

В статье описана разработанная автором структурно-функциональная модель развития исследовательской компетентности учителей начальных классов в системе дополнительного образования взрослых, включающая целевой, теоретико-методологический, процессуальный, критериально-оценочный, результативный компоненты. Раскрыта сущность каждого из компонентов модели.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ

Н. М. Демьянович,

начальник центра дошкольного, начального
и специального образования учреждения образования
«Могилевский государственный областной
институт развития образования»

Моделирование является одним из основных инструментов исследования педагогических объектов. В педагогике распространенным типом является как структурная модель, отображающая структуру рассматриваемого объекта и связи между компонентами, составляющие объект, так и функциональная модель, отображающая функционирование объекта и последовательность операций при реализации цели.

В нашем исследовании разработана модель развития исследовательской компетентности учителей начальных классов в системе дополнительного образования взрослых, отражающая как сущность объекта, так и процессы, которые ему свойственны, и содержащая информацию, позволяющую отследить не только суть модели, но и теоретические подходы, лежащие в основе её разработки. Структура модели определена на основе теоретического анализа проблемы исследовательской компетентности, ее сущностных характеристик и цели исследования.

Структурно-функциональная модель развития исследовательской компетентности учителей начальных классов в системе дополнительного образования взрослых включает в себя целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный, критериально-оценочный и результативный компоненты процесса развития исследовательской компетентности учителей начальных классов.

Сущность **первого компонента модели** – целевого – заключается в постановке цели моделируемого процесса развития исследовательской компетентности учителей начальных классов в системе дополнительного образования взрослых, определяющаяся потребностью современной экономики в новых трудовых ресурсах, которые должны достаточно гибко и быстро ориентироваться в цифровой среде. На первый план выходит не количество получаемой человеком информации, а умение применять её в процессе трудовой деятельности. Softskills ценятся гораздо выше, чем hardskills: важны не столько базовые знания теории, сколько надпрофессиональные навыки, способность искать, эффективно анализировать и структурировать необходимую информацию [6]. Поиск нового является неотъемлемой частью профессии учителя, исследовательские умения учителя пронизывают и обогащают все другие умения его деятельности, без владения этими умениями не может быть творчески работающего учителя. Именно благодаря этим умениям и осуществляются учителем его познавательные функции [7]. Таким образом, в связи с динамичным развитием и цифровой трансформацией образования, дополнением новым смыслом и содержанием учебных программ и учебных пособий, т.е. в условиях постоянно меняющегося многомерного образовательного пространства, учителю начальных классов необходимо постоянно осуществлять педагогическое исследование.

Второй компонент модели – теоретико-методологический. Методологическими основаниями развития исследовательской компетентности учителей начальных классов в системе дополнительного образования взрослых выступают культурологический, компетентностный, системный, андрогогический и рефлексивный подходы.

Культурологический подход, изменяя представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, вводит критерии продуктивности и творчества в деятельность учителя [8]. Н.В. Сычкова характеризует «творчество» и «исследование» как взаимодополняющие катего-

рии [12], Л.А. Казарина в продолжение мысли считает, что исследовательская деятельность является необходимым компонентом творческой деятельности [3].

Наиболее значимыми для нашего исследования являются принципы культуросообразности и продуктивности. В соответствии с принципом культуросообразности процесс развития исследовательской компетентности учителей начальных классов должен быть адекватным современной культуре и ее особенностям и требованиям, характеризоваться культуросообразными качествами взаимодействия: присутствие содействия, свободы выбора, поддержки, диалога [8]. В соответствии с принципом продуктивности процесс развития исследовательской компетентности направлен на получение так называемого «образовательного продукта», имеющего ценность и для личности, и, следовательно, для общества.

С позиций *компетентного подхода* приоритетной является ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию. В исследованиях отечественных и зарубежных ученых (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, С.Б. Серякова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, С.Е. Шишов и др.) определена основная задача компетентного подхода – усилить практическую направленность профессионального образования, привести его в соответствие с социально-экономическими запросами общества, в том числе с требованиями работодателей [13]. Таким образом, в русле компетентного подхода развитие исследовательской компетентности учителей начальных классов должно быть основано на оптимальном соотношении теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств.

В нашем исследовании опираемся на следующие принципы компетентного подхода: профессиональной мобильности, профессиональной направленности обучения, непрерывности образования, адаптированности профессионального образования к динамично изменяющимся условиям рынка и потребностям общества [10].

С позиций *системного подхода* формирование исследовательской компетентности реализуется как целостный, взаимосвязанный процесс профессиональной подготовки учителя начальных классов, все элементы которого должны максимально сти-

мулировать проявление исследовательской направленности его личности. Поскольку компетентность – это приобретаемое в результате обучения новое качество, увязывающее знания и умения со спектром интегральных характеристик качества подготовки, то ее можно рассматривать как некоторую объективную реальность образовательного процесса с характерными признаками сложных систем [14]. В исследовании мы опираемся на следующие принципы системного подхода: *единства, функциональности, развития, иерархии, неопределенности* [9].

С позиций *андрогогического подхода* результативность процесса обучения в системе дополнительного образования взрослых определяется во многом тем, как учитываются специфика, законы и закономерности психологии обучения взрослых. С.Г. Вершловский подчеркивает, что приобретаемые взрослым знания, умения и навыки будут работать на развитие его компетентности в той мере, в какой они соответствуют его запросам (лично значимы); знакомят с новейшими достижениями науки в той или иной сфере профессиональной деятельности; могут быть применены в предметно-практической деятельности; интегративны и глобальны в связи с тем, что взрослый в жизни «встречается» не с учебными предметами, а с проблемами, для решения которых необходим «надпредметный» комплекс знаний и умений»; обеспечивают оптимальное сочетание оперативных и фундаментальных знаний, поскольку быстрее стареют знания, относящиеся к узкой специальности, медленнее – теоретические, которые носят проблемный, открытый характер [11, 15].

В исследовании мы опираемся на следующие принципы андрогиического подхода: признания ведущей роли обучающегося, рефлексивно-ценностного отношения к профессиональному опыту обучающегося, обусловленность обучения педагога временными, пространственными, профессиональными, микро- и макросоциальными факторами, которые либо способствуют оптимизации учебного процесса, либо в качестве барьера тормозят, затрудняют освоение нового знания [15, с. 5].

Рефлексивный подход обеспечивает формирование у учителей рефлексивных способностей, предусматривающих следующие умения: определять педагогическую проблему и представлять ее как педагогическую задачу; поэтапно исследовать собственные действия; экстраполировать педагогические теории на собственную практику; прогнозировать и проектировать свой будущий опыт и др. деятельности [17, 18].

Для исследовательской деятельности учителя характерны повторяющиеся этапы научной рефлексии научно-исследовательской деятельности: накопление знаний, обобщение их, структурирование (свертывание). Основу перехода педагога на следующий, более высокий уровень исследовательской компетентности составляет переход «от обслуживающей практическую деятельность рефлексии к специализации рефлексии, ее предметизации, а затем и к развертыванию предметизированной рефлексии в систему деятельности, называемую научным исследованием» [19, с.162]. Рефлексия побуждает учителя не только обратиться к анализу и переосмыслению имеющегося опыта, но и активизирует еще не востребованные в предыдущем опыте интеллектуальные, эмоциональные, волевые процессы, способствующие развитию у педагога активно-действенного отношения к своей профессиональной деятельности и стремления к профессионально-личностному самосовершенствованию. Таким образом, для развития исследовательской компетентности педагога необходимо внесение в педагогическую деятельность учителя процессов рефлексии мышления и деятельности, разработка и применение средств организации рефлексии [16].

В исследовании мы опираемся на следующие принципы рефлексивного подхода: рефлексивной обусловленности профессионального развития; рефлексивного отражения педагогической деятельности и опыта.

Рассмотренные методологические подходы реализуются взаимосвязано, дополняя друг друга в процессе развития исследовательской компетентности учителей начальных классов в системе дополнительного образования взрослых, создавая методологическую основу повышения уровня развития исследовательской компетентности через повышение квалификации, методические мероприятия (семинары, тренинги, конкурсы, конференции, консультации, мастер-классы), через выявление, обобщение и трансляцию эффективного педагогического опыта.

Третий компонент модели – содержательный – раскрывает содержание и направления развития исследовательской компетентности учителя начальных классов в системе дополнительного образования взрослых в соответствии со структурными компонентами исследовательской компетентности, выявленными в процессе анализа научных исследований: аксиологическим, когнитивным, операционно-технологическим и рефлексивным.

Аксиологический компонент исследовательской компетентности учителя связан с мировоззренческой позицией человека, с его личностными приоритетами, отражает признание творчества как ценности, жизненной необходимости, принятие образов творческих личностей в качестве ориентиров в судьбе и в профессии, во многих других вопросах аксиологического характера. Поскольку центральным образованием личности является ее ценностно-смысловая сфера, определяющая направленность развития личности и включающая в себя три группы явлений – мотивы, ценности и смыслы [5], то и содержанием аксиологического компонента являются мотивы, ценности, смыслы. Развитие аксиологического компонента связано с формированием ценностного сознания, ценностного отношения и ценностного поведения личности [20].

Компетентность любого вида предполагает наличие у человека определенных знаний в той предметной области, которой он занимается, а также систему знаний, необходимых для выполнения исследования: знания об исследуемом объекте действительности; знания о научном познании, его функциях и способах осуществления учебного исследования; знания о возможных способах поиска, обработки и использования информации; знания о возможных способах творческого разрешения проблемы исследования [4]. *Когнитивный компонент* исследовательской компетентности проявляется в том, что педагог знает особенности научно-методического сопровождения процесса и результатов исследовательской деятельности учащихся. Таким образом, содержанием когнитивного компонента выступают система специальных методологических знаний в области научно-педагогического исследования, особенности научного мышления педагога, стиль научно-педагогического мышления, техники мыследеятельностной практики и др.

Операционно-технологический компонент включает в себя способы исследовательской деятельности, исследовательские умения и навыки. Основными исследовательскими умениями, которыми должен владеть педагог, являются умения: 1) формулировать цель и задачи самостоятельной исследовательской деятельности; 2) определять пути решения исследовательских задач и подбирать для этого необходимые средства; 3) работать с первоисточниками, анализировать их; обобщать передовой опыт по интересующей проблеме; 4) выделять в значительном объеме информации главное, существенное; 5) формулировать гипотезу; 6) осуществлять перенос полученной ин-

формации в собственную практическую деятельность; 7) планировать трудовую деятельность; 8) применять при решении исследовательских задач усвоенные знания, умения и навыки; 9) проводить эксперимент, ценить время и определять его затраты на выполнение работы; 10) анализировать результаты труда: осуществлять самоанализ и самоконтроль деятельности и корректировать его в соответствии с поставленной целью и задачами [2].

В рамках нашего исследования обратим внимание на важность, наряду с исследовательскими и творческими умениями и навыками, коммуникативных умений и навыков педагогов. Педагогическая коммуникация имеет свою специфику, которая состоит в том, что она является составной частью целенаправленно организованного процесса. Его участниками являются педагоги и обучающиеся, опосредованно взаимодействующие между собой. Такое взаимодействие позволяет не только получать знания, участвовать в коммуникации, но и получать реальную оценку и корректировку коммуникативной деятельности обучающихся в процессе исследования [21].

Рефлексивный компонент исследовательской компетентности педагога отражает ее аналитико-оценочную функцию и реализуется в таких качествах личности, как адекватная самооценка, самокритичность, самовоспитание, восприимчивость к другой личности, способность видеть себя в зеркальном отражении разных мнений, независимость в отстаивании своих взглядов [22].

Основополагающей в позиции педагога-исследователя является рефлексивная функция, способствующая реализации им не только педагогических целей (найти удачное решение проблемы, добиться положительного результата в деятельности, положительных изменений в состоянии учеников), но и исследовательских (найти причину, обосновать решение проблемы, выявить способы получения положительных изменений в состоянии учеников, пути и условия достижения этого результата и т.п.). Основу реализации педагогом исследовательской деятельности составляет переход «от обслуживающей практическую деятельность рефлексии к специализации рефлексии, ее предметизации, а затем и к развертыванию предметизированной рефлексии в систему деятельности, называемую научным исследованием».

Исследовательская деятельность учителя, как и научная рефлексия, проходит повторяющиеся этапы: накопление знаний, обобщение их, структурирование (сверты-

вание). При переходе педагога на более высокий уровень развития исследовательской компетентности происходит переход «от обслуживающей практическую деятельность рефлексии к специализации рефлексии, ее предметизации, а затем и к развертыванию предметизированной рефлексии в систему деятельности, называемую научным исследованием» [23, с.162].

Таким образом, для развития исследовательской компетентности педагога необходимо развитие его рефлексивного мышления и педагогической рефлексии, которая способствует активно-действенному отношению педагога к своей профессиональной деятельности и стремлению к профессионально-личностному самосовершенствованию.

Четвертый компонент модели – процессуальный – раскрывает организацию работы по развитию исследовательской компетентности педагогов в системе дополнительного образования.

Развитие исследовательской компетентности учителей начальных классов в системе дополнительного образования взрослых – это целостный процесс качественных преобразований всех содержательных компонентов исследовательской компетентности через образовательные программы дополнительного образования взрослых и методические мероприятия. В соответствии со статьей 248 Кодекса об образовании РБ образовательные программы дополнительного образования взрослых подразделяются на: 1.1. образовательную программу повышения квалификации руководящих работников и специалистов;... 1.12. образовательную программу обучающих курсов (лекториев, тематических семинаров, практикумов, тренингов, офицерских курсов и иных видов обучающих курсов) [1]. Таким образом, развитие исследовательской компетентности учителей начальных классов происходит посредством реализации образовательных программ повышения квалификации, образовательных программ обучающих курсов и методических мероприятий, проводимых институтом развития образования.

Пятый компонент модели – критериально-оценочный – включает критерии и показатели развития исследовательской компетентности.

В ходе исследования разработаны критерии и перечень показателей оценки развития компонентов исследовательской компетентности учителей начальных классов на основе материалов исследований Л.Г. Смышляевой (таблица 1) [24].

Таблица 1. – Критерии и показатели оценки развития компонентов исследовательской компетентности педагогов

Компоненты исследовательской компетентности	Критерии	Показатели
Аксиологический	Мотивационный	Стремление к выявлению внутренних потребностей и способностей Наличие мотивов внутреннего саморазвития и самосовершенствования, стремление к самообразованию Ценностное отношение к исследовательской деятельности Стремление к преобразовательной деятельности
Когнитивный	Содержательный	Объем профессиональных знаний (предметных, методологических, психолого-педагогических), необходимых для осуществления исследовательской деятельности и организации учебно-исследовательской деятельности на I ступени общего среднего образования
Операционно-технологического	Практический	Владение профессиональными умениями, а также исследовательскими умениями и навыками Владение информационными технологиями Степень самостоятельности осуществления процесса исследовательской деятельности
Рефлексивный	Рефлексивный	Наличие рефлексивного мышления Умение осуществлять педагогическую рефлексию

Шестой компонент модели – результативный – отражает предполагаемый итог реализации модели и включает уровни развития исследовательской компетентности, для определения которого указывается степень проявления показателей по каждому критерию развития исследовательской компетентности учителей начальных классов. При выделении уровня развития исследовательской компетентности педагогов мы использовали «принцип маятника»: выделяли границы уровня на основе максимального

и минимального проявления показателя по каждому критерию с выделением его среднего состояния. В связи с этим мы выделили низкий, средний и высокий уровень развития исследовательской компетентности учителей начальных классов.

Заключение

Описанные выше компоненты модели позволили представить структурно-функциональную модель формирования исследовательской компетентности учителей начальных классов в системе дополнительного образования взрослых, отражающую как сущность объекта, так и процессы, которые ему свойственны, и содержащую информацию, позволяющую отследить суть модели, теоретические подходы, лежащие в основе её разработки. Структура модели определена на основе теоретического анализа проблемы исследовательской компетентности педагога, ее сущностных характеристик и цели исследования (рисунок 1).



Рисунок 1. – Структурно-функциональная модель формирования исследовательской компетентности учителей начальных классов в системе дополнительного образования взрослых

Таким образом, в процессе развития исследовательской компетентности учителей начальных классов в системе дополнительного образования взрослых осуществляется субъект-субъектное взаимодействие, направленное на расширение профессионального опыта педагогов в соответствии с временными, пространственными, профессиональными, микро- и макросоциальными факторами с целью профессионального развития каждого педагога.

Список использованных источников

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : Закон Республики Беларусь 14 января 2022 г. № 154-З // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf>. – Дата доступа: 22.06.2022.
2. Апазаова, З. Н. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя технологии в условиях колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / З. Н. Апазаова. – Краснодар, 2012. – 268 с.
3. Казарина, Л. А. Формирование исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Казарина. – Томск, 2016. – 193.
4. Федотова, Н. А. Развитие исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Федотова. – Улан-Удэ, 2010. – 181 с.
5. Капшутарь, М. А. Мотивация как фактор качества подготовки аспирантов // Ценности и смыслы. – 2016. – № 5 (45). – С. 39–47.
6. Попов, Е. С. Цифровые компетенции специалистов поколения Y и Z в условиях цифровизации экономики / Е. С. Попов, Я. В. Дидковская // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий : материалы VI Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 27-28 апреля 2020 г.) : в двух томах. – Издательство Уральского университета : Екатеринбург, 2020. – Т. 1. – С. 58–64.

7. Пассов, Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка: учебное пособие по профессиональной подготовке учителя иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, В. Б. Царькова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта : Наука, 2001. – 238 с.

8. Гильмуллин, М. Ф. Культурологический подход в обучении математике и истории математики [Электронный ресурс] / М. Ф. Гильмуллин. – Режим доступа : https://kpfu.ru/staff_files/F1855868917/57Kirov10dialog.pdf – Дата доступа : 20.06.2022.

9. Жариков, О. Н. Системный подход к управлению: Учеб. пособие для вузов / Жариков О.Н., Королевская В.И., С.Н. Хохлов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 62 с.

10. Матушанский, Г. У. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г. У. Матушанский, О. Р. Кудаков // Казанский педагогический журнал. – 2009. – №11–12. – С. 41–47.

11. Уманская, А. В. Андрагогический подход к развитию профессиональной компетентности преподавателей вузов / Уманская А. В. // Мир науки, культуры, образования. – №3(40). – 2013. – С. 220–221.

12. Сычкова, Н. В. Формирование у будущих учителей умений исследовательской деятельности в условиях классического университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Сычкова Н. В. – Магнитогорск, 2002. – 354 с.

13. Клезович, О. В. Реализации компетентностного подхода к организации психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы в условиях дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь / О.В. Клезович, А. В. Маковчик, И. В. Шеститко // Педагогическое образование в государствах-участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика : материалы VII международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 23–24 октября 2014 г. / Институт педагогического образования и образования взрослых РАО ; под общей редакцией И.И. Соколовой. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 81–89.

14. Алексеева, Л. Ф. Системный подход в изучении и оценке компетентности специалиста / Л. Ф. Алексеева // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2011. – №5. – С. 131–134.

15. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003.– №8. – С. 3–8.

16. Дзюбенко, С. В. Рефлексия как механизм развития исследовательской компетентности педагога / С. В. Дзюбенко // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2008. – №6. – С. 58–60.

17. Алмабекова, О. А. Рефлексивная практика как технология обучения иностранному языку для профессиональных целей / О.А. Алмабекова // Филол. науки: вопр. теории и практики. – 2012. – №2. – С. 16–20.

18. Гаргай, В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения / В. Б. Гаргай // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 72–79.

19. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов // Инновац. об-ние АН СССР, Всесоюз. методол. центр. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.

20. Маслов, С. И. Аксиологическая компетентность и ее функции в профессиональной подготовке педагогов / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 7-1 (12). – С. 38–41.

21. Новикова, И. И. Коммуникация как необходимый компонент исследовательской деятельности обучающихся / И. И. Новикова // Наука и современность. – 2016. – № 48. – С. 53–57.

22. Метаева, В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–61.

23. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов // ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.

24. Смышляева, Л. Г. Дидактическая концепция модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в России / Л. Г. Смышляева. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. – 248 с.