

## ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*В статье рассмотрены понятие исследовательской компетентности будущего учителя, основные способы, педагогические условия, средства и этапы ее формирования*

Обращение к проблеме формирования исследовательской компетентности у студентов в процессе профессиональной подготовки связано с требованиями современного общества к педагогу как профессионально компетентному специалисту, «способному творчески мыслить», «находить нестандартные решения», «проявлять инициативу» [6], готовому обучать учащихся самостоятельному поиску информации, проектной и исследовательской деятельности.

Формирование исследовательской компетентности учителя требует изменить характер, содержание и технологию педагогического образования. Речь идёт об обучении новому интеллектуальному видению, включая стиль научного мышления, основными показателями которого выступают дискретность, непрерывность, статичность, синтетичность [7]. Для научного мышления характерны также системность, динамизм, проблемность, категориальность, рефлексивность, доказательность, прогностичность, проективность, поисковость, креативность и др. [3, С. 124]. Данные особенности мышления являются, на наш взгляд, важнейшими показателями «качества» исследовательской компетентности учителя.

Моделирование процесса формирования исследовательской компетентности представляет собой специфический способ познания, при котором объект исследования – процесс формирования исследовательской компетентности. Модель при этом рассматривается как некий эталон, аналог деятельности преподавателя и студентов, направленный на решение общих задач формирования исследовательской компетентности у будущих учителей.

В. С. Ильин выделяет требования к модели: должна отобразить степень целостности процесса или явления; дать описание условий и средств протекания процесса; должна

строиться структурно. В связи с последним требованием возникает необходимость выделения компонентов процесса, их взаимосвязей и взаимоподчинённости [2].

Разработанная нами структурно-функциональная модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя соединяет в себе следующую совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонентов: целевой; содержательный; процессуальный; оценочно-результативный и системообразующие связи между ними (см. рис. 1, с. 184).

Управляющим элементом модели является социальный заказ: потребность общества в высококвалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем исследовательской компетентности.

Необходимость выделения целевого компонента обусловлена тем, что сознательная цель в деятельности педагога определяет выбор способов, действий и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом.

Содержательный компонент раскрывает содержание и направления формирования исследовательской компетентности будущего учителя: формирование системы теоретико-методологических знаний, методологических убеждений, общенаучных профессионально значимых методов познания, научного стиля мышления (теоретико-методологический компонент), творческих и исследовательских умений (операционально-технологический компонент), признание их ценности и смысла (ценностно-смысловой компонент), формирование положительного отношения и устойчивого интереса к исследовательской деятельности (эмоционально-мотивационный компонент), рефлексивно-личностного способа исследовательской деятельности (рефлексивно-оценочный компонент).

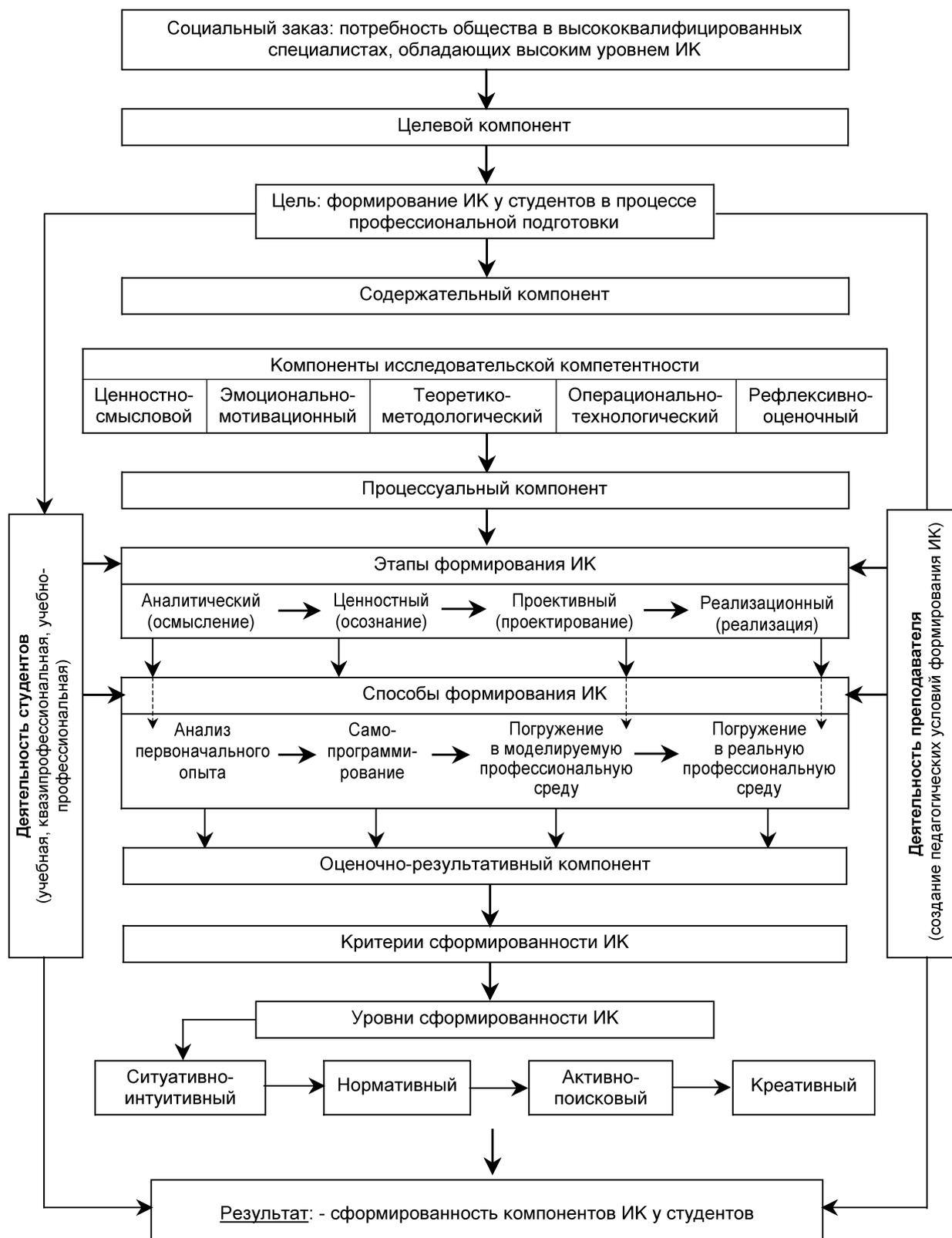


Рис. 1. Модель формирования исследовательской компетентности (ИК) будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Процессуальный компонент предполагает поэтапную организацию учебной работы, подбор определённых способов и средств формирования исследовательской компетентности будущего учителя.

Оценочно-результативный компонент определяет эффективность функционирования предполагаемой модели, связанной с разработкой уровней сформированности исследовательской компетентности, критериев и показателей.

Критерии сформированности исследовательской компетентности выделены нами в соответствии с составляющими исследовательской компетентности.

Диагностика данных критериев осуществлялась по следующим показателям: ценностное отношение к исследовательской деятельности; способность находить в исследовательской деятельности значимый для себя смысл; мотивация формирования исследовательской компетентности; стремление к творческой самореализации в исследовательской деятельности; знания о сущности и специфике исследовательской деятельности; знания о сущности и назначении исследовательской компетентности; методологические знания и методологические убеждения; владение исследовательскими и творческими умениями, методами и средствами научного познания; умение анализировать исследовательские проблемы, собственные достижения, себя как исследователя; осуществлять рефлексию.

Оценка по выделенным критериям и показателям позволила определить ситуативно-интуитивный, нормативный, активно-поисковый, креативный уровни сформированности исследовательской компетентности.

Результатом формирования исследовательской компетентности является сформированность её компонентов.

Формирование исследовательской компетентности – это не стихийный процесс, а поэтапное, планомерное движение, которое предполагает качественное преобразование всех её содержательных компонентов постепенно. Поэтому нами были выделены этапы формирования исследовательской компетентности будущего учителя: аналитический (осмысление), ценностный (осознание), проективный (проектирование), реализационный (реализация).

При построении этапов формирования исследовательской компетентности будущего учителя мы руководствовались следующим положением: формирование исследовательской компетентности начинается с процесса осмысления будущим учителем себя как субъекта исследовательской деятельности, её целей и ценностей, нахождения им в ней лично-значимых смыслов и постепенно переходит на следующие этапы-стадии: осознание, проектирование, реализация.

*Первый этап – аналитический (осмысления).* Целью аналитического этапа процесса формирования исследовательской компетентности являлась подготовка студентов к аналитической деятельности и рефлексии имеющегося опыта, его осмыслению.

На этапе осмысления учебно-познавательная деятельность осуществлялась через традиционные формы обучения: лекции и семинары.

В ходе опытно-экспериментальной работы классическая лекция-монолог трансформировалась в проблемную лекцию, и лекцию-пресс-конференцию.

При организации практических занятий мы использовали разнообразные формы, методы, направленные на совместную деятельность студентов, установление педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов. Основными методами занятий, позволяющими студентам рефлексировать, осмысливать имеющийся опыт, являлись совместное понимающее чтение и обсуждение студентами и преподавателем научных текстов, анализ исследовательских ситуаций. Данная работа проводилась со студентами 2 курса в рамках спецкурса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя».

*Второй этап – ценностный (осознания).* На данном этапе формирования исследовательской компетентности у студентов важным становится создание условий для самопроектирования в исследовательской деятельности своей исследовательской позиции. Так, в основе процесса самопроектирования заложены процессы саморегуляции и самоорганизации. С точки зрения В. И. Моросанова, феномен саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает свои результаты и корректирует

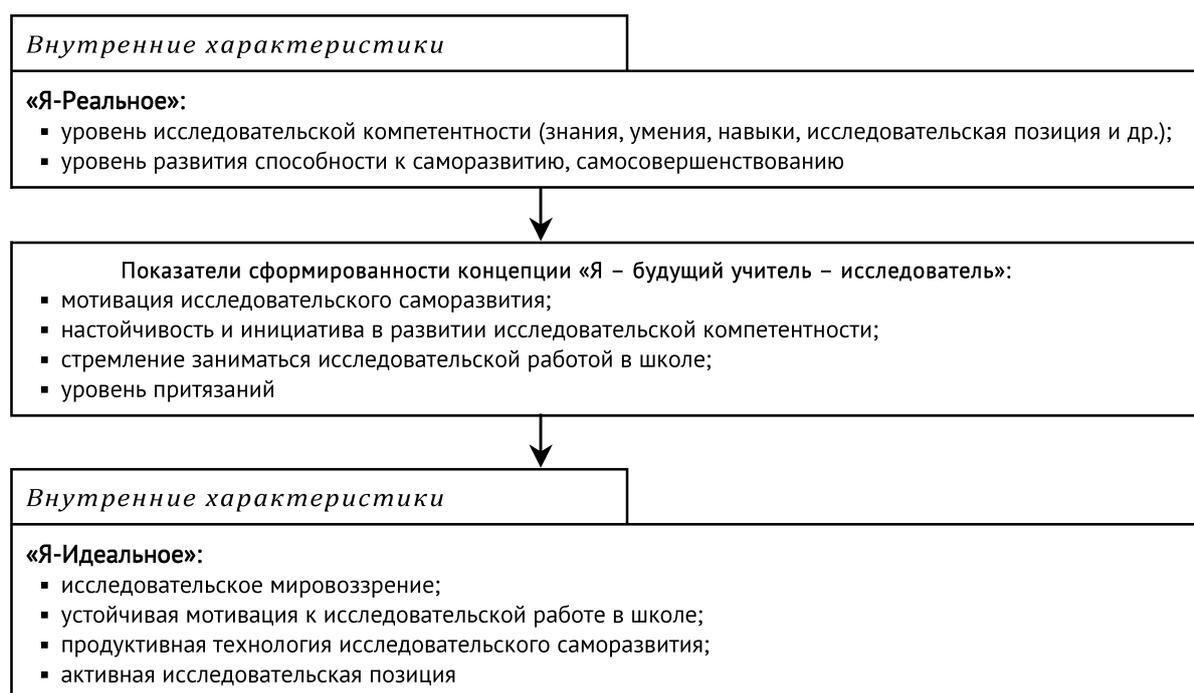


Рис. 2. Модель формирования концепции «Я – будущий учитель – исследователь».

свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов; в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознаны [5]. Через саморегуляцию студент легко адаптируется в сложных условиях, мобилизует потенциальные возможности, сознательно управляет и контролирует свое поведение, деятельность на основе личностно-профессиональных установок, позиций [1].

На данном этапе нами был использован способ самопрограммирования, который предполагает материализацию собственного прогноза о возможном совершенствовании своей исследовательской компетентности. Средством реализации способа самопрограммирования являлось построение концепции «Я – будущий учитель-исследователь». Как научное понятие «Я – концепция» вошла в оборот относительно недавно – во второй половине XX века, понятие связано с именами Р. Бернса, А. Маслоу, Р. Роджерса. Так, по мнению Р. Бернса, «Я-концепция» определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на своё деятельностное начало и возможности развития в будущем [1, с. 30–31].

Как известно, компетентность проявляется в деятельности и может быть реализована

только в том случае, когда субъект занимает активную исследовательскую позицию по отношению к деятельности, имеет мотивацию к ней. Использование средства построения концепции «Я – будущий учитель-исследователь» способствует включению студентов в мотивированно-деятельностное «проживание», которое предполагает построение ими траектории исследовательского саморазвития на основе значимых для них мотивов. Причём студенты занимают активную исследовательскую позицию субъекта своей деятельности, планируя, регулируя, направляя и контролируя её, а исследовательская деятельность становится желаемой, привлекательной, приносящей удовольствие от участия в ней.

Построение концепции «Я – будущий учитель-исследователь» является своего рода акмеологическим проектированием, основывается на идеях акмеологии как науки о достижении профессионально-личностных вершин (Б. Г. Ананьев, Ю. А. Гагин, Н.В. Кузьмина, В. Н. Максимова) [4].

В основу формирования концепции «Я – будущий учитель-исследователь» был положен психологический механизм постоянного преодоления внутренних противоречий меж-

ду наличным уровнем сформированности исследовательской компетентности («Я-Реальное») и некоторым воображаемым (моделируемым) его состоянием («Я-Идеальное»), результатом которого является достижение личностью профессиональных вершин (акме). Такая работа направляла студентов на осознание важности и значимости формирования исследовательской компетентности в профессиональной деятельности.

Формирование положительной концепции «Я – будущий учитель-исследователь» студенты представляли как переход с позиции «Я-Реальное» к позиции «Я-Идеальное» через развитие показателей (см. рис. 2).

Важным средством на данном этапе являлось также моделирование исследовательских ситуаций в процессе подготовки учителя (разыгрывание действий в условиях предложенных ситуаций), обеспечивающее осознание студентами своей исследовательской позиции, оформление смыслов исследовательской деятельности в индивидуальные ценности.

Осуществление данного этапа происходило на 3 курсе.

*Третий этап – проективный (проектирования).* Цель данного этапа состояла вобретении студентами самостоятельного исследовательского опыта через «погружение» в моделируемую профессиональную среду.

Важным средством формирования исследовательской компетентности на этом этапе являлось исследовательское проектирование, которое было направлено на формирование исследовательской активности, инициативности, самостоятельности личности.

*Четвёртый этап – реализационный (реализации).* Данный этап предполагал погружение студентов в реальную профессиональную среду через участие в разнообразных видах индивидуальной и коллективной исследовательской деятельности в процессе педагогической практики в общеобразовательных школах.

Важным структурным элементом рассматриваемой модели являются педагогические условия формирования исследовательской компетентности.

Мы выделяем следующие педагогические условия формирования исследовательской компетентности будущего учителя:

1) *мотивационные*, создающие потребности и мотивацию будущего учителя в овладении

ими исследовательскими качествами, в развитии ценностно-смыслового отношения к исследованию как к предпочитаемой форме познавательной активности, формирование готовности работать над собой. Данная группа условий включает в себя поддержание положительной мотивации будущего учителя к исследовательской деятельности; моральное и материальное поощрение студентов, успешно занимающихся исследовательской работой; создание образовательной среды, стимулирующей исследовательскую активность студентов;

2) *содержательные*, интегрирующие индивидуальные и технологические возможности педагогической деятельности и требования предстоящей профессиональной деятельности. К содержательным условиям мы относим: использование в учебном процессе активных методов обучения (дискуссии, деловые и имитационные игры, исследовательское проектирование, моделирование исследовательских ситуаций, тренинговые упражнения); введение спецкурса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя», практикума «Методология психолого-педагогического исследования»; наполнение содержания педагогической практики исследовательскими формами работы;

3) *организационные*, определяющие установление и удержание педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов, основанных на сотрудничестве и взаимном интересе к исследованию. К данной группе условий относятся следующие: включение студентов в активное творческое взаимодействие в разных формах исследовательской деятельности; организация педагогического процесса, направленного на формирование исследовательской компетентности у будущих учителей на основе принципов исследовательской активности, исследовательской позиции, осмысленности, рефлексии, диалогичности;

4) *регулирующие*, способствующие анализу, учёту и коррекции процесса и результата формирования исследовательской компетентности у студентов. К регулирующим условиям мы относим следующие: побуждение студентов к рефлексивному управлению процессом формирования исследовательской компетентности; обеспечение самомониторинга формирования исследовательской компетентности студентов.

Эти условия являются системообразующими в данном контексте, то есть неизменными характеристиками, не исключая и ряда других.

Очевидно, что при переходе от одного этапа к другому у будущего учителя возрастает потребность в осознании собственной исследовательской позиции. В связи с этим деятельность преподавателя вуза видится нам как направленная на создание условий, способствующих формированию исследовательской компетентности студентов. Деятельность студента проявляется в учебной, квази-профессиональной и учебно-профессиональной деятельности, что не только не противоречит выявленному в нашем исследовании этапам и их содержанию, но и подтверждает правильность их выделения.

Реализация разработанной модели осуществлялась с 2008 по 2010 учебный год на базе ГОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова» (Тюменская область).

Анализ экспериментальной работы показал положительные результаты – при равных исходных показателях групп, участвующих в эксперименте. Сопоставляя результаты, полученные в экспериментальной и контроль-

ной группах, можно отметить следующие изменения в уровнях сформированности исследовательской компетентности у студентов. Так, в экспериментальной группе на 26,6% уменьшилось количество студентов, обладающих ситуативно-интуитивным уровнем сформированности исследовательской компетентности, в то время как в контрольной группе только на 4,5%; на конец эксперимента активно-поисковый уровень сформированности исследовательской компетентности оказался характерен для 40% студентов экспериментальной группы и 27,6% – для контрольной; на 20% увеличилось количество студентов, достигших креативного уровня сформированности исследовательской компетентности, в то время как в контрольной группе лишь на 4%.

Сравнительная характеристика экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности исследовательской компетентности у студентов в начале и по окончании свидетельствует о том, что выявленные и теоретически обоснованные нами педагогические условия формирования исследовательской компетентности являются необходимыми и достаточными.

### Л и т е р а т у р а

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
2. Ильин В. С. Формирование личности школьника. – М.: Просвещение, 1984.
3. Казанцев С. Я. Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе : дис. ... д-ра. пед. наук. – Казань, 2000. – С. 178.
4. Кузьмина Н. В. Методы акмеологического исследования качества подготовки педагогов. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 68 с.
5. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику : учеб. пособие для студентов. – М.: Ин-т практич. психологии, 1997. – 365 с.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» : проект. [Электронный ресурс]. <http://mon.gov.ru/files/materials/5457/nns-p.pdf>.
7. Сенько Ю. В. Стиль педагогического мышления в вопросах : учеб. пособие. – М.: Дрофа, 2009. – 271 с.

