

На правах рукописи

СЕВРЮКОВА Алла Александровна

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Челябинск – 2010

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении
дополнительного профессионального образования
«Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования»

- Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор
Ильясов Динаф Фанильевич.
- Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор
Климова Татьяна Егоровна,
кандидат педагогических наук
Войткевич Наталья Николаевна.
- Ведущая организация:** ГОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет».

Защита состоится «17» декабря 2010 г. в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.298.11 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.08 – теория и методика профессионального образования в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» по адресу: 454080, г. Челябинск, пр. им. В. И. Ленина, 76.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Текст автореферата размещен на сайте университета:
<http://www.susu.ac.ru>

Автореферат разослан «15» ноября 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
доцент



Кийкова Н.Ю.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современный этап развития общеобразовательной школы характеризуется активизацией инновационных процессов, включением учительской общественности в исследовательскую деятельность. Однако исследовательская активность учителя зачастую бессистемна, стихийна и нередко порождает «стимуляцию новшеств», приводящую и к негативным результатам. С целью выхода из этой ситуации учителя всё чаще обращаются к педагогической науке: в общеобразовательных школах ведется экспериментальная работа, организуются и проводятся научно-практические конференции, на базе школ открываются экспериментальные площадки для вузов и исследовательских институтов. Иными словами, школа становится местом проведения педагогических исследований. Научный поиск перестает быть узкоспециализированной деятельностью и является неотъемлемой частью, стилем педагогической работы.

Указанные особенности современного содержания педагогической деятельности учителя получили отражение в официальных документах правительства Российской Федерации. Так, в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» в качестве главного результата школьного образования указывается «его соответствие целям опережающего развития». В Национальной доктрине образования в Российской Федерации, рассчитанной до 2025 года, сформулирована концептуальная идея: «участие педагогических работников в научной деятельности», «интеграция научных исследований с образовательным процессом».

Вместе с тем, образовательная практика изобилует многочисленными примерами, которые свидетельствуют о трудностях учителей общеобразовательных школ в осуществлении изменившихся функций педагогической деятельности. Исследовательская деятельность учителя имеет по преимуществу эмпирический характер: отсутствует четкость замысла и идейная основа исследования; новизна и актуальность осмысливаются на уровне решения узких конкретных практических задач. Результативность исследовательской деятельности остается недостаточной, что является следствием невысокого уровня исследовательского потенциала учителя, низкого уровня активности и инициативы в его развитии.

Анализ различных публикаций и результатов нашего исследования позволяет констатировать факт отсутствия оперативной помощи и научно-методической поддержки учителей, осуществляющих в школе педагогические исследования. В этих условиях на передний план выдвигается система дополнительного профессионального образования, ресурсы которой могут быть использованы для развития исследовательского потенциала учителя.

Степень разработанности проблемы. В научной литературе выдвинуты и развиваются идеи, которые могут быть положены в основу теоретического осмысления процесса развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

Общетеоретический фундамент изучения проблемы личностного потенциала представлен в исследованиях А.А. Деркача, В.В. Игнатовой, В.Н. Мясищева, В.Н. Маркова, Б.Д. Парыгина, В.К. Сафонова, Н.И. Шевандрина и др. В них обоснована структура личностного потенциала, сложный характер его развития как результат взаимодействия явного и скрытого субпотенциалов.

Учёными изучены различные виды личностного потенциала: профессиональный (А.А. Деркач, В.Ф. Мамонтов, О.О. Киселёва и др.), аксиологический (Р.С. Гарифуллина, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов и др.), творческий (Л.В. Елагина, Т.А. Ильяшенко, Г.Д. Стаунэ, И.А. Шамрина, И.М. Яковенко и др.), инновационный (Е.Б. Зеленина, Е.В. Колесникова, А.М. Моисеев, Е.А. Пагнаева, Е.В. Попов, Т.И. Шамова, В.З. Юсупов и др.) и др.

Осмыслению сущности исследовательской деятельности и ее движущих сил посвящены работы Н.В. Бордовской, В.П. Давыдова, В.И. Журавлёва, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.Я. Найна, В.М. Полонского, Г.Н. Серикова, Г.С. Сухобской, Е.В. Яковлева и др. Значимые теоретические исследования, определившие подходы к организации исследовательской деятельности учителя общеобразовательной школы, проведены Ю.К. Бабанским, С.И. Брызгаловой, Д.Ф. Ильясовым, Т.Е. Климовой, В.А. Слостениным, А.А. Поповой и др.

В педагогике разработано достаточно большое количество способов повышения квалификации учителей: в системе непрерывного педагогического образования (А.А. Вербицкий, В.Г. Онушкин, Е.П. Тонконогая, А.П. Тряпицына и др.); в системе дополнительного профессионального образования (Д.Ф. Ильясов, С.Г. Молчанов, Э.М. Никитин, П.В. Худоминский, и др.); в методической, самообразовательной и инновационной работе (В.И. Загвязинский, И.О. Котлярова, М.М. Поташник, Г.С. Сухобская, Т.И. Шамова и др.).

При всей значимости данных исследований без внимания остаются вопросы использования возможностей дополнительного профессионального образования для развития исследовательского потенциала учителя. Неизученным является ряд вопросов, касающихся специфики исследовательского потенциала учителя, психолого-педагогического механизма, движущих сил, условий, методов и средств его развития в системе дополнительного профессионального образования.

Таким образом, в педагогической теории и практике сложилась ситуация, которая характеризуется рядом **противоречий**:

– *на социально-педагогическом уровне* – между возросшей ролью учителя в реформировании общеобразовательной школы и сложившейся системой дополнительного профессионального образования, слабо сориентированной на развитие исследовательского потенциала учителя;

– *на научно-теоретическом уровне* – между целесообразностью научного обоснования содержательных и организационно-педагогических средств развития исследовательского потенциала учителя и недостаточностью соответствующих теоретических разработок;

– *на научно-методическом уровне* – между необходимостью повышения эффективности развития исследовательского потенциала учителя и недостаточностью научно-методических разработок.

Из вышеизложенных противоречий вытекает **проблема исследования**: как обеспечить направленность системы дополнительного профессионального образования на развитие исследовательского потенциала учителя?

На основании анализа актуальности, противоречий и проблемы исследования нами сформулирована тема диссертации: **«Развитие исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования»**.

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования и педагогические условия ее эффективной реализации.

Объект исследования – процесс повышения квалификации учителей общеобразовательных учреждений в системе дополнительного профессионального образования.

Предмет исследования – содержательное и организационно-педагогическое обеспечение процесса развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

Гипотеза исследования: процесс повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования будет ориентирован на развитие исследовательского потенциала учителя, если:

1) на основе системного-деятельностного, акмеологического, андрагогического и доминантно-позиционного подходов спроектировать и реализовать модель развития исследовательского потенциала учителя;

2) определить и экспериментально проверить педагогические условия успешной реализации модели:

– реализация экспериментальной стратегии в обеспечении непрерывного повышения квалификации учителя в процессе курсовой и межкурсовой подготовки;

– формирование у учителя системных представлений о логике и методах педагогического исследования на основе специальной программы, адаптированной к различным категориям взрослых обучающихся;

– обеспечение продуктивного характера исследовательской деятельности с использованием стимулирующих методов и средств, имеющих как ситуативный, так и отсроченный эффекты;

3) разработать и внедрить методику развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

1. Охарактеризовать современное состояние и основные теоретико-методологические подходы к проблеме развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

2. Уточнить понятия «исследовательский потенциал учителя» и «развитие исследовательского потенциала учителя»; определить механизм и показатели развития исследовательского потенциала учителя.

3. Разработать и экспериментально проверить модель и педагогические условия развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

4. Разработать методику развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

Методологической основой исследования явились: системно-деятельностный (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.), акмеологический (А.А. Бодалев, Л.В. Варфоломеева, Н.В. Вишнякова, В.Н. Ганжин, А.А. Деркач, В.М. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, А.К. Маркова, И.Т. Селезнева и др.), андрагогический (А.В. Даринский, С.Г. Вершловский, С.И. Змеёв, Д. Кидд, А.И. Кукуев,

Ю.Н. Кулюткин, П. Лангран, М. Ноулз, В.Г. Онушкин, Ф. Пеггелер, Б. Самоловчев, Г.С. Сухобская, П. Шукла) и доминантно-позиционный (М.Т. Громкова, А.К. Маркова, Р. Мертон, Дж. Мид, Р. Линтон) подходы.

Теоретическую базу исследования составили: концепции непрерывного образования (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, Д.Ф. Ильясов, В.Г. Онушкин, Ф.И. Перегудов, Г.С. Сухобская, Е.В. Ткаченко, Е.П. Тонконогая и др.); концепции развития потенциала личности (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, В.Н. Марков, Б.Д. Парыгин, В.И. Слободчиков и др.); теоретические представления о сущности и структуре педагогической деятельности (О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, Л.Ф. Спирин, Н.Н. Тулькибаева, А.И. Щербаков, Н.М. Яковлева и др.); научные разработки в области организации и осуществления педагогического исследования (В.П. Давыдов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.Я. Найн, А.М. Новиков, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков, Е.В. Яковлев и др.).

Методы исследования. В исследовании использовались *теоретические методы*: анализ нормативных документов, философской и психолого-педагогической литературы, понятийно-терминологический анализ базовых определений исследования, системный анализ; *эмпирические методы*: анкетирование, тестирование, изучение личных дел и продуктов деятельности слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации работников образования, педагогическая экспертиза, методы математической статистики.

Экспериментальная база и этапы исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». В исследование были вовлечены 468 учителей. В экспериментальной работе приняли участие учителя 6 общеобразовательных учреждений Челябинской области: МОУ СОШ № 46, 51, 91, 107 г. Челябинска, МОУ Тахталымская СОШ Кунашакского района, МОУ Мирненская СОШ Уйского района. Исследование проводилось в **три взаимосвязанных этапа** с 2005 по 2010 гг.

На первом этапе (2005–2006 гг.) изучалась научная литература по теме исследования, выявлялось состояние изучаемой проблемы в системе дополнительного профессионального образования. Осуществлялась разработка модели развития исследовательского потенциала учителя и определение особенностей её функционирования в процессе курсовой и межкурсовой подготовки учителей. Проводился констатирующий эксперимент. Полученные данные позволили сформулировать рабочую гипотезу, определить цель, задачи, объект и предмет исследования.

Второй этап (2006–2008 гг.) связан с организацией формирующего эксперимента по внедрению модели и педагогических условий развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Для этого предложена авторская методика развития исследовательского потенциала учителя. Проводилось отслеживание результатов внедрения модели и педагогических условий её эффективной реализации.

На третьем этапе (2008–2010 гг.) анализировались и обобщались итоги теоретико-экспериментального исследования, определялась логика изложения материала, уточнялись теоретические и практические выводы, осуществлялось оформление полученных результатов. Данные исследования были обобщены в методических рекомендациях, положены в основу докладов, сделанных на Всероссийских научно-практических конференциях.

Научная новизна исследования заключается в доказательстве возможности развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования и проявляется в следующем:

1. Разработана модель развития исследовательского потенциала учителя, раскрывающая процесс качественного преобразования его способностей и ресурсных возможностей, которые обеспечивают эффективную организацию и осуществление педагогического исследования. Модель основывается на положениях системного-деятельностного, акмеологического, андрагогического и доминантно-позиционного подходов и реализуется в системе дополнительного профессионального образования.

2. Определены педагогические условия, способствующие успешной реализации модели в системе дополнительного профессионального образования: реализация эксплорентной стратегии в обеспечении непрерывного повышения квалификации учителя в процессе курсовой и межкурсовой подготовки; формирование у учителя системных представлений о логике и методах педагогического исследования на основе специальной программы, адаптированной к различным категориям взрослых обучающихся; обеспечение продуктивного характера исследовательской деятельности с использованием стимулирующих методов и средств, имеющих как ситуативный, так и отсроченный эффекты.

3. Предложена методика, отражающая поступательный и целенаправленный процесс развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Процессуальные аспекты методики нацелены на обеспечение единства курсовой подготовки учителя и повышение его квалификации в межкурсовой период.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

1. Уточнено содержание понятий «исследовательский потенциал учителя» и «развитие исследовательского потенциала учителя», которые расширяют понятийный аппарат педагогики в отражении явлений, касающихся совершенствования профессионально важных характеристик учителя.

2. Раскрыты движущие силы развития исследовательского потенциала учителя; теоретически обоснована сущность процесса развития исследовательского потенциала учителя как разрешение диалектического противоречия между его способностями и ресурсными возможностями в осуществлении исследовательской деятельности.

3. Модель и педагогические условия развития исследовательского потенциала учителя могут рассматриваться как элемент педагогической теории, относящейся к модернизации системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки учительских кадров.

Практическая значимость исследования состоит в определении содержания, форм, методов и средств развития исследовательского потенциала учителя в процессе повышения квалификации в курсовой и межкурсовой период. В широкой практике повышения квалификации учителей могут использоваться: образовательная программа «Методология и методика педагогического исследования», методика развития исследовательского потенциала учителя, методические рекомендации и разработки по организации курсовой и межкурсовой подготовки учителей-исследователей. Разработанные критериально-уровневые характеристики и

диагностические методики могут применяться для оценки профессиональной компетентности учителей в ходе аттестации педагогических работников.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель развития исследовательского потенциала учителя реализуется в системе дополнительного профессионального образования. Содержательную и процессуальную основу развития исследовательского потенциала учителя образуют взаимосвязанные компоненты (целевой, содержательный, деятельностный, результативный) и этапы (пропедевтический, технологический и преобразующий).

2. Педагогические условия определяют совокупность внешних воздействий на модель и обеспечивают успешность осуществления процесса развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Они отражают мотивационный, смысловой и организационно-педагогический планы включения учителя в непрерывный процесс развития исследовательского потенциала.

3. Методика развития исследовательского потенциала учителя включает три этапа: пропедевтический (расширение представлений учителя о педагогическом исследовании как эффективном способе решения конкретных проблем обучения и воспитания учащихся), технологический (содействие учителю в расширении его теоретических представлений и способов осуществления прикладного педагогического исследования) и преобразующий (научно-методическая поддержка учителя в обобщении и распространении опыта педагогического исследования).

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивалась выбранной методологической основой; применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; целенаправленной экспериментальной работой; репрезентативностью полученных диагностических данных; соответствием полученных результатов имеющимся научным представлениям в теории и практике дополнительного профессионального образования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись:

– в преподавательской деятельности диссертанта, осуществляющего образовательный процесс по программе дополнительного профессионального образования «Методология и методика педагогического исследования»;

– в выступлениях на международных конференциях «Инновационные процессы в образовании» (Челябинск, 2004 г.); «Современные подходы в обучении и воспитании детей» (Бассенс, Франция, 2006 г.); «Культурологический подход в образовании» (Екатеринбург, 2007 г.); всероссийских конференциях: «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (Челябинск, 2005–2010 гг.); «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2005–2010 гг.); «Приоритеты развития современного российского образования: проблемы и перспективы» (Южно-Сахалинск, 2010 г.); межрегиональных конференциях «Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики» (Челябинск, 2008, 2009, 2010 гг.).

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (283 источника) и приложения. В тексте 23 таблицы, 4 рисунка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность проблемы исследования, определяются цель, объект и предмет, формулируются гипотеза и задачи; указывается теоретико-методологическая основа исследования; представляются положения, выносимые на защиту; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; а также излагаются сведения об апробации и внедрении результатов исследования.

Первая глава «Теоретико-методологические основания развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования» посвящена раскрытию вопросов, связанных с сущностью и структурой исследовательского потенциала учителя, представлением механизма его развития, построением модели, определением комплекса педагогических условий, обеспечивающих успешную реализацию спроектированной модели.

При определении ключевого понятия «исследовательский потенциал учителя» мы исходили из сложившихся в научной литературе подходов к толкованию категорий «личностный потенциал» и «исследовательская деятельность учителя».

Установлено, что в психолого-педагогических трудах (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, В.Н. Марков, Б.Д. Парыгин, В.И. Слободчиков и др.) исследуются различные стороны личностного потенциала, его содержательные характеристики, формы проявления в практической деятельности. В соответствии с этим в диссертации принято определение личностного потенциала как совокупности возобновляемых ресурсов, которые могут быть использованы и приведены в действие для достижения определенной цели или результата. Исходя из того, что потенциал определяет меру единства достигнутого и возможного, явного и скрытого, личностный потенциал учителя рассматривается в диссертации как единство его явных и скрытых возможностей в осуществлении исследовательской деятельности.

Установлено, что в научной литературе раскрыты различные виды потенциалов личности. Для понимания сущности и природы исследовательского потенциала в диссертации из всего многообразия проявлений личностного потенциала рассмотрены наиболее близкие: аксиологический (Р.С. Гарифуллина, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов), творческий (Л.В. Елагина, Т.А. Ильяшенко, Г.Д. Стаунэ, И.А. Шамрина, И.М. Яковенко и др.) и инновационный (Е.Б. Зеленина, Е.В. Колесникова, А.М. Моисеев, Е.А. Пагнаева, Е.В. Попов, В.З. Юсупов и др.) потенциалы.

Содержательная сторона, структура и особенности исследовательского потенциала учителя представлены в диссертации с точки зрения анализа сложившихся в научной литературе подходов к определению сущности исследовательской работы и её интерпретации в профессиональной деятельности учителя современной школы (Н.В. Бордовская, А.Г. Гостев, В.П. Давыдов, В.И. Загвязинский). В работах учёных представлены различные аспекты исследовательской деятельности: она рассматривается как соотношение науки и практики (Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлёв); раскрывается природа исследовательской деятельности (Б.М. Кедров); анализируются методы исследования различных видов деятельности (Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлёв, В.М. Полонский); описывается развитие творчества субъектов исследовательской деятельности (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская); выявляется своеобразная технология исследования (В.В. Краевский, А.А. Попова).

Нами установлено, что педагогическое исследование в научной литературе трактуется как вид познавательной деятельности, позволяющий открывать объективные закономерности обучения, воспитания и развития (В.М. Полонский, Т.И. Шамова, А.И. Щербаков и др.); процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых знаний о закономерностях обучения и воспитания, методике преподавания различных дисциплин, организации учебно-воспитательной работы, теории и истории педагогики (Ю.К. Бабанский, О.А. Вихорева, Д.Ф. Ильясов, Н.Н. Тулькибаева и др.); применение научного метода к решению проблем в области образования, обучения и воспитания (С.И. Брызгалова, Г.Н. Сериков, В.А. Слостенин, Т.Е. Климова, Е.В. Яковлев и др.).

С учётом актуальных тенденций развития отечественного образования, сформулированных в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в диссертации выделены и охарактеризованы содержание и особенности педагогического исследования учителя. В качестве главной специфической черты исследовательской деятельности авторами называется прикладная направленность научных исследований учителя, связанных прежде всего с психолого-педагогической поддержкой учащегося, а не с получением объективно нового результата, как в «большой науке» (Т.Е. Климова, М.М. Поташник и др.). Отмечается взаимосвязь исследовательской деятельности современного учителя, обусловленная необходимостью изучения системных объектов и субъектов обучения и воспитания, динамики их развития и функционирования, с ходом непосредственного образовательного процесса (С.И. Брызгалова, А.В. Леонтович, А.М. Новиков и др.). Указывается на конечный ориентир исследовательской деятельности учителя – получение новых образовательных результатов у учащихся (А.М. Кондаков, Л.В. Козырева и др.); гуманистический характер её проявления (А.Г. Гостев, И.О. Котлярова, А.Я. Найн, Г.Н. Сериков и др.).

В соответствии с выделенными особенностями **исследовательский потенциал учителя** определён в диссертации как характеристика личности, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов (исследовательских знаний, умений, опыта, представленных в педагогической практике, а также мотивации, инновационного мышления, организаторских способностей и личностных особенностей), которые вместе взятые обеспечивают способность учителя результативно вести педагогическое исследование в школе, направленное на достижение у учащихся новых образовательных результатов. В таком понимании заключены все основные признаки исследовательского потенциала учителя: сложный характер взаимодействия явного и скрытого субпотенциалов; связь исследовательской деятельности с решением конкретных проблем обучения и воспитания; прикладная направленность педагогического исследования; нацеленность на получение новых образовательных результатов у учащихся.

В диссертации определены и описаны компоненты исследовательского потенциала: явный потенциал учителя, который отражает его исследовательские знания, умения, опыт, представленные в педагогической практике; скрытый потенциал, составляющими которого являются мотивация, исследовательское мышление, организаторские способности и личностные особенности.

Формат рассмотрения структуры исследовательского потенциала обусловлен диалектическим единством явной и скрытой составляющих. Имеющиеся у учителя

мотивы, потребности и стремление осуществлять педагогическое исследование, представляющие одну сторону этого единства, вступают в противоречие с недостаточными знаниями, умениями, опытом учителя при осуществлении научного поиска. Также подчёркивается, что существующее противоречие может проявляться в слабой сформированности у учителя как комплекса качеств личности, важных с точки зрения результативности исследования (мотивации, организаторских способностей, креативности, активности), так и какого-либо одного из них.

В диссертации обосновывается, что в силу сложности и многогранности педагогического исследования круг реально возникающих противоречий является достаточно широким. Разрешение того или иного противоречия раскрывает природу изменения структуры и содержания исследовательского потенциала учителя, т.е. является движущей силой его развития. Диалектической теорией установлено, что суть развития состоит в приобретении новых качеств, освоении новых ролей и функций индивидом, системой в целом. В соответствии с этим в основе развития исследовательского потенциала находится направленность на совершенствование тех его составляющих, которые сформированы не в полной мере или не отвечают социально обусловленным потребностям и ожиданиям.

В соответствии с этим **развитие исследовательского потенциала учителя** определено как поступательный процесс качественного преобразования способностей учителя и его ресурсных возможностей, обеспечивающих эффективную организацию и осуществление педагогического исследования в школе. Основываясь на мнении В.И. Загвязинского, утверждающего, что объективный в своей основе процесс развёртывания и разрешения противоречий обучения происходит не стихийно, а в целенаправленной деятельности, мы полагаем, что в нашем случае особую значимость приобретает системность и непрерывность педагогического влияния на изменение явного и скрытого потенциалов. Именно это обстоятельство выступает в качестве важной предпосылки для раскрытия психолого-педагогического механизма развития исследовательского потенциала учителя, что является результатом разрешения диалектического противоречия между его способностями (отражающими уже реализованный потенциал) и ресурсными возможностями (определяющими перспективы развития потенциала), в своем единстве обеспечивающими эффективное осуществление учителем педагогического исследования.

Поступательный и целенаправленный процесс развития исследовательского потенциала учителя представлен в диссертации в виде **модели**. Методологическими основаниями проектирования модели послужили системно-деятельностный, андрагогический, акмеологический и доминантно-позиционный подходы.

Использование *системно-деятельностного подхода* позволило определить общее направление проектирования модели развития исследовательского потенциала учителя с учетом системных особенностей этого процесса, а также специфики его содержания. *Андрагогический подход* обеспечил реализацию идеи активизации деятельности учителя, как взрослого человека, в постижении исследовательских основ. *Акмеологический подход* дал возможность осуществить организацию образовательного процесса поэтапно, что обеспечило достижение успеха и высоких результатов в исследовательской деятельности каждым слушателем на основе устойчивой мотивации обучения и выявления факторов, способствующих движению учителя к вершинам профессионального исследователя. *Доминантно-*

позиционный подход отразил изменение доминантной потребности и статусно-ролевой позиции учителя в процессе развития своего исследовательского потенциала в зависимости от задач, решаемых на каждом этапе, и доминирующей деятельности.

В основу проектирования модели развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования положены взгляды учёных, представляющих модель как взаимосвязь цели, содержания, форм, методов, средств и результатов (Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Н.М. Яковлева). Опираясь на эти выводы и используя системный подход, в качестве основных структурных компонентов педагогической модели развития исследовательского потенциала учителя рассмотрены следующие: целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Целевой компонент представляет собой систему целей и задач развития исследовательского потенциала учителя. В качестве основной цели определено качественное преобразование способностей учителя и его ресурсных возможностей, обеспечивающих эффективную организацию и осуществление педагогического исследования в школе. *Содержательный компонент* отражает идейно-предметную сущность, на основе которой осуществляется процесс развития исследовательского потенциала учителя. Принимая во внимание положения акмеологического подхода, данный компонент модели развития исследовательского потенциала учителя образован содержанием программы повышения квалификации по теме «Методология и методика педагогического исследования», а также программ модульных курсов «Педагогический эксперимент в школе» и «Организация учебно-исследовательской работы учащихся». *Деятельностный компонент* модели определяет многообразие форм, методов и средств, использование которых обеспечивает совершенствование способностей и ресурсных возможностей учителя в осуществлении педагогического исследования. *Результативный компонент* определяет успешность реализации предлагаемой модели и связан с разработкой промежуточных ожидаемых результатов.

Процессуальный характер развития нашей модели нашёл отражение в основных этапах развития исследовательского потенциала учителя, а именно: *пропедевтическом, технологическом, преобразующем*. Соответствующие компоненты модели получили конкретизацию на каждом из выделенных этапов развития исследовательского потенциала учителя.

Особенностью разработанной модели является ее реализация в системе дополнительного профессионального образования, которая обладает мощным ресурсом для осуществления внешних влияний на развитие профессионально важных качеств учителя. В настоящее время существуют научные разработки повышения квалификации работников образования, на которые целесообразно опираться при определении стратегических направлений обучения учителей-исследователей (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспикив, Ю.Н. Кулюткин, А.Е. Марон, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин, А.П. Ситник, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая и др.). Основным лейтмотивом исследований этих авторов является вывод об имеющемся в системе дополнительного профессионального образования ключевом условии успешной послевузовской подготовки учителей. Оно заключается в осуществлении повышения квалификации на основе принципа непрерывности.

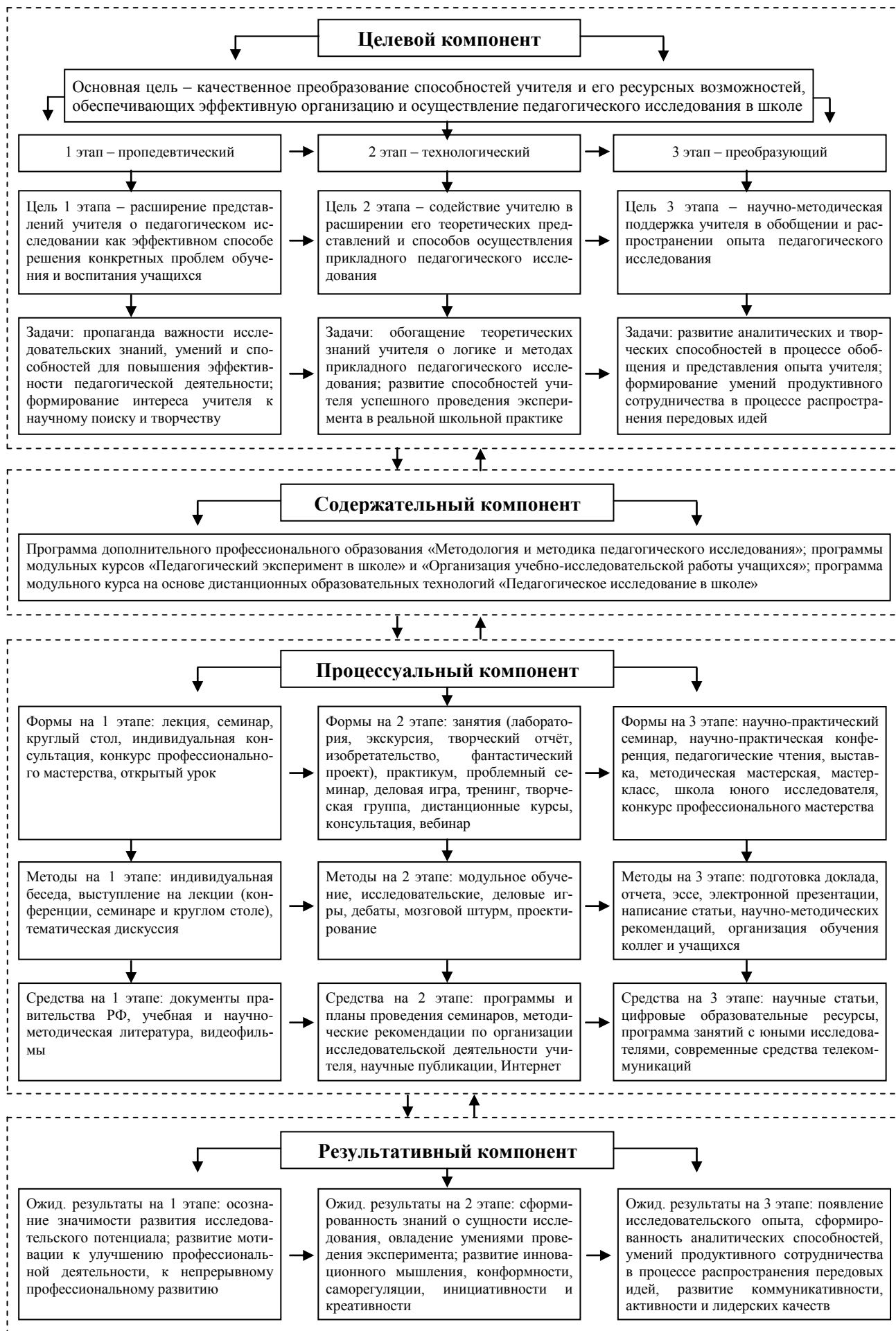


Рис. Модель развития исследовательского потенциала учителя

Фактически речь идёт о непрерывном характере развития исследовательского потенциала учителя. В соответствии с этим предложенная модель реализуется в условиях обеспечения единства курсовой и межкурсовой подготовки, что предоставляет каждому учителю-исследователю возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста. Благодаря направленности курсовой и межкурсовой подготовки на соединение теории и практики, на придание процессу повышения квалификации творческого характера, на учёт проблем, близких конкретному педагогическому коллективу, процесс развития исследовательского потенциала учителя органично вписался в многомерный процесс приобретения знаний, освоения умений и навыков, необходимых для саморазвития и самосовершенствования учителя.

На основе мнений отечественных учёных (Ю.К. Бабанский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.М. Яковлева) о целесообразности создания соответствующих характеристик среды для успешности развития системы определены педагогические условия успешной реализации модели развития исследовательского потенциала учителя. К их числу отнесены следующие положения:

- реализация эксплорентной стратегии в обеспечении непрерывного повышения квалификации учителя в процессе курсовой и межкурсовой подготовки;
- формирование у учителя системных представлений о логике и методах педагогического исследования на основе специальной программы, адаптированной к различным категориям взрослых обучающихся;
- обеспечение продуктивного характера исследовательской деятельности с использованием стимулирующих методов и средств, имеющих как ситуативный, так и отсроченный эффекты.

Первое педагогическое условие определяет исключительные возможности эксплорентной («пионерной») стратегии в развитии исследовательского потенциала учителя. Стратегия представляет собой систему воздействия на процесс, обуславливающую необходимость использования актуальных средств и приёмов, позволяющих быстро и адекватно реагировать на изменения внутренней и внешней среды. Нами выбрана эксплорентная стратегия, так как эксплоренты считаются первопроходцами в поиске и реализации революционных решений; их сила обусловлена внедрением принципиальных нововведений, они являются двигателями прогресса. В диссертации представлена сущность эксплорентной стратегии, определены факторы ее осуществления. Обосновано, что успех реализации эксплорентной стратегии обеспечивается только в результате комплексного учёта всех факторов.

Назначение эксплорентной стратегии состоит в том, что она ориентирует развитие исследовательского потенциала на непрерывное повышение квалификации учителя в процессе курсовой и межкурсовой подготовки. Она основывается не на жёсткой регламентации, а на вариативности, творческом применении сочетания факторов, каждый раз уникального в силу различных возможностей как системы дополнительного профессионального образования, так и самих обучающихся.

Второе педагогическое условие подразумевает формирование у учителя системных представлений о логике и методах педагогического исследования на основе специальной программы, адаптированной к различным категориям взрослых обучающихся. В диссертации охарактеризована разработанная программа «Методология и методика педагогического исследования», сущность которой заключа-

ется в том, чтобы поддержать слушателя в освоении теоретических положений и практических способов осуществления исследовательской деятельности. В содержательном плане образовательная программа является ключевым элементом системы содействия учителям-исследователям. При этом в диссертации констатируется, что такая программа является ориентировочной основой, образует своеобразную «канву», которая может быть по-разному интерпретирована в конкретных условиях курсовой и межкурсовой подготовки учителей.

Содержание программы разработано с учётом особенностей взрослых обучающихся. Она представляет широкое поле для творчества субъектов образовательного процесса благодаря выбору наиболее целесообразных методов обучения в зависимости от потребностей слушателей, направленности научного поиска на реальные потребности современной школы и охватывает все элементы педагогического исследования: от выбора и обоснования учителем актуальности темы до представления результатов своей деятельности. Использование специально разработанной программы позволило учителю органически включиться в исследовательскую работу, которая служит мощным фактором, обеспечивающим развитие его исследовательского потенциала.

Третье педагогическое условие продиктовано необходимостью обеспечения продуктивного характера исследовательской деятельности с использованием стимулирующих методов и средств, имеющих как ситуативный, так и отсроченный эффекты. В диссертации представлены меры материального вознаграждения, меры морального поощрения, организационные меры. Среди мер материального вознаграждения обосновано применение единовременных и долгосрочных форм премиальных выплат (отсроченный эффект) с коррекцией последних в зависимости от полученного результата. Серьёзное внимание уделено также мерам морального поощрения: методам рационализации состава исследовательских групп; средствам активизации совместной интеллектуальной и исследовательской работы, группового творческого генерирования идей. Следующим необходимым фактором развития исследовательской активности учителя выступают организационные меры: меры по улучшению организации труда, режима и условий работы.

В работе установлено, что смысл условия заключается в том, что стимулирующие методы и средства, имеющие как ситуативный, так и отсроченный эффекты, повышают мотивацию, активность учителей и привлекают максимально возможное их число к участию в подаче и реализации новых идей. При использовании представленных мер поощрения исследовательская активность учителей возрастает, так как они могут раскрыть свои интеллектуальные, творческие способности, реализовать потребности в росте профессионализма, иными словами – развить свой скрытый исследовательский потенциал.

Завершает первую главу диссертации вывод о том, что разработанная модель является основанием для выстраивания поступательного и направленного процесса развития исследовательского потенциала учителя. Педагогические условия обеспечивают успешную реализацию модели в системе курсовой и межкурсовой подготовки учителей. Подчеркивается, что в своей совокупности модель и условия определяют **содержательное и организационно-педагогическое обеспечение** процесса развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

Во **второй главе** диссертации «Экспериментальная работа по развитию исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования» описываются логика и содержание эксперимента, диагностика его результатов, раскрывается методика развития исследовательского потенциала учителя, анализируются и обобщаются полученные результаты.

Цель педагогического эксперимента заключалась в проверке эффективности модели развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования при реализации комплекса педагогических условий. Вся экспериментальная работа была разделена на три этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий. На каждом из этих этапов были определены соответствующие задачи и адекватные средства их решения.

На констатирующем этапе (2005–2006 гг.) решались следующие задачи: определение принципов организации и проведения экспериментальной работы; описание условий, в которых будет проходить педагогический эксперимент; разработка критериев, показателей, методов их диагностики и уровней развития исследовательского потенциала; проведение констатирующего эксперимента. Решению задач способствовало использование следующих методов: анкетирование учителей, тестирование и беседы с учителями, администрацией школ, педагогическое наблюдение, изучение методических разработок учителей, теоретический анализ, обобщение и синтез.

Задачами формирующего этапа (2006–2008 гг.) явились: определение контрольных и экспериментальных групп; подготовка тестовых материалов для проведения эксперимента; проведение эксперимента в соответствии с целями и задачами. На этом этапе в качестве методов использовались педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование, обобщение и систематизация полученных материалов, статистические методы обработки данных.

Обобщающий этап эксперимента (2008–2010 гг.) был посвящён обработке материалов исследования и обоснованию полученных данных, теоретическому осмыслению результатов экспериментальной работы, педагогическому анализу и интерпретации, проведению повторного формирующего эксперимента, сравнению результатов формирующего и повторного формирующего экспериментов, оформлению результатов эксперимента, формулированию выводов исследования. Обобщение и систематизация материалов, методы математической и статистической обработки результатов, методы графического представления результатов обеспечили решение задач последнего этапа экспериментальной деятельности.

Экспериментальная работа проводилась в ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» с учителями общеобразовательных учреждений Челябинской области в естественных условиях, в ней приняли участие 468 учителей 6 общеобразовательных учреждений Челябинской области: МОУ СОШ № 46, 51, 91, 107 г. Челябинска, МОУ Тахтамысская СОШ Кунашакского района, МОУ Мирненская СОШ Уйского района.

Решая задачу разработки критериев, показателей, методов диагностики и уровней развития исследовательского потенциала, мы опирались на структуру исследовательского потенциала учителя. Это позволило выделить критерии и показатели оценки исследовательского потенциала учителя и подобрать к ним соответствующие методики диагностики (табл. 1).

Компоненты, критерии, показатели и методики диагностики исследовательского потенциала учителя

Критерии	Показатели	Методы и методики диагностики
1. Явный потенциал		
1.1. Знания	Точность, глубина, объем	Тестовые методики
1.2. Умения	Точность, динамичность, полнота	Метод анализа документов и продуктов деятельности учителей
1.3. Опыт	Широта, результативность, разнообразие	Анализ документов, изучение исследовательских проектов, самоанализ учителей, оценка руководителей и коллег
2. Скрытый потенциал		
2.1. Мотивация	К непрерывному профессиональному развитию, улучшению профессиональной деятельности, общественному признанию, самореализации	Мотивация профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А. Реан), Тест-опросник МУН (мотивации успеха и неудач) А. Реана, Определение степени мотивации к успеху Дж. Роттера, Оценка потребности в саморазвитии В.И. Андреева и Л.М. Митиной
2.2. Инновационное мышление	Системность, гибкость, критичность	Тест КОТ, ОРГ тест, SPI
2.3. Личностные особенности	Креативность, саморегуляция, конформность	Методика креативного поля, Тест Кэттела, Метод исследования субъективного контроля (УСК)
2.4. Организаторские способности	Активность, коммуникативность, лидерские качества	Тест Кэттела, Тест многоаспектной квантификации межличностных отношений Т. Лири

Опираясь на теоретические разработки и на практическое исследование, мы выделили пять состояний-уровней развития исследовательского потенциала учителя: начальный (1 балл), имитационный (2 балла), проектный (технологический) (3 балла), внедренческий (4 балла), активно преобразующий (5 баллов).

Диагностика реального состояния исследовательского потенциала учителей представляла собой комплекс психолого-педагогических мероприятий: анкетирование, наблюдение, беседы с учителями и администрацией школ, изучение и анализ методических продуктов учителей. Результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать следующие выводы:

- уровень знаний, умений и навыков учителей является недостаточным для эффективного осуществления исследовательской деятельности;
- отмечается наличие потребностей у учителей в улучшении процесса образования, стремления к профессиональному совершенствованию, что является важной предпосылкой развития исследовательского потенциала;
- требуется системная работа по качественному изменению инновационного мышления, а также выход на новый уровень личностных качеств: креативности, способности к самоорганизации, умения работать в группе;
- не выявлена какая-либо зависимость результатов исследования от педагогического стажа и квалификационной категории, т.е. выше представленные выводы касаются всех опрошенных учителей.

Всё это подтвердило предположение о низком уровне развития исследовательских начал учителя и целесообразности поиска путей решения этой педагогической проблемы.

Положения гипотезы проверялись в ходе формирующего этапа эксперимента, в котором приняло участие 153 учителя. Были сформированы экспериментальные и контрольные группы таким образом, что в них вошло примерно равное количество учителей с примерно равными соотношениями между опытными и молодыми учителями и учителями с разными квалификационными категориями. В диссертации были обоснованы однородность и репрезентативность групп. Их в эксперименте было 5: 4 экспериментальные и 1 контрольная (Э-1 – 32 чел.; Э-2 – 30 чел.; Э-3 – 29 чел.; Э-4 – 30 чел. и К – 32 чел.) В каждой из четырёх экспериментальных групп были созданы разные сочетания педагогических условий, обеспечивающих успешную реализацию модели развития исследовательского потенциала учителя. В контрольной группе специальные условия не создавались.

Работа по развитию исследовательского потенциала учителей осуществлялась в соответствии с **методикой**, которая реализовывалась на трех этапах: пропедевтическом, технологическом и преобразующем.

На **пропедевтическом этапе** специальное внимание было уделено расширению представлений учителей о педагогическом исследовании как эффективном способе решения прикладных проблем обучения и воспитания учащихся. С этой целью было организовано изучение государственных документов в области образования, в которых определяется смысл инновационной деятельности учителя, его направленность на поиск новых технологий, в том числе исследовательских. Такая работа была организована в микрогруппах, а представление изученных документов происходило в виде деловой игры «Дебаты». Это позволило членам группы общаться, также были созданы условия для проявления активности, инициативности и появления в коллективе «духа единой команды». В результате участниками был сделан важный вывод, что современное образование ориентирует учителя на поиск новых технологий, в том числе исследовательских.

Это обстоятельство актуализировало задачу пропаганды важности исследовательских знаний, умений и способностей для повышения результативности собственной педагогической деятельности. Чтобы решить ее, учителям было предложено ещё раз вспомнить основные положения деятельностной парадигмы. Деятельностная парадигма постулирует в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов действия, а исследовательская деятельность как раз и предоставляет участникам образовательного процесса широкие возможности не только для усвоения системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но и для процесса развития личности, обретения исследовательского опыта. В результате учителя уяснили основные противоречия в области образования и невозможность их разрешения без использования средств исследовательской деятельности.

Развитие мотивации учителя к научному поиску и труду обеспечивалось комплексом мероприятий, направленных на удовлетворение социальных и личностных потребностей посредством исследовательской деятельности. Были применены следующие методы удовлетворения социальных потребностей учителей-исследователей: слушателям давалась такая работа, которая позволяла им общать-

ся; в коллективе создавался «дух единой команды», поддерживались возникшие неформальные группы. Для удовлетворения личностных потребностей учителей были использованы следующие методы: педагогам предлагалась более содержательная работа, весомые поручения, требующие от них полной самоотдачи; обеспечивалась положительная обратная связь по поводу достигнутых результатов; обучающиеся как можно чаще привлекались к формулировке целей и выработке решений разного порядка; учителям делегировались дополнительные права и полномочия; поощрялась и развивалась креативность. Целесообразными стали следующие приёмы: ознакомление с подходами к материальному вознаграждению с отсроченным эффектом; рационализация состава исследовательских групп; активизация совместной интеллектуальной и исследовательской работы, групповое творческое генерирование идей; сравнительные оценки отдельных учителей или исследовательских групп (в открытой форме); вручение различных символов (медали, знаки отличия и т.д.); различные формы обмена информацией, опытом работы (симпозиумы, семинары, конференции, «круглые столы» и т.д.).

На **технологическом этапе** осуществлялось расширение основных теоретических представлений и способов проведения педагогического исследования, организация практических исследований, развитие исследовательских способностей, формирование умений успешного проведения педагогического эксперимента.

На этом этапе реализация эксплорентной стратегии развития исследовательского потенциала учителя нашла своё выражение в разумном сочетании обучения на курсах повышения квалификации (как очных, так и дистанционных) и научно-методической поддержки слушателей в межкурсовой период.

При отборе технологий для этого этапа были учтены условия эффективности их использования для постоянного содействия учителям-исследователям: на занятиях, консультациях, в организации самообразования и осуществления самостоятельного научного поиска. Применялись технология модульного обучения и исследовательская технология. Они позволили придать познавательной деятельности на занятии характер интереса, активности, мотивированного выбора вариантов решения проблем.

В основе технологии модульного обучения находились идеи смешанного программирования, блочной подачи учебного материала, прямой и обратной связи, сочетания контроля и самоконтроля. Достоинства модульного обучения состояли в том, что предоставлялась возможность её использования и в межкурсовой период; цели обучения точно соотносились с результатами, достигнутыми каждым слушателем; разработка модулей позволила уплотнить учебную информацию и представить её блоками; был задан индивидуальный темп учебной деятельности; поэтапный модульный контроль знаний и практических умений стал определенной гарантией эффективности обучения; достигнута определённая «технологизация» обучения (обучение в меньшей степени становится зависимым от педагогического мастерства преподавателя); стал возможен рейтинговый контроль.

В диссертации описаны три варианта структуры обучающего модуля. Выбор модели модульного обучения был обусловлен исходным состоянием исследовательского потенциала учителя: если он в группе достаточно низок, то выбирается модуль 3 (как наиболее детализированный), если средний, то применяется модуль 2 (в большей степени направленный на использование практического опыта слу-

шателей), для группы слушателей с уровнем выше среднего или высоким уровнем интересующего нас качества можно предложить модуль 1 (представляющий большую долю самостоятельной работы).

На этом этапе была использована также исследовательская технология обучения с целью пробного выполнения учителями всего того, с чем им затем придётся столкнуться в школьной практике. Весь процесс развития исследовательских способностей учителя в период курсовой и межкурсовой подготовки был построен так, чтобы слушатель был погружён в атмосферу эксперимента. В результате было «проиграно» педагогическое исследование во время учебных занятий в ходе курсовой подготовки учителей.

В диссертации представлена обобщённая поисковая модель занятия (занятие-лаборатория, занятие-экспертиза, занятие-творческий отчет, занятие-изобретательство, занятие-«фантастический проект», занятие-исследование, занятие-«патент на открытие»).

На **преобразующем этапе** главными были анализ результатов, представление опыта учителя, консультирование учеников и коллег. По сути, развитие аналитических и творческих способностей происходило в процессе обобщения и представления опыта учителя-экспериментатора, а формирование умений продуктивного сотрудничества – в процессе распространения передовых идей. Иными словами, речь шла о возможности применить усвоенные исследовательские знания и умения в практической деятельности. Поэтому организация образовательного процесса на этом этапе имела свою специфику, так как необходимо было посмотреть, как проявляется способность комплексного применения полученных знаний.

На этом этапе также осуществлялась реализация идеи непрерывного обучения учителей в процессе активной преобразующей деятельности. В работе с учителями были использованы различные методы, но наиболее продуктивной явилась педагогическая мастерская, цель которой – разработка и внедрение в практику интенсивных методов обучения и развития учителя. Главным при этом было – не передать информацию, а продемонстрировать способы работы. Основными методами выступили проблемно-поисковые и диалогические.

В соответствии с планом экспериментальной работы основной целью заключительного этапа исследования является подтверждение эффективности применения разработанной нами модели и педагогических условий, способствующих развитию исследовательского потенциала учителей в системе дополнительного профессионального образования.

На основании результатов трёх срезов, проводившихся в ходе экспериментального исследования, были составлены таблицы, наглядно отражающие динамику развития исследовательского потенциала учителей.

Для определения статистической различимости результатов был использован критерий Фишера, который применялся и до начала эксперимента. Для анализа изменений, произошедших в результате эксперимента, был применён Т-критерий Вилкоксона. Данный критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, и позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определили, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

В результате нами была установлена значимость положительных сдвигов в экспериментальных группах (за исключением критерия «личностные особенности»). Это вполне объяснимо, так как завершение процесса формирования черт личности, как утверждают психологи, происходит в ранней юности. Конечно, личностные изменения происходят в течение всей жизни, но чем старше человек, тем труднее влиять на его качества.

Для сопоставления результатов, полученных при реализации различных комплексов педагогических условий, использовались значения средней арифметической взвешенной. Изучая приращения соответствующих компонентов исследовательского потенциала учителей и сравнивая их значения в экспериментальных и контрольной группах, мы получили величины приращения во всех группах (табл. 2). Это позволяет количественно оценить эффективность целенаправленной реализации модели развития исследовательского потенциала учителя на фоне комплекса педагогических условий.

Таблица 2

Качественные приращения по каждому критерию
исследовательского потенциала после эксперимента

Характеристики	Э ₁	Э ₂	Э ₃	Э ₄	К
Исследовательский опыт	1,44	0,93	0,83	1,07	0,13
Исследовательские знания	1,63	1,07	0,86	1,10	0,09
Исследовательские умения	1,31	0,87	0,79	0,77	0,16
Мотивация	0,88	0,20	0,55	0,77	0,06
Инновационное мышление	0,88	0,53	0,72	0,90	0,03
Личностные особенности	0,38	0,23	0,28	0,33	0,13
Организаторские способности	0,94	0,53	0,62	0,83	0,109

Итак, приведенные данные свидетельствуют о том, что самые высокие показатели наблюдаются в первой экспериментальной группе, где были созданы все педагогические условия в полном объеме. Вторые по значимости результаты были получены в экспериментальных группах Э₂ и Э₄, в которых отсутствовало одно из условий. Третьи результаты были получены в группе Э₃, что дает основание утверждать, что реализация специальной программы развития исследовательского потенциала учителей в системе дополнительного профессионального образования является самым значимым условием из предлагаемого комплекса.

Такой результат целесообразно расценить как эмпирическое подтверждение выдвинутой гипотезы о том, что развитие исследовательского потенциала учителя будет осуществляться успешно, если в практике дополнительного профессионального образования реализуется разработанная нами модель при создании совокупности педагогических условий.

В **заключении** диссертации представлены выводы, сформулированные на основе теоретического анализа и экспериментальной работы, намечены перспективы дальнейшего изучения проблемы.

1. На основе теоретического анализа установлено, что исследовательский потенциал учителя представляет собой совокупность возобновляемых ресурсов (исследовательских знаний, умений, опыта, а также мотивации, инновационного мышления, организаторских способностей и личностных особенностей), которые вместе взятые обеспечивают способность учителя результативно вести педагоги-

ческое исследование в школе, направленное на достижение учащимися новых образовательных результатов.

2. Развитие исследовательского потенциала учителя определено как поступательный процесс качественного преобразования способностей учителя и его ресурсных возможностей, обеспечивающих эффективную организацию и осуществление педагогического исследования в школе.

3. Процесс развития исследовательского потенциала учителя представлен в виде модели. Модель основывается на положениях системного-деятельностного, акмеологического, андрагогического и доминантно-позиционного подходов и реализуется в системе дополнительного профессионального образования.

4. Успешной реализации модели способствует совокупность педагогических условий. Они отражают мотивационный, смысловой и организационно-педагогический планы включения учителя в непрерывный процесс развития исследовательского потенциала.

5. Разработана методика, отражающая поступательный и направленный процесс развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Процессуальные аспекты методики нацелены на обеспечение единства курсовой подготовки учителя и повышение его квалификации в межкурсовой период.

6. Результаты экспериментальной работы показали, что реализации модели на фоне совокупности педагогических условий способствует успешному развитию исследовательского потенциала учителя.

Проведенный анализ полученных результатов теоретико-экспериментального исследования показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

Диссертационное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Перспективы работы могут быть связаны с изучением возможностей курсовой и межкурсовой подготовки для дальнейшего развития исследовательского потенциала учителя, изучением возможностей самообразовательной деятельности в повышении уровня квалификации учителя в изучаемом аспекте.

Основные положения диссертации опубликованы в следующих работах:

Статьи в журналах, включенных в реестр ВАК РФ

1. Севрюкова, А.А. Модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А.А. Севрюкова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 163–169.

Статьи в сборниках научных трудов и докладов на научно-практических конференциях

2. Севрюкова, А.А. Педагогические условия реализации модели развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А.А. Севрюкова // Специфика педагогического образования в регионах России: Матер. IV Всерос. науч.-практ. конф. с участием ближнего и дальнего зарубежья: в 3 ч. Ч. 1. – Тюмень – Санкт-Петербург: ТОГИРРО, 2010 – С. 35–36.

3. Севрюкова, А.А. Модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А.А. Севрюкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 2 (4). – С. 72–80.

4. Севрюкова, А.А. Факторы успешного развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А.А. Севрюкова // Приоритеты

развития современного российского образования: проблемы и перспективы: матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Южно-Сахалинск: изд-во Сахалинского гос. ун-та, 2010 – С. 107–111.

5. Севрюкова, А.А. Сущность понятия «исследовательский потенциал учителя» / А.А. Севрюкова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. XI Всерос. науч.-практ. конф.: в 7 ч. Ч. 1. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2010. – С. 51–54.

6. Севрюкова, А.А. Методологические основания построения модели развития исследовательского потенциала учителя / А.А. Севрюкова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. XI Всерос. науч.-практ. конф.: в 7 ч. Ч. 2. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2010. – С. 99–104.

7. Севрюкова, А.А. Понятие личностного потенциала в психологическом аспекте / А.А. Севрюкова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: матер. VIII Всерос. науч.-практ. конф.: в 5 ч. Ч. 5. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2009. – С. 46–48.

8. Севрюкова, А.А. Сущностные характеристики понятия «потенциал», представленные в экономических исследованиях / А.А. Севрюкова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: матер. VIII Всерос. науч.-практ. конф.: в 5 ч. Ч. 5. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2009. – С. 207–210.

9. Севрюкова, А.А. Обоснование необходимости развития инновационного потенциала учителя в системе научно-методической работы в школе / А.А. Севрюкова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. X Всерос. науч.-практ. конф.: в 7 ч. Ч. 7. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2009. – С. 61–62.

10. Севрюкова, А.А. Возможности инновационной деятельности для самореализации педагогов в профессиональной сфере / А.А. Севрюкова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. IX Всерос. науч.-практ. конф.: в 7 ч. Ч. 6. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2009. – С. 162–163.

11. Севрюкова, А.А. Роль акмеологического подхода для развития готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности / А.А. Севрюкова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Сборник тезисов. 2006/2007 учебный год: Книга 2. – М.: ООО «Чистые пруды», 2007. – С. 355.

12. Севрюкова, А.А. Роль системы научно-методической работы в развитии готовности педагогических работников к осуществлению инновационной деятельности / А.А. Севрюкова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: матер. VI Всерос. науч.-практ. конф.: в 9 ч. Ч. 5. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2007. – С. 187–188.

13. Севрюкова, А.А. Роль акмеологического подхода для развития готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности / А.А. Севрюкова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. VIII Всерос. науч.-практ. конф.: в 5 ч. Ч. 4. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2007. – С. 242–245.

14. Севрюкова, А.А. Программа повышения готовности педагогов к инновационной деятельности / А.А. Севрюкова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Сборник тезисов. 2005/2006 учебный год. Книга 2. – М.: Первое сентября; Чистые пруды, 2006. – С. 333.

15. Севрюкова, А.А. Программа повышения готовности педагогов к инновационной деятельности / А.А. Севрюкова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. VII Всерос. науч.-практ. конф.: в 6 ч. Ч. 2. Челябинск: изд-во «Образование», 2006. – С. 210–213.

16. Севрюкова, А.А. Программные средства развития готовности педагогических работников к инновационной деятельности / А.А. Севрюкова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: матер. V Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. Ч. 1. – Челябинск: изд-во «Образование», 2006. – С. 218–221.

17. Севрюкова, А.А. Формирование умений инновационной деятельности у педагогов в период подготовки к педагогическому совету / А.А. Севрюкова // Интеграция методической

(научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. VI Всерос. науч.-практ. конф.: в 6 ч. Ч. 1. – Челябинск: изд-во «Образование», 2005. – С. 198–201.

18. Севрюкова, А.А. Изучение готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности / А.А. Севрюкова // Психолого-педагогические исследования в системе образования: матер. III Всерос. науч.-практ. конф.: в 6 ч. Ч. 2. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2005. – С. 220–222.

19. Севрюкова, А.А. Обоснование необходимости разработки научной модели управленческой поддержки педагогических работников, осуществляющих инновационную деятельность / А.А. Севрюкова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: матер. IV Всерос. науч.-практ. конф.: в 7 ч. Ч. 6. – Челябинск: изд-во «Образование», 2005. – С. 208–210.

20. Севрюкова, А.А. Система подготовки к педагогическому совету как одно из условий обеспечения инновационной деятельности / А.А. Севрюкова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Сборник тезисов. 2004/2005 учебный год: Книга 2. – М.: «Первое сентября»; ООО «Чистые пруды», 2005. – С. 463.

21. Севрюкова, А.А. Роль кафедры в создании условий для инновационной деятельности педагогов / А.А. Севрюкова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: матер. III Всерос. науч.-практ. конф.: в 5 ч. Ч. 1. – Челябинск: изд-во «Образование», 2004. – С. 201–203.

22. Севрюкова, А.А. Определение модели ученика в школе инновационного типа / А.А. Севрюкова // Психолого-педагогические исследования в системе образования: матер. II Всерос. науч.-практ. конф.: в 5 ч. Ч. 2. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2004. – С. 246–247.

23. Севрюкова, А.А. Инновационная деятельность педагогов в изучении динамики и прогнозирования развития ребёнка / А.А. Севрюкова // Инновационные процессы в образовании: матер. VIII Международной науч.-практ. конф.: в 3 ч. Ч. 2. – Челябинск: изд-во «Образование», 2004. – С. 187–191.

24. Севрюкова, А.А. Педагогические инновации в рамках муниципальной экспериментальной площадки / А.А. Севрюкова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. V Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. Ч. 2. – Челябинск: изд-во «Образование», 2004. – С. 112–114.

25. Севрюкова, А.А. Изучение профессиональной готовности к внедрению нововведений в школе модели «Экология и диалектика» / А.А. Севрюкова // Психолого-педагогические исследования в системе образования: матер. I Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. Ч. 1. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2003. – С. 86–88.

26. Севрюкова, А.А. Система личностно-ориентированного мониторинга в школе модели «Экология и диалектика» / А.А. Севрюкова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. IV Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. Ч. 3. – Челябинск: изд-во «Образование», 2003. – С. 131–133.

Учебно-методические разработки и рекомендации

27. Севрюкова, А.А. Методология и методика педагогического исследования: рекомендации для преподав. по провед. занятий курс. подг. / А.А. Севрюкова. – Челябинск, 2008. – 65 с.

Подписано в печать 11.11.2010.

Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 1,5. Тираж 100 экз. Заказ № 792.

Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование»

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88

тел.: (8-351) 263-93-98