

С.В. Дзюбенко (г. Минск, Республика Беларусь)

ПУТИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Преобразования, происходящие в различных сферах жизнедеятельности нашей страны (экономической, политической, социальной, культурной), актуализируют перед современной школой задачу кадрового обеспечения инновационных процессов, становления новой профессиональной компетентности педагогов, характеризующейся способностью к преобразовательной, исследовательской деятельности. Развитие исследовательской компетентности учителей-инноваторов задается, на наш взгляд, с одной стороны, их внутренним личностным потенциалом, с другой – внешними условиями образовательной среды, которые вызывают ускорение «созревания» (термин О.С. Анисимова) базового состояния исследовательской компетентности учителей-инноваторов.

К внутренним факторам можно отнести:

1) позитивное восприятие учителями-инноваторами новшеств, что уже изначально допускает необходимость профессионально-личностного самоизменения учителя и делает возможным шаг в развитии исследовательской компетентности, поскольку «шаг в развитии означает инновацию «в себе» бытия» [1, с. 9];

2) ориентированность на изменение нормы, лежащей в основе инновационного поведения учителей, является предпосылкой понимания процесса развития собственной исследовательской компетентности, поскольку «развитие предусматривает перенормирование имеющейся деятельности, системы» [2, с. 177].

Для того чтобы оказалось возможным порождение процессов «само-» как личностных новообразований у педагогов, необходимо создать пространство образовательной среды, детерминирующее процессы саморазвития. Внешнее воздействие образовательной среды направлено на проявление наличного уровня исследовательской компетентности учителей-инноваторов и возникновение у них внутреннего противоречия между необходимостью реагирования на воздействие (например, созданную проблемную ситуацию) и недостаточным уровнем сформированности их исследовательской компетентности. Все конкретные формы и средства развивающего воздействия сводятся к созданию и укреплению самостоятельных попыток учителей-инноваторов в достижении развивающего эффекта.

Решение проблемы развития исследовательской компетентности педагога основывается на теоретических положениях о «Я-концепции» субъекта профессионально-педагогической деятельности. «Я-концепция», являясь системой осознанных представлений учителя о самом себе, вырабатывается посредством реализации определенных когнитивных процедур, направленных на рефлексивное осознание, прояснение и возможный пересмотр методов деятельности и стереотипов поведения, переосмысление и преобразование ценностей и мотивов профессионально-педагогической деятельности.

Теория познания, выявляющая специфику познавательной деятельности эмпирического субъекта, считает важным, наряду с отражением, учитывать такие компоненты познавательной деятельности, как репрезентация, конвенция, интерпретация [3, с. 28]. В развитии исследовательской компетентности эти познавательные операции обеспечивают не только считывание, но и осмысление и понимание учителем реальных педагогических явлений и процессов в контексте культуры, приводят к новому смыслополаганию и пониманию действительности. Понимание как непреходящее условие гуманитарного познания педагога, с одной стороны, связано с актуализацией имеющихся у него знаний с целью их пополнения, с другой – активизирует внутренний мир личности учителя, ее ценностно-смысловую сферу и опыт. Для педагога понимание теснейшим образом связано с практикой, творчеством, рефлексией, оценением, коммуникацией и диалогом.

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова отмечают наличие мыслительного диалога «ученого-теоретика» с «ученым-практиком», так необходимого в инновационном процессе. Мы считаем, что этот диалог культур в значительной мере определяет формирование исследовательской компетентности учителя. Оба партнера общения (ученый-теоретик и ученый-практик), решая исследовательскую проблему, попеременно становятся учителями друг друга: один с позиции теоретического, академического знания; другой – с позиции знания прикладного. Тот синтез научного знания, который возникает в этой творческой продуктивной совместной деятельности, является эффективным результатом в ситуации как инновационной, так и исследовательской деятельности. Мышление в сотворчестве развивает способность к внутреннему диалогу – основе самосознания и самопознания, способность к проблематизации общения, к лабильности его способов и легкости смены позиций. При этом учитель приобретает широкий спектр мотивов, стимулирующих познание и научную деятельность. [4, с. 108 – 109].

В современную теорию познания вводится такая языковая структурная «единица», как концепт [3, с. 506]. Поскольку в языке, текстах учителей господствуют часто не строго определяемые логические понятия, а именно концепты, выражающие синтез интуитивной и логически схватываемых смыслов, развитие исследовательской компетентности педагога мы связываем с развитием его концептосферы. В ходе коммуникации происходит порождение не идей, не понятий, а именно концептов. В концептах, принадлежащих разным педагогам, может заключаться разный объем информации. Учитель усваивает (принимает, отрицает, конкретизирует) эти продукты культуры. При этом в процессе усвоения в сознании педагога возникает новый концепт с иной смысловой структурой, ориентированной на ядро концепта, созданного носителем культуры, и соотносенной с профессиональным опытом самого учителя. Таким образом, именно в диалоге, благодаря действию прямых и обратных связей в процессе межкультурной коммуникации, концепт становится «генератором» смыслов. Динамический потенциал концептов состоит в том, что они открыты для постоянно возможных преобразований и изменений. Присутствие в концепте «ненасыщенной» части открывает позиции для новых истолкований и интерпретаций. В развитии исследовательской компетентности педагога эта открытость учителя культуре и обществу имеет большое значение, поскольку учитель приобретает способность к созданию новой личностной позиции в отношении к миру, педагогической науке, к себе.

Согласно идеям синергетического подхода, человека следует рассматривать как сложную открытую саморазвивающуюся систему, находящуюся во взаимодействии со средой. [5, с. 15] Среда как бы субъективируется: человек сам выбирает те преимущественные влияния, которые она будет на него оказывать, сам творит ее по уже существующим образцам и идеалам. Это положение выводит на понимание необходимости: погружения учителя в среду педагогических идей, диалога, дискуссий;

ориентации учителя на мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности, соответствующее современному пониманию мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Поскольку исследовательский процесс, как и творческий, характеризуется открытостью «новому», можно предположить, что развитие исследовательской компетентности педагога основывается на механизме развития креативности учителя. Творческий акт мышления Д.Б. Богоявленская связывает с недетерминированным процессом познания, основой которого выступает интеллектуальная активность [6, с. 102, 122–129]. Дивергентное мышление, связанное с поиском дополнительных решений, которые выходят за рамки внешних требований, мы рассматриваем как основание для развития исследовательской компетентности педагога. Одним из механизмов дивергенции является бифуркация, характеризующаяся неопределенностью путей дальнейшего развития системы при переходе ее через пороговое состояние. Создавая бифуркационные моменты для педагога, тем самым конструируем ему условия для возможной постановки (видения) новой проблемы, преодоления целесообразной и проявления целеполагающей исследовательской деятельности. При этом действие учителя приобретает порождающий характер.

Таким образом, развитие исследовательской компетентности учителей возможно при условии сознательного соучастия и усилия самих развивающихся учителей-инноваторов в организованном внешнем воздействии образовательной среды, в которой реализуются ситуации проблематизации и вовлечения педагогов в активное проявление исследовательской позиции.

Литература

1. Анисимов, О.С., Развитие. Моделирование. Технологии / О.С. Анисимов. – Калуга: «И,М,У», 1996.
2. Жук, А.И., Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Мн.: Аверсэв, 2003.
3. Микешина, Л.А. Философия познания. Полемические главы / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, 2002.
4. Сластенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство магистр», 1997.
5. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. № 1. – С. 13 – 23.
6. Богоявленская Д.Б., Психология творческих способностей; учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская – М.: Изд. центр «Академия», 2002.