследовательской функции. Рассматривая деятельность школьного педагога в рамках подхода, подчеркивающего роль творчества и индивидуальных проявлений, В. А. Кан-Калик полагает, что труд учителя состоит более чем из двухсот аспектов [Кан-Калик, 1987]. По мнению В. П. Тарантея, любую разновидность профессиональной деятельности педагога можно отнести к одной из шести категорий: воспитательной, коммуникативной, научно-исследовательской, организационно-методической, управленческой или специальной [Тарантей, 2002]. Опираясь на гуманитарную образовательную парадигму, способствующую формированию между учителем и школьником субъектно-объектных отношений, Л. М. Митина «разбивает» профессиональную деятельность педагога на три пары составляющих: цели и задачи педагогического процесса, средства и методы их решения, изучение и оценка действий работника [Митина, 1994]. С точки зрения А. И. Жука и Н. Н. Кошель, трансформация целевого и ценностного компонентов образовательной системы обуславливает принципиальное изменение не только сущности учебно-воспитательного процесса, но и того места, которое занимает в нем школьный педагог. Авторы указывают на детерминированность структуры педагогического труда различными функциями, реализуемыми педагогом в рамках сотрудничества «учитель — ученик», и выделяют четыре элемента данной структуры: педагогический (включающий в себя организационную и управленческую составляющие), исследовательский, методический и технолого-проектировочный [Дзюбенко, 2013].

В целом педагоги и психологи придерживаются различных взглядов на компонентный состав профессиональной деятельности учителя, но все авторы согласны с тем, что научно-исследовательская работа представляет собой одну из ее основных граней. По нашему мнению, она есть главный, определяющий элемент профессиональной деятельности школьного учителя, «мост» между теорией и практикой. Авторы статьи рассматривают *исследовательскую деятельность педагога* (далее — ИДП) как тип деятельности, ориентированной на совершенствование теоретической и практической сторон образования, предполагающей проведение педагогом исследований с целью обнаружения и устранения тех или иных трудностей и получение новой информации о средствах, позволяющих достичь желаемых результатов. Специфика ИДП заключается в прикладном характере проводимых исследований (их направленности на решение проблемы, воз-

никшей и прогрессирующей в условиях конкретного учебного заведения); акценте на повышение качества и результативности учебно-воспитательного процесса [Бриткевич, 2013]. Занимаясь исследованиями и при этом учитывая проблемы своего образовательного учреждения, учитель имеет возможность проанализировать сложившуюся ситуацию, осмыслить ее в русле определенной научной концепции, отыскать оптимальный или просто приемлемый способ решения.

В различные периоды XXI столетия ИДП ассоциировалась с обслуживанием разнообразных процессов и функций, характерных для профессиональной деятельности школьного педагога. В связи с постоянным обновлением задач, обусловленным развитием образования на фоне социальных и экономических изменений, функции ИДП все время уточнялись. В ходе анализа научной литературы [Суходимцева, 2015; Бриткевич и др., 2017 и др.] нами были выделены четыре области профессиональной деятельности педагога, внутри которых ИДП (как составляющая педагогической деятельности) занимает самое важное место, реализуется и эволюционирует наиболее активно: 1) область анализа, синтеза и овладения новаторским педагогическим опытом; 2) область популяризации и начального практического использования новаторского педагогического опыта и передовых разработок; 3) область совершенствования профессионального мастерства и раскрытия творческого потенциала учителя; 4) область инновационных процессов в системе образования.

Анализ обозначенных сфер в профессиональной практике школьного педагога позволил выделить следующие функциональные комплексы, соотношенные с вышеупомянутыми областями и репрезентирующими сущность ИДП.

Первый комплекс функций (информационная, диагностическая, аналитическая, рефлексивная, оптимизационная, компенсаторная) «несет ответственность» за максимальную реализацию возможностей обучения и воспитания, выявление глубинных связей, существующих между стадиями протекающих процессов, между прошлыми и актуальными состояниями. При этом исследовательскую деятельность следует рассматривать как педагогическое средство, помогающее анализировать и корректировать те проблемы, которые возникают в рамках других видов профессиональной деятельности педагога, влияя таким образом на уровень их успешности.

Второй комплекс функций (научно-методическая, проектировочная, прогностическая, управленческая, конструктивная) надстраивается над первым комплексом и имеет в своей основе специфически структурированный, контролируемый познавательный процесс, который заключается

в определении проблемы, формулировании и верификации гипотез, разработке и осуществлении эксперимента, изучении полученных данных. В этом контексте исследовательская деятельность служит ключевым, объединяющим элементом для иных разновидностей профессиональной деятельности педагога, являясь надстройкой над ними, повышая их эффективность.

Третий комплекс включает в себя функции самосовершенствования, самообучения и самовоспитания, самореализации и раскрытия собственного личностно-профессионального потенциала. Многие авторы (Т. Г. Браже, Н. В. Кузьмина, Л. С. Подымова и др.) подчеркивают, что при включении школьного учителя в исследовательскую деятельность наблюдается значительный рост его самосознания. М. М. Левина также отмечает существенное влияние подобной деятельности на формирование педагогического мастерства и вектор личностного развития [Левина, 2001]. С точки зрения В. И. Мареева и Г. П. Щедровицкого, активность, связанная с занятиями наукой, способствует становлению конструктивной Я-концепции педагога [Калашникова, 2002]. Авторы сходятся во мнении, что осмысление своего личностно-профессионального опыта, его анализ и синтез вносят в педагогическую деятельность элемент творчества, придают ей особое субъективное значение. В рамках исследовательской работы школьный учитель выявляет основное содержание насущной профессиональной проблемы и определяет наиболее перспективные пути ее разрешения в ходе ретроспективного или предваряющего анализа, направленного на формирование личностного отношения к проблемной ситуации и желания непрерывно развиваться в рамках выбранной профессии

Четвертый комплекс функций — это функции, имеющие непосредственное отношение к развитию образования. В структуре профессиональной деятельности современного педагога исследовательская составляющая детерминирует эволюцию как учительского труда, так и образовательной практики в целом. Требования общества к государственной системе обучения и воспитания постоянно растут, что стимулирует школьных учителей к использованию новых методов и технологий, к поиску их оптимального сочетания в условиях конкретного урока. На наш взгляд, инновационная деятельность педагога в научно-исследовательской сфере должна иметь целью выявление и анализ не только актуального запроса в области образования, но и того, который может сформироваться в обозримом будущем.

Сущность ИДП в современном социально-профессиональном контексте обусловлена функциями, в основе которых лежат следующие факторы [Суходимцева, 2017]:

- оптимизация учебно-воспитательного процесса и успешное решение тактических задач;
- специфически структурированный, контролируемый познавательный процесс, заключающийся в определении проблемы, формулировании и верификации гипотез, разработке и осуществлении эксперимента, изучении полученных данных;
- процессы самосовершенствования, самообучения и самовоспитания, самореализации, раскрытия собственного личностно-профессионального потенциала;
- овладение профессиональной педагогической деятельностью нового уровня, нацеленной на выстраивание учебно-воспитательного процесса в соответствии с четкой, научно обоснованной стратегией.

С нашей точки зрения, выполнение данных функций можно доверить педагогу, обладающему определенными исследовательскими компетенциями.

3. Исследовательские компетенции школьного педагога: содержание понятия, его структура, характеристика выделенных уровней

У авторов педагогических трудов нет единого мнения относительно трактовки понятия «компетенция». Мы полагаем, что это связано с комплексностью его структуры, в которую входят характеристики ЗУН (знаний, умений, навыков), методов осуществления деятельности, а также описание определенных свойств психики, позволяющих человеку достигать приемлемых результатов в выбранной сфере.

Чтобы охарактеризовать понятие «исследовательские компетенции учителя» (ИКУ) наиболее точно, определим базовые расхождения, существующие между двумя смежными понятиями — «компетенция» и «компетентность».

В соответствии с толковым словарем под редакцией Д. Н. Ушакова, *компетентность* представляет собой «осведомленность, авторитетность», а *компетенция* — «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий» [Толковый ..., 1935, с. 1427]. По мнению А. В. Хуторского и Л. Н. Хуторской, компетентность следует позиционировать как наличие адекватной компетенции, проявляющейся, в частности, в личном отношении работника к своей деятельности в целом и ее предмету [Хуторской и др., 2008]. Авторы определяют компетенцию как сочетание взаимозависимых свойств личности (знаний, навыков, умений, методов), приложимых к ряду процессов и явлений и не-

обходимых для использования последнего в качестве внешнего фундамента своей эффективной деятельности. Компетентность же рекомендуется трактовать как степень реализации профессионального опыта, присущего данному индивиду, внутри компетенции, относящейся к выбранной профессии. На определенной стадии высокий уровень компетентности предполагает симбиоз различных компетенций: социальных (правовой культуры, гражданской грамотности), интеллектуальных (способности к анализу ситуации, ее критическому осмыслению) и личностных (умений общаться и продумывать собственное поведение, готовности к непрерывному обучению вплоть до глубокой старости — life-long learning).

Проведенный анализ позволяет интерпретировать компетенцию как комбинацию конкретных нормативных функций и свойств, зафиксированный и официально одобренный прикладной стандарт, а компетентность — как достигнутое и реализованное человеком на практике сочетание черт его характера и накопленного профессионального опыта в выбранной области.

В данном контексте мы рассматриваем ИКУ как комплексные характеристики профессионально-личностного типа, которые обуславливают требования, предъявляемые к реализации школьным учителем функций ИДП: информационной, диагностической, рефлексивной, аналитической, конструктивной, проектировочной, прогностической, конструктивной, личностной, управленческой и прочих.

С нашей точки зрения, главной исследовательской функцией в деятельности школьного педагога выступает рефлексивная функция. Помимо достижения педагогических целей (выход из неблагоприятной ситуации с наименьшими потерями, временными, психологическими и т. д., достижение оптимального учебного результата, улучшение эмоционального состояния учащихся), она помогает выполнить ряд исследовательских задач: установить причину проблемы, аргументировать выбранный способ ее решения, определить перспективные сценарии повышения комфортности образовательного процесса. Осуществление ИДП определяется переходом от рефлексии, обслуживающей практическую деятельность, к специализации и предметизации данной рефлексии, а затем — и к ее преобразованию «в систему деятельности, называемую научным исследованием» [Никитина, 2014].

ИКУ представляют собой развивающиеся характеристики профессионально-личностного типа с комплексной структурой, элементы которой направлены на осуществление функций ИДП; являются целостными категориями; стимулируют учителя к профессиональному самосовершенствованию.

ванию, к постоянному поиску новой информации для устранения трудностей, возникших у конкретного учебного заведения перед лицом вызовов, бросаемых реальностью.

Анализ структуры ИКУ, перечисленных в трудах различных исследователей, позволил нашим коллегам разделить рассмотренные составляющие на три группы компетенций [Бриткевич и др., 2015]:

- связанных с ценностным, целевым и мотивационным векторами, а также с личностными свойствами педагога, вносящими существенный вклад в осуществление ИДП;

- имеющих в основе знания теоретического характера, требуемые для качественной исследовательской работы в рамках выбранной профессии;

- детерминирующих умения и навыки, необходимые для реализации ИДП.

Таким образом, компонентный состав ИКУ включает в себя *три взаимосвязанных группы*. Назовем их мотивационно-целевой, теоретико-содержательной и организационно-деятельностной — в соответствии с выполняемыми функциями.

Мотивационно-целевая группа ИКУ является обязательным субъективным условием осуществления ИДП, обуславливает личностное отношение школьного учителя к научной составляющей своего труда, зависит от особенностей психики работника и его стремления к самосовершенствованию и раскрытию собственного потенциала в рамках исследовательской деятельности.

Теоретико-содержательная группа ИКУ представляет собой основу всех педагогических компетенций, так как имеет непосредственное отношение к понятийно-терминологическому аппарату соответствующей науки. Знание теории и методологии выступает еще одним фактором, позволяющим оценить уровень ИКУ. Согласно полученным нами данным, этот критерий учитывает степень владения базовыми научно-методологическими понятиями, знакомство с логикой и этапами проведения педагогического исследования, представление о новых теориях и концепциях, активно используемых практикующими учителями и педагогами-психологами.

Перечислим компоненты, из которых состоят теоретико-методологические знания и умения, являющиеся необходимыми для педагога-исследователя:

- содержание ключевого понятийно-терминологического аппарата: «проблема», «гипотеза», «факт», «метод», «закон», «теория», «принцип» и др.;

- способность использовать различные исследовательские методы (теоретические и эмпирические);
- владение базовыми философскими (аксиологическими, деонтологическими) категориями как идейно-вербальной базой своей науки;
- осведомленность об азах системного подхода и анализа, о трудностях, связанных с междисциплинарным характером современного научного знания;
- аргументация и характеристика образовательной практики в рамках принятых терминов и понятий;
- наличие определенного, хотя бы незначительного, вклада в развитие инновационной педагогики.

Организационно-деятельностная группа ИКУ связана с тем, насколько педагог владеет совокупностью навыков и умений, требуемых для эффективного выстраивания исследовательской деятельности и ее последующей реализации. К факторам, способствующим выполнению необходимых требований, следует отнести следующие:

- целеполагание, в рамках которого формулируются цели исследования, неотделимые от глобальных учебно-воспитательных целей, ставятся задачи педагогического и исследовательского характера, анализируются содержание и перспективы новой системы образования;
- диагностику, нужную для осуществления работы по обучению и воспитанию, для установления научных фактов, проведения мониторинга ИДП и оценки ее результатов;
- коммуникацию, позволяющую находить общий язык с коллегами и школьниками; выстраивать конструктивные и доверительные отношения с детьми как на занятии, так и в ходе внеучебных мероприятий, поскольку общение, как и любая другая деятельность, есть область саморепрезентации и «самотворения» личности. Таким образом, способность к организации качественного общения выступает условием адекватной диагностики педагогического труда, обеспечивает чистоту проводимого эксперимента и, следовательно, позволяет найти более действенные пути решения возникшей проблемы;
- принятие решения, состоящее в предпочтении одного варианта из ряда возможных. Есть два вероятных сценария: в первом случае школьный учитель совершает выбор между уже имеющимися вариантами поведения; во втором — «придумывает» выход из сложившейся ситуации, используя собственный опыт и творческий ресурс. Особенность принятия решения педагогом состоит в комплексной деятельности аналитического характера, ориентированной на устранение неопределенности сложившейся ситуации.

Мы выделили *четыре уровня развития ИКУ*: базовый, эмпирический (локально-инициативный), продуктивный (тактический) и конструктивный (стратегический).

Базовый уровень овладения рассматриваемыми компетенциями проявляется в выборочном и неустойчивом интересе педагога к исследовательской работе с доминированием внешней мотивации.

Эмпирический уровень овладения компетенциям ИКУ представлен наличием стабильных ценностных ориентаций и установок в области научно-исследовательской деятельности, осознанием необходимости оттачивать свое мастерство.

Продуктивный уровень овладения ИКУ характеризуется, помимо перечисленного выше, высоким уровнем развития проектировочных умений.

Конструктивный уровень ИКУ связан с осознанным и выраженным желанием заниматься исследовательской деятельностью; умением предлагать собственную формулировку возникшей проблемы; углубленным анализом процессуальной и результативной сторон своей работы; высоким уровнем реализации прогностического и проектировочного потенциала.

4. Технология совершенствования исследовательских компетенций школьного педагога

Технология совершенствования ИКУ состоит из нескольких этапов, выделенных нами согласно логике эволюции школьного учителя, от выполнения прикладных педагогических задач к выполнению задач исследовательского характера. Речь идет о пяти этапах: мотивационно-целевом, теоретическом, проектировочном, практическом и контрольно-коррекционном, предварительное описание которых представлено в более ранней работе [Дзюбенко, 2014]. Каждый из этапов технологии совершенствования ИКУ осуществляется через сочетание модулей — структурных единиц, направленных на улучшение компетенций исследовательского характера.

В рамках данного исследования мы выделили задачи, реализуемые на каждом из этапов, определили набор осуществляемых модулей, проанализировали суть совершенствования ИКУ и наиболее вероятный результат.

Мотивационно-целевой этап охватывает два модуля: «анализ проблем современного образования», «определение факторов, затрудняющих педагогическую практику школьного учителя». Основная задача данного этапа — обогащение выполняемой деятельности достойным смыслом и создание системы мотивов. На этой стадии педагог осознает и принимает ориентацию на развитие собственных исследовательских возможностей и накопление инновационного опыта как объективно значимую цель.

Кроме того, учителю предстоит определить достижимость цели (уровень соответствия его способностям) и субъективную ценность (уровень соответствия его потребностям).

Чтобы у педагога сформировалась сравнительно устойчивая мотивация к исследовательской работе, ее нужно проблематизировать. Под проблематизацией авторы данной статьи понимают процесс определения проблемы, которая является следствием противоречий, присущих профессиональной деятельности школьного педагога. Таким образом, проблемную ситуацию следует рассматривать как трудность познавательного характера, для устранения которой учителю необходимо добыть новое знание. Подобные ситуации «выкристаллизовываются» в ходе диагностики педагогом своих потребностей, сложностей и уровня готовности к осуществлению ИДП; оценки объективного состояния собственных знаний и умений, а также последствий их реализации. Объектом контроля при этом выступает не сам педагог, не его исследовательская деятельность, а возникшая на ее фоне проблемная ситуация. Кроме того, создаются условия для совершенствования позиции учителя в исследовательской сфере: ведь он занимается устранением проблемной ситуации на разных уровнях — выявляет ее, осмысливает, конструирует пути решения (совместно с коллегами и руководством). Самоосознание представляет собой фундамент мотивации, возрастающей в процессе эволюционирования личных потребностей, в первую очередь образовательных. Затем запускается развитие других взаимосвязанных процессов, лежащих в основе личности учителя: самовыражения, самоопределения, самоутверждения, самореализации и самоконтроля.

Прогнозируемый итог мотивационно-целевого этапа развития ИКУ — окончательная сформированность внутренней мотивации к занятию ИДП, осмысление ее значения для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и инновационной деятельности, умение определять педагогические трудности и формулировать их основное содержание.

В рамках *теоретического этапа* исследовательская работа воспринимается педагогом как ориентированный поиск наиболее перспективных сценариев улучшения учебно-воспитательного процесса с применением понятийно-терминологического аппарата, способствующего достижению желаемого результата. На данном этапе реализуются следующие задачи:

— обогащение знаний педагога в теоретическом и методологическом отношениях, осознание логики исследовательского процесса в контексте педагогической науки;

— формирование образовательной среды, благоприятствующей гармоничной коммуникации участников инновационной деятельности, по-

средством которой школьный педагог может удовлетворить свою потребность во взаимодействии с коллегами и обмене исследовательским опытом, проанализировать перспективы собственного развития как личности и профессионала;

— стимулирование учителя к саморазвитию и самореализации в условиях профессиональной деятельности, овладению новыми методами ИДП.

Овладение ИДП на *теоретическом этапе* реализуется на основе трех модулей.

Цель модуля «методы педагогического исследования» заключается в развитии методологической культуры школьных педагогов применительно к научной работе. Осведомленность о доступных методах выступает обязательным условием проектирования и при необходимости коррекции дидактической системы педагогического работника, а также важнейшей составляющей его профессиональной подготовки как исследователя. Работая с данным модулем, учитель совершенствует навыки постановки проблемы, формулирования цели, задач, гипотезы и методов научной работы, выстраивания исследовательского процесса.

Цель модуля «современные образовательные модели инновационного характера» заключается в информировании школьного учителя о передовых подходах и концепциях, возникших в современной педагогике и психологии, освоении им содержания технологических процессов, имеющих место в отечественном и зарубежном образовании, овладении рядом инновационных моделей.

Цель модуля «изучение педагогического опыта с помощью рефлексии» вытекает из его названия. На сегодняшний день школа нуждается в педагоге, умеющем создавать собственные смыслы выполняемой им деятельности. Данная способность формируется в рамках анализа чужого опыта. Выстраивание авторского образовательного проекта возможно лишь на основе интерпретации уже имеющихся подходов, идей и методов.

Дальнейшее совершенствование ИКУ производится на *проектировочном этапе*. В рамках данного этапа обеспечиваются условия, позволяющие школьному учителю разработать индивидуальный вектор в планировании исследовательского процесса. Педагог включается в научно-проектную деятельность, нацеленную на экспликацию явлений педагогического характера, выявление связей, существующих между ними, аргументацию фактов и установление закономерностей посредством теоретических и экспериментальных методов. Проектировочный этап осуществляется на базе модуля «разработка проекта педагогического исследования» и ориентирован на создание педагогом исследовательской программы, с помо-

щью которой можно было бы решить определенные проблемы, возникшие в ходе работы.

В рамках *практического этапа* формируется контролируемая самим учителем ИДП, направленная на внедрение разработанной программы в практику. На данном этапе, предполагающем выполнение модуля «реализация педагогического исследования», осуществляются следующие задачи: проведение исследования; создание проекта авторской дидактической модели; совершенствование учителем своей способности к усвоению научных сведений без посторонней помощи с их последующим творческим осмыслением и использованием на практике.

Последний *контрольно-коррекционный этап* нацелен на анализ педагогом процесса и результатов осуществленного исследования, успешности предложенной дидактической модели. На данном этапе реализуется модуль «характеристика и презентация результатов проведенного исследования»: педагог знакомит научное сообщество с итогом своей работы в формате статьи, отчета, основных положений разработанной модели, рекомендаций методического характера и т. д. Полученные результаты апробируются на научной конференции или на заседании методического совета.

5. Заключение

Технология совершенствования ИКУ обуславливает механизм профессионально-личностного саморазвития школьного педагога по «спиралевидной» траектории в процессе освоения соответствующих компетенций. Сталкиваясь с профессиональными трудностями, учитель воспринимает их не в качестве неразрешимых проблем, а в качестве вызовов, проблемных ситуаций, из которых можно и нужно выходить благодаря интенсивному саморазвитию в том или ином направлении в контексте выбранной профессии. Затем работник включается в обучающий процесс с учетом поставленных задач и начинает экспериментировать с освоенными компетенциями. На более продвинутом этапе исследовательская деятельность школьного педагога становится неотъемлемой частью его повседневной практики и объектом непрерывной рефлексии. Учитель продолжает реализовывать новый уровень компетенций, пока не осознает наличие очередной профессиональной трудности. Сценарий формирования ИКУ повторяется. Выстраивание процесса носит рефлексивно-деятельностный характер, что способствует созданию условий для развития необходимых компетенций.

Таким образом, предложенная технология совершенствования ИКУ позволит выстроить и реализовать процесс развития педагогов в условиях общеобразовательной школы.

Литература

1. Бриткевич М. С. Инновационная профессиональная деятельность современного российского учительства / М. С. Бриткевич // Вестник Орловского Государственного Университета. — 2013. — № 6. — С. 192—196.
2. Бриткевич М. С. Реализация административного ресурса в создании условий для диссеминации инновационного педагогического продукта. На примере деятельности школьной инновационной площадки / М. С. Бриткевич, О. Н. Мачехина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 3. — Часть 2. — С. 23—26.
3. Бриткевич М. С. Распространение инновационного педагогического опыта в условиях повышения квалификации учителей / М. С. Бриткевич, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. Серия : Педагогика и психология. — 2017. — Выпуск 56. — Часть 1. — С. 31—37.
4. Дзюбенко С. В. Особенности консультационного обучения педагогов в процессе инновационной деятельности / С. В. Дзюбенко // Образование через всю жизнь : непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й международной конференции, Минск, 27—28 сентября 2013 г. / Минский институт управления ; сост. В. В. Гедранович ; под науч. ред. В. В. Гедранович и Н. В. Суша. — Минск, — 2013. — Вып. 11. — Ч. III. — С. 84—87.
5. Дзюбенко С. В. Роль и функции исследовательской деятельности в педагогической инновационной практике учителя / С. В. Дзюбенко // Качество. Инновации. Образование. — 2014. — № 3. — С. 49—54.
6. Калашникова Т. В. Научно-исследовательская работа как условие совершенствования образовательного процесса : На материале педагогического колледжа : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Т. В. Калашникова. — Якутск, 2002. — 164 с.
7. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : Книга для учителя / В. А. Кан-Калик. — Москва : Просвещение, 1987. — 190 с.
8. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учебное пособие / М. М. Левина. — Москва : Академия, 2001. — 272 с.
9. Лобанова А. В. Профессионально обусловленные деструкции личности преподавателя высшей школы : генезис проблемы, подходы и коррекции / А. В. Лобанова, С. Н. Жигимонт. — Краснодар : Кубанский государственный университет, 2014. — 192 с.
10. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. — Москва : Дело, 1994. — 216 с.
11. Никитина Е. Е. Проектная и образовательная деятельность школы № 1466 им. Ю. Н. Рушевой / Е. Е. Никитина // Научно-теоретические и прикладные аспекты музейной педагогики : монографический сборник. — Москва : Институт эффективных технологий, 2014. — С. 288—300.
12. Суходимцева А. П. К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда / А. П. Суходимцева // Профессиональное образование и рынок труда. — 2015. — № 5 / 6 — С. 24 — 26.

13. *Суходимцева А. П.* Обновление методов обучения в аспекте методологии учебной деятельности / А. П. Суходимцева // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2017. — № 6. — С. 39—43.

14. *Тарантей В. П.* Профессиональное становление учителя в условиях непрерывного педагогического образования: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / В. П. Тарантей. — Минск, 2002. — 44 с.

15. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. — Т. 1. — Москва : ОГИЗ, 1935. — 1427 с.

16. *Хуторской А. В.* Компетентность как дидактическое понятие : содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. — Тула : Издательство Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, 2008. — Вып. 1. — С. 117—137.

Improvement of Research Competencies of School Teachers in Context of Modernization of National Education

© **Dzyubenko Svetlana Vasilyevna (2018)**, PhD in Education, Deputy director for academic affairs, Minsk Secondary school named after Ya. Kupala No. 19 (Minsk, Belarus), dzyubenska@gmail.com.

© **Sergeyeva Marina Georgiyevna (2018)**, orcid.org/0000-0001-8365-6088, Doctor of Education, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), sergeeva198262@mail.ru.

© **Samokhin Ivan Sergeevich (2018)**, orcid.org/0000-0002-2356-5798, PhD in Philology, senior lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), alcrips85@mail.ru.

The questions of improvement of research competences of a school teacher are considered. The competences of a teacher-researcher are interpreted as developing professional and personal properties with a complex structure, the elements of which are focused on the implementation of the functions of the research activities of a school teacher; they are integral and integrative; they contribute to self-development of a teacher in the chosen field of activity and the realization of his / her potential; form conditions to search for new information required in the resolution of difficult situations at a specific school according to the goals and objectives of the contemporary general education. The relevance of this article is associated with the increasing requirements imposed by society to the research activities of a modern school teacher. Areas of application of professional efforts are defined, where the research potential of a teacher is manifested most actively: the area of analysis, synthesis and mastering innovative pedagogical experience; field of popularization and initial practical use of innovative pedagogical experience and advanced developments; area of improvement of professional skills and disclosure of the creative potential of a teacher; area of innovative processes in the education sys-

tem. Four levels of development of the research competences available to the school teacher are established: basic, empirical (locally-initiative), productive (tactical) and constructive (strategic) for which different degree of development of research competences is characteristic. The technology of improving the research competences of a school teacher is proposed, which includes four stages: motivational-target, theoretical, design, practical, control and remedial.

Key words: school teacher; research activity of teacher; research competence of teacher; technology of research activity improvement; problematisation; module.

References

- Britkevich, M. S. 2013. Innovatsionnaya professionalnaya deyatelnost' sovremennogo rossiyskogo uchitelstva. *Vestnik Orlovskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 6: 192—196. (In Russ.).
- Britkevich, M. S, Machekhina, O. N. 2015. Realizatsiya administrativnogo resursa v sozdanii usloviy dlya disseminatsii innovatsionnogo pedagogicheskogo produkta. Na primere deyatelnosti shkolnoy innovatsionnoy ploshchadki. *Gumanitarnyye, sotsialno-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki*, 3 (2): 23—26. (In Russ.).
- Britkevich, M. S, Sergeyeva, M. G, Sokolova, N. L. 2017. Rasprostraneniye innovatsionnogo pedagogicheskogo opyta v usloviyakh povysheniya kvalifikatsii uchiteley. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 56 (1): 31—37. (In Russ.).
- Dzyubenko, S. V. 2013. Osobennosti konsultatsionnogo obucheniya pedagogov v protsesse innovatsionnoy deyatelnosti. In: Gedranovich, V. V. (sost.), Gedranovich, V. V., Susha, N. V. (nauch. eds.). *Obrazovaniye cherez vsyu zhizn': nepreryvnoye obrazovaniye v interesakh ustoychivogo razvitiya: materialy 11-y mezhduнародной konferentsii*, Minsk, 27—28 sentyabrya 2013 g., 11 (III): 84—87. (In Russ.).
- Dzyubenko, S. V. 2014. Rol' i funktsii issledovatel'skoy deyatelnosti v pedagogicheskoy innovatsionnoy praktike uchitelya. *Kachestvo. Innovatsii. Obrazovaniye*, 3: 49—54. (In Russ.).
- Kalashnikova, T. V. 2002. *Nauchno-issledovatel'skaya rabota kak usloviye sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo protsessa: Na materiale pedagogicheskogo kolledzha: dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk*: 13.00.01. Yakutsk. (In Russ.).
- Kan-Kalik, V. A. 1987. *Uchitelyu o pedagogicheskoy obshchenii*: Kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveshcheniye. (In Russ.).
- Khutorskoy, A. V, Khutorskaya, L. N. 2008. Kompetentnost' kak didakticheskoye ponyatiye: soderzhaniye, struktura i modeli konstruirovaniya. In: Orlova, A. A. (ed.). *Proektirovaniye i organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda: mezhvuzovskiy sb. nauch. tr.*, 1. Tula: Izdatel'stvo Tul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. L. N. Tolstogo. 117—137. (In Russ.).

- Levina, M. M. 2001. *Tekhnologii professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: uchebnoye posobiye*. Moskva: Akademiya. (In Russ.).
- Lobanova, A. V, Zhigimont, S. N. 2014. *Professionalno obuslovlennyye destruktivnyye lichnosti prepodavatelya vysshey shkoly: genezis problemy, podkhody i korektsii*. Krasnodar: Kubanskiy gosudarstvennyy universitet. (In Russ.).
- Mitina, L. M. 1994. *Uchitel' kak lichnost' i professional (psikhologicheskiye problemy)*. Moskva: Delo. (In Russ.).
- Nikitina, E. E. 2014. Proektnaya i obrazovatel'naya deyatel'nost' shkoly № 1466 im. Yu. N. Rushevoy. In: *Nauchno-teoreticheskiye i prikladnyye aspekty muzeynoy pedagogiki: monograficheskiy sbornik*. Moskva: Institut effektivnykh tekhnologiy. 288—300. (In Russ.).
- Sukhodimtseva, A. P. 2015. K probleme konkurentosposobnosti pedagogov na rossiyskom rynke truda. *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda*, 5 / 6: 24 — 26. (In Russ.).
- Sukhodimtseva, A. P. 2017. Obnovleniye metodov obucheniya v aspekte metodologii uchebnoy deyatel'nosti. *Prepodavaniye istorii i obshchestvoznaniya v shkole*, 6: 39—43. (In Russ.).
- Tarantey, V. P. 2002. *Professionalnoye stanovleniye uchitelya v usloviyakh nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.08*. Belorusskiy gosudarstvennyy universitet. Minsk. (In Russ.).
- Ushakov, D. N. (ed.) 1935. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka, 1*. Moskva: OGIZ. (In Russ.).