

**УДК 001**

**ББК 74.00**

**Н137**

**Е. В. Набиева**  
**Иркутск, Россия**

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ**

Статья посвящена рассмотрению исследовательской деятельности учителя в качестве основы организации педагогической деятельности и обоснованию исследовательской компетентности как условия, реализация которого позволяет учителю достигать высокого уровня профессионализма.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, исследовательская компетентность, компетенция, профессиональный рост, исследовательская деятельность.

**E. V. Nabieva**  
**Irkutsk, Russia**

## **RESEARCH COMPETENCE AS A MAIN CONDITION OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

This article considers research activities of a teacher as a basis of pedagogical activity and a research competence as a condition to achieve a higher professional level.

**Key words:** professional competence, research competence, competence, professional development, research activities

Принципиально новым этапом в развитии педагогической деятельности в целом и исследовательской деятельности учителя в частности является введение в 1993 г. Марковой А. К. в педагогическую науку термина «профессиональная компетентность» [Маркова, 1993]. Понятие

«компетентность» используется в любой профессиональной области, в любом виде деятельности. Толковый словарь Д. Н. Ушакова определяет «компетентность» как осведомленность, авторитетность. В словаре иностранных слов «компетентность» — обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо. Следовательно, компетентность характеризуется уровнем знаний, позволяющим специалисту успешно осуществлять соответствующую деятельность. Компетентность специалистов – это такая характеристика их квалификации, «в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности» [Словарь иностранных слов, 1989, с.121]. Компетентность – общий оценочный термин, означающий способность к деятельности «со знанием дела». Обычно употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем» [Сборник нормативных документов, 2006, с.499].

Б. С. Гершунский, рассматривая профессиональную компетентность с позиций философии образования как один из результатов образования, отмечает, что «результат фиксирует факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния «потребителей продукции» образовательной сферы – государства, общества, каждого человека, всей цивилизации в целом» [Гершунский, 2003, с.75-87]. Результат образования может быть оценен непосредственно на педагогическом уровне, как это и принято в педагогике в виде качественно и количественно оцениваемых знаний, умений, навыков, творческих, мировоззренческих, ментальных и поведенческих качеств, которыми овладевает человек (или общность людей) в процессе получения образования соответствующего уровня и профиля. Но, кроме этого, как отмечает автор, оценка качества, результата образования (в нашем случае компетентности специалиста) необходима не только на

индивидуально-личностном уровне с учетом реальных образовательных приобретений личности, но и на общественно-государственном, и даже общецивилизационном уровне. Опосредованная оценка результата образования осуществляется на уровне экономического, нравственного, интеллектуального, научно-технического, культурного, экологического, демократического, правового, ментального состояния и потенциала социума, государства, цивилизации в целом. Абсолютно очевиден тот факт, что прогресс каждой страны, каждого социума зависит от образованности, профессионализма, компетентности его специалистов. Особую роль, на наш взгляд, в этой зависимости играет профессиональная компетентность учителя, поскольку она важна во-первых как системообразующий фактор в цепочке подготовки других специалистов, способных оказывать влияние на прогресс государства; во-вторых, как личностно-образующий компонент, отвечающий за саморазвитие личности, также способной вносить свой непосредственный профессиональный вклад в развитие государства. Общественная значимость результатов труда специалиста, его авторитет, социально-трудовой статус в конкретной области деятельности могут служить критериями профессиональной компетентности.

В связи с этим, на наш взгляд, весьма любопытной, а самое главное, подчеркивающей актуальность и значимость рассматриваемого явления «профессиональная компетентность» является концепция меритократии (лат. *meritus* – достойный, греч. *kratos* – власть). «Меритократическое» общество, согласно указанной концепции характеризуется тем, что человек поднимается к вершинам указанного общества благодаря собственным стараниям и способностям. Самые умные и деловые люди представляют верхушку государственной элиты. Согласно этой концепции современное общество должно прийти к господству элиты компетентности, которая объединяет наиболее достойных представителей общества. Меритократия – это власть «людей, признанных лучшими в своей сфере», «достойных восхищения», законно пользующихся почетом и престижем [Маркова, 1996]. По мнению М. Янга, заслуга каждого может быть измерена объективно. «Формула заслуги»

выглядит следующим образом: «Intelligence and Effort together make up Merit: I + E = M» (Интеллект и Достижения = Заслуги), что означает: «ленивый гений» — не гений [Young, 1967]. Безусловно, для нашего исследования немаловажным является факт рассмотрения ученым страты, называемой научной (интеллектуальной), в качестве варианта социальной представленности правящей элиты элитой. Чаще всего субъект интеллектуальной элиты ассоциируется с понятием «интеллигент». Современные исследования показывают, что понятие «интеллигент» включает в себя следующие качества: воспитанность, которая является результатом не только воспитания, но и самовоспитания; самообразование; высокие нравственные качества; тяга к творчеству [Коган, 1996, с.17-18]. На наш взгляд, ближе всего к понятию «интеллигент» изначально, по своему призванию, по специфике своей деятельности, по требованиям, предъявляемым к представителям профессии стоит учитель. «Блоки», раскрывающие структуру интеллигентности, («самовоспитание», «самообразование», «высокая гражданская мораль», «творчество») являются родовыми понятиями, характеризующими педагогическую деятельность [Ломакина, 2003, с.46]. Кроме того, педагог является непосредственным проводником общечеловеческих ценностей, культурного и цивилизационного прогресса, ответственным за то, каким будет человечество через 50, 100 или более лет, за характеристики будущей интеллектуальной элиты. Автор отмечает, что элита, как правило, осознает свою особую миссию и потому претендует на власть, влияние и лидерство, что проявляется в её социальном поведении и мотивации деятельности. Сложная структура элиты обуславливает наличие конкретных элит по сферам деятельности, образуя в каждой из них «субэлиты». На этом основании мы полагаем, что при условии сформированности высокого уровня профессиональной компетентности учителя в целом и, в частности, его исследовательской компетентности наиболее продвинутой частью педагогической общественности могла бы составить определенную страту в интеллектуальной элите России.

Отмечая еще раз, что анализ обозначенной выше концепции не является задачей нашего исследования, мы акцентируем внимание на постановке самой проблемы интеллектуальной элиты.

В рассматриваемой Б. С. Гершунским иерархической образовательной «лестнице» восхождения человека ко все более высоким образовательным результатам: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет, профессиональная компетентность занимает промежуточную ступень. Она вырастает из грамотности и определяется уровнем «собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу» и является необходимой ступенью на пути приобщения человека к «высшему проявлению человеческой образованности» — культуре и высшей ценности и цели образования – менталитета личности и социума, являющегося «квинтэссенцией культуры». Автор отмечает, что по самой сути эти компоненты и этапы их формирования взаимозависимы и взаимодополняемы; между ними нет и не может быть жесткого разделения. Взаимосвязь и преемственность всех компонентов и этапов прохождения иерархической «лестницы», характеризующей структуру становления личности, осуществляются через качества личности: ответственность, творчество, любознательность, настойчивость, стремление к приобретению новых знаний, эстетическое восприятие действительности, высокую нравственность. Они востребованы на каждой из ступеней с более высоким уровнем социальной отдачи. Набор приведенных качеств определен не столько прямым порядком восхождения по «лестнице» образовательных приобретений, сколько – обратным, т.е. от «ментальности» — к «грамотности».

Как известно, менталитет — категория социально-психологическая, отражающая специфику взглядов, оценок, норм, ценностей, идеалов, убеждений представителей конкретной общности. Следовательно, определяя качества личности, востребованные и актуализируемые на профессиональном

уровне (ступень профессиональной компетентности) от «ментальности», автор тем самым подчеркивает социально-психологическую обусловленность качеств профессионально компетентной личности.

Компетентность этимологически связана с понятием компетенция. Согласно словарю иностранных слов «компетенция» – круг полномочий...; круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. «Компетентность» же – обладание компетенцией (кругом полномочий) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо. Как совершенно справедливо отмечает С.Г. Молчанов, рассматривая профессиональную педагогическую компетентность как объект оценивания в рамках аттестации, «под профессиональной компетентностью мы можем понимать совокупность профессиональных компетенций (например, компетенция в части проведения урока, компетенция в части проведения лекции и т.д., т.е. весь круг компетенций, оговоренных в ТКС» [Молчанов, 2003].

В монографии А.К. Марковой «компетенция – определенная сфера, круг вопросов, которые человек уполномочен решать» [Маркова, 1996, с.34]; компетентность – «сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные функции» [Там же, с. 31]. Для нас важным является тезис о том, что компетентность – это не только знания, но и некий сплав их с профессиональным опытом педагога.

Исследователями рассмотрены различные виды профессиональной компетентности учителя:

- общекультурная компетентность учителя – «профессионально значимое, интегративное качество личности учителя, обеспечивающее единство его общей и педагогической культуры и соединяющее в себе мотивационный, интеллектуальный, деятельностный, эмоционально-оценочный компоненты» [Ежова, 2002].

- психолого-педагогическая компетентность учителя – «совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе» [Шеин, 1991].

- психологическая компетентность педагогов, «одной из основных составляющих которой является умение формировать психологический климат в классном коллективе» [Языкова, 2000].

- социально-педагогическая компетентность, включающая «совокупность личностных качеств специалиста, позволяющих ему свободно ориентироваться в динамично меняющемся социуме, в среде своей профессиональной деятельности, максимально используя свои возможности, адаптируясь к запросам общества» [Клименко, 2003].

- правовая компетентность руководителя общеобразовательной школы, «составляющая часть его управленческой деятельности, рассматриваемая как один из резервов, позволяющих поднять качество образования на более высокую ступень» [Погребняк, 2002]

- профессиональная компетентность педагогов воспитательной колонии, составляющими которой названы «знание социально психологических особенностей подростков-делинквентов и владение методиками их изучения, наличие творческих способностей, высоко развитые организаторские способности, владение методиками организации творческой деятельности, высокий профессионализм в сфере аналитической деятельности» [Королева, 2002].

Как видно, понятие «компетентность» включает в себя сложное, емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, культуuroобразующие и другие характеристики. В обобщенном виде компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той ли иной сфере (В.А,

Сластенин, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина и др.). Так, например, в исследовании В.А. Адольфа профессиональная педагогическая компетентность представлена как «обобщенное личностное образование, включающее в себя высокий уровень его теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и практической подготовки» [Адольф, 1998].

Р.Х. Гильмеева профессиональной компетентностью учителя называет «интегративную характеристику профессиональных и личностных качеств учителя, совокупность знаний, умений и опыта в динамично развивающейся системе его профессиональной подготовки» [Гильмеева, 1999, с.196].

Существование в структуре профессиональной педагогической компетентности двух взаимосвязанных сторон подчеркивается в работах многих исследователей. Так, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др. указывают на взаимосвязь методологических, научно-теоретических и практических знаний; о взаимосвязи теоретических и практических знаний говорит Ю. Н. Кулюткин; С. И. Архангельский выделяет сочетание фундаментальных и инструментальных знаний; взаимозависимость содержательных и операционных знаний рассматривает М. Н. Скаткин; синтез усвоенных знаний с конкретикой их применения в профессиональной деятельности отмечает Г. Н. Сериков.

Как видно, компетентность имеет две составляющие: теоретическую и практическую, основана на единстве знаний и опыта их реализации. Иными словами, наличие личной системы знаний педагога обуславливает успешность выполнения им профессиональных функций.

В.А. Адольф в качестве важного педагогического условия формирования профессиональной педагогической компетентности выделяет развитие научного мышления. Обосновывая это положение избытием нестандартных ситуаций, требующих гибкости и критичности ума, конкретности и быстроты мысли для возможности осуществления педагогического анализа фактов и явлений целостного педагогического процесса, он отмечает, что



компетентность учителя, владеющего научным стилем мышления, проявляется в быстрой адаптации к изменяющимся ситуациям в сфере образования.

Н.В. Кузьмина рассматривая педагогическую систему в целом, выделяет в ней исследовательский функциональный компонент в качестве основного: «Исследовательский ..., связанный с изучением потребностей в образовании, необходимости в создании новых педагогических систем, исследованием противоречий между искомым и наличным уровнем продуктивности решения управленческих, педагогических и учебных задач, исследованием факторов продуктивности целостных педагогических коллективов по всему педагогическому маршруту, исследованием способов коррекции и самосовершенствования педагогических систем» [Кузьмина, 1989, с.17]. Исследовательскую функцию педагога Н.В. Кузьмина называет еще гностической и включает в нее:

- анализ педагогических ситуаций;
- формирование педагогических задач;
- добывание новых знаний;
- анализ процесса решения задач и результатов решения;
- сопоставление искомого результата с реальным.

Е.М. Муравьев отмечает зависимость уровня профессионализма учителя от наличия у него исследовательской позиции и сформированности исследовательских умений. «Учитель может в совершенстве владеть «готовым», накопленным в педагогической теории и практике, но если эти знания не переплавлялись в собственном опыте и не превратились в «личностное знание», если у учителя не сформирована привычка постоянно искать на основе имеющегося знания свой психолого-педагогический путь, ему грозит опасность остановиться в своем развитии» [Муравьев, 1996, с.11]. Им дан анализ влияния исследовательской деятельности на развитие таких профессиональных и личностных качеств как способность к «жизнетворчеству» и саморазвитию. Участие в исследовательском процессе, по мнению автора, позволяет учителю, с одной стороны, менять условия своей деятельности, и

меняться самому на основе «строительства» собственной личности посредством уточнения и углубления расширения границ знаний, опыта и притязаний, развития рефлексивно-критического отношения к себе, с другой стороны, обеспечивать психологический комфорт, осознание своей значимости, чувство уверенности.

Факты выделения исследовательской деятельности в качестве ведущего, самостоятельного компонента в общей многокомпонентной структуре педагогической деятельности, обоснования этого вида деятельности в качестве фактора профессионального роста, а также введение в педагогическую науку термина «профессиональная компетентность» послужили предпосылками для выделения нового феномена в российской педагогической науке и практике – научно-исследовательская компетентность учителя. Впервые термин исследовательская компетентность учителя был введен нами в 1999г. [Набиева, 1999, с. 13].

В этом же году И.О. Котлярова, рассматривая структуру профессионально-педагогической компетентности, выделяет в качестве её подструктурных звеньев два взаимосвязанных компонента — компетентность в области теории и практики педагогического исследования и компетентность в области образовательных инноваций. Эти звенья входят в состав собственно педагогической компетентности (осведомленность в тех областях, которые необходимы для выполнения профессиональных функций). Автор поясняет: «Для профессионально-педагогической квалификации педагогическая компетентность является основным элементом, инвариантным для работника образования. Вторая же составляющая – вариативная часть. Она зависит от того, в какой области педагог будет реализовывать свои квалификационные качества» [Котлярова, 1999, с.55].

В исследовании данного автора «относительно готовности к инновационной деятельности компетентность означает наличие у педагога необходимых в инновационной деятельности знаний и опыта в сфере осуществления исследований». В объем этих знаний автор включает:

«- сведения об инновации, признаках инновации; представления о составных частях инновации;

- представление о функциях работника образования в условиях инновации, понимание её соотношений с профессионально-педагогической квалификацией;

- сведения о характеристиках исследования (проблема, тема, научное направление, объект, предмет, цель, гипотеза, задача, метод, этап, результат);

- сведения о методах психолого-педагогического исследования (системный анализ, наблюдение, моделирование, изучение документации, передового педагогического опыта, анализ литературы, социологические и психологические методы, педагогический эксперимент и т.д.);

- сведения о методологических основаниях осуществления педагогического исследования (системный подход, деятельностной, личностный, целостный подход к человеку и т.д., основополагающие теории дидактики и теории воспитания);

- сведения о щадящих технологиях осуществления инновационных процессов;

- знания в области педагогики, психологии, частной методики, теории управления;

- сведения о средствах (в т.ч. аппаратуре), используемых в научных исследованиях по педагогике и в преподаваемой дисциплине;

- опыт осуществления комплексного исследования»

[Котлярова, 1999, с.168-169].

В связи с последними указанными пунктами автор отмечает, что «только сплав знаний и опыта, проявляющийся в способности к интеграции, синтезу освоенных знаний, к их организации с целью комплексного применения на практике, причем, со все возрастающей адекватностью ситуации позволяет сделать педагога компетентным» [Там же, с. 168-169].

В 2001 г. Н.Ю. Таировой введен термин «информационно-исследовательская компетентность», под которым автор понимает «совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных качеств преподавателя, позволяющих ему достигать высоких результатов в учебно-воспитательном процессе в условиях быстрого изменения информационной среды» [Таирова, 2001, с.112].

Развитие этого вида компетентности «предполагает оперативное получение исследовательской информации на основе умений анализировать научные базы знаний, актуальных для научной работы преподавателя вуза» [Таирова, 2001, с.60].

Исследователи определяют место исследовательской деятельности учителя в общей системе профессионально-педагогической компетентности. Так, Лицман Г.Н. указывает, что исследовательская деятельность определяет развитие профессионализма и выполняет в нем функцию средства этого развития; является связующим звеном между теорией и практикой, выпадение которого разрушает всю систему их отношений, сдерживает развитие как, теории так и практики; может существовать как самостоятельная деятельность (и функция), а может проявляться как особая сторона всех других видов деятельности и функций учителя; есть признанная форма реализации творческого начала [Лицман, 2000, с.15].

Стефановская Т.А. ведущей характеристикой классного руководителя XXIвека называет исследовательскую компетентность, наряду с коадаптационным мастерством и медиаобразованностью [Стефановская, 2007, с. 51].

Марковой А.К., Зеер Э.Ф., Лицман Г.Н. выделены этапы, ведущие учителя к профессиональному росту. Этапы трех авторов не совпадают, но для нас существенным является то, что высшим этапом профессионализма в этих лестницах является овладение учителем творческой исследовательской деятельностью. Так, у А.К. Марковой это: этап свободного владения учителем профессией на уровне творчества: обогащение учителем опыта своей

профессией за счет личного творческого вклада, внесение авторских находок, усовершенствований в собственный труд. Зеер Э.Ф называет высший этап «профессиональное мастерство: полная реализация, самоосуществление личности в творческой профессиональной деятельности на основе относительно подвижных интегративных психологических новообразований» [Зеер,1988, с.9].

Примечательно, что у Г.Н. Лицман все этапы профессионального роста, так или иначе, связаны с овладением исследовательской деятельностью. На первом этапе роста «Молодой учитель» происходит адаптация выпускника вуза к школе и профессии. Это этап самоопределения учителя в профессиональной среде, определения своих потенциальных возможностей. На нем возможно творчество, но локального характера, бессистемное. На первом этапе многое зависит от педагогической среды: от востребованности науки и степени участия старшего поколения педагогов в исследовательской деятельности и дающего пример молодым.

Второй этап – этап первичной организации педагогической среды «под себя» и, в то же время активного профессионального самовоспитания, самоформирования, корректировки прежних представлений и стереотипов. На этом этапе активно формируется профессиональная позиция, педагогическое сознание, педагогическое мировоззрение. Деятельность учителя в этот период носит накопительный характер, от нее зависит будущее учителя.

Третий этап условно названный «Учитель-диагност», есть начальный для выполнения учителем исследовательской функции. Это этап самореализации в профессии, формирования педагогического самосознания. Это проявляется в деятельности по диагностике учащихся и самодиагностике, в свободном обращении с оцениванием учащихся и самооцениванием. Учитель проходит процесс самоидентификации себя с профессией, переходит к свободному самоуправлению. Всякая диагностика и оценивание есть элементы исследовательской функции.

Четвертый этап «Учитель-новатор» характеризуется свободным и полным владением профессиональными знаниями и умениями, способностью корректировать, т.е. устанавливать связи и зависимости между собой и своей деятельностью, с одной стороны, и детьми и успешностью их роста, с другой. Именно, на соотношении сознания и самосознания педагог выходит на новаторскую деятельность инициативно, по своей внутренней потребности.

Пятый высший этап назван «Учитель-исследователь», он связан с педагогическим исследовательским творчеством уже не только как средством совершенствования своей деятельности, но и как предметом своей деятельности. Он уже сознательно планирует её проведение, во всем объеме проводит исследования, как теоретические, так и экспериментальные.

Автор отмечает, что «все этапы в своей последовательности и наличии являются закономерными ступенями роста профессионала; их нельзя «опустить», поменять местами, но можно проходить, осваивая профессию, с разной скоростью. Более того, элементы следом идущего этапа могут «появляться» в предыдущем, но в неразвитом виде и неустойчиво» [Лицман, 2000, с.21].

По содержанию профессионализм учителя, с точки зрения Г.Н. Лицман, можно рассматривать как совокупность культур, усвоенных им в процессе обучения и работы. Профессионализм, в итоге, проявляется на пересечении высшего этапа творческой деятельности и компетентности, базисной культурой которого является исследовательская и методологическая. И поэтапный рост, и рост профессиональной компетентности содержательно базируются на освоении культуры и всех её составляющих и определяющих педагогическую профессию. Исследовательская культура в её практическом применении – это целостная система принципов и методов изучения субъектов образовательного процесса и их деятельности, базирующаяся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленная на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства и творчества учителя.

Как видно, овладение знаниями и опытом в области осуществления педагогического исследования является неперенным условием восхождения учителя по лестнице профессионального роста. В то же время наиболее высокий уровень в развитии научно-исследовательской компетентности учителя указывает на достижение им вершины роста профессиональной компетентности в целом. В этом объективном условии необходимости формирования научно-исследовательской компетентности современного учителя заключается феномен рассматриваемого явления.

В нашем исследовании учитель-исследователь рассматривается как специалист, занимающийся исследовательской деятельностью и организующий педагогический процесс с учетом результатов своих исследований. В качестве готовности к такой деятельности мы выделяем новый феномен педагогической науки – исследовательскую компетентность учителя.

Необходимость введения термина «исследовательская компетентность учителя» продиктована потребностью с позиций сегодняшнего дня охарактеризовать личность современного учителя, его профессиональную субкультуру, акцентировать внимание на направлении деятельности, потенциально ведущем к непрерывному совершенствованию, росту профессионализма учителя, учитывая, вместе с тем, ранее традиционно сложившиеся характеристики и требования.

Исключительность данного явления состоит в том, что исследовательская компетентность позволяет учителю стать подлинным субъектом педагогического процесса, способным научно-обоснованно ставить цели, проектировать, прогнозировать и реализовывать деятельность по преобразованию собственной жизнедеятельности и окружающей действительности, создавать новые общественно-необходимые знания о закономерностях педагогической действительности.

Таким образом, возникновение феномена в российской педагогической науке и практике — «исследовательская компетентность учителя» связано с введением терминов «профессиональная компетентность», «профессионализм».

Профессиональная компетентность является личностно и социально значимым результатом образования.

Через профессиональную компетентность педагога возможно оценивание качества осуществляемой им деятельности в целом. Поскольку профессиональная деятельность учителя многокомпонентна, и многие исследователи рассматривают исследовательскую деятельность учителя как самостоятельный компонент (вид) его деятельности, то, несомненно, в реализации каждого этих компонентов (исследовательского в том числе) педагог должен быть компетентен.

Мы полагаем, что исследовательская деятельность «пронизывает» все другие виды деятельности, является для них сквозной, так как без постоянного пролонгированного и сиюминутного анализа ситуаций (явлений, фактов); изучения и анализа литературы; выдвижения гипотез и составления прогнозов; оценивания результатов собственной деятельности невозможно осуществление любого из выделяемых учеными видов деятельности педагога. Постоянная реконструкция собственной деятельности, её содержания и, что особенно важно, внесение коррективов в процесс достижения результата деятельности, что, собственно, и является профессиональным ростом, объективно возвращает учителя к реализации исследовательской деятельности.

### **Библиографический список**

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01/В.А. Адольф. М., 1998. 47с.
2. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методика, практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. М.: Флинта: Наука, 2003. 768 с.
3. Гильмеева Р.Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последипломного образования: дис... докт. пед. наук: 13.00.01/ Р.Х Гильмеева. Казань, 1999. 459с.
4. Ежова Т.В. Сущностные характеристики общекультурной компетентности будущего учителя / Т.В. Ежова // Образование для XXI века: до-



ступность, эффективность, качество: Труды Всероссийской науч.-практ. конф. 10-11 дек. 2002 г. М., 2002. Ч. 2., С. 33-36.

5. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: автореф. ... д-ра психол. наук / Э.Ф. Зеер. Л., 1988. 35 с.

6. Клименко Н.Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы / Н.Ю. Клименко // Педагогика. 2003. №2. С.23-27.

7. Коган Л., Чернявский Г. Интеллигенция. Екатеринбург / Л. Коган, Г. Чернявский. 1996. 172 с.

8. Королева И.В. Особенности профессиональной компетентности педагогов воспитательной колонии / И.В. Королева // Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество: Труды Всероссийской науч.-практ. конф. 10-11 дек. 2002 г. М., 2002. Ч. 2, С. 65-67.

9. Котлярова И.О. Теоретические основы личностно-ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации работников образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.О. Котлярова. Челябинск, 1999. 357 с.

10. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. М.: Высшая школа, 1989. 99 с.

11. Лицман Г.Н. Научно-исследовательская деятельность как средство профессионально-квалификационного роста учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Н. Лицман. Екатеринбург, 2000. 211 с.

12. Ломакина И.С. Теоретико-аксиологические основы формирования профессиональной компетентности специалиста в вузе (социокультурный аспект): Монография / И.С. Ломакина. М.: Моск. гос. открытый ун-т им М.А. Шолохова, 2003. 322 с.

13. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 187 с.

14. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 191с.
15. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность: четыре ипостаси / С.Г. Молчанов // Педагогическая наука на Южном Урале: (К 60-летию АПН). Челябинск, 2003. С.53-81.
16. Муравьев Е.М. Психолого-педагогические условия подготовки учителя к исследовательской работе: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.М. Муравьев. М., 1996. 27 с.
17. Набиева Е.В. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой проблеме: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.01/ Е.В. Набиева. – Иркутск, 1999. 16 с.
18. Педагогическое образование России: Сборник нормативных документов. М.: МО РФ, 2006. 460 с.
19. Погребняк Л.П. Правовая компетентность руководителя – условие эффективности управления качеством образования / Л.П. Погребняк // Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество: Труды Всероссийской науч.-практ. конф. 10-11 дек. 2002 г. М., 2002. Ч. 2, С. 134-136.
20. Словарь иностранных слов. 18-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1989. 624 с.
21. Стефановская Т.А. Педагогическое исследование: теория и практика / Т.А. Стефановская. Иркутск, 2007, 139 с.
22. Таирова Н.Ю. Развитие информационно-исследовательской компетентности преподавателя педагогического университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Ю. Таирова. Ростов-н/Д., 2001. 179 с.
23. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии, 1991. № 1. с.44-52.

24. Языкова Н.В. Повышение психологической компетентности педагогов в условиях гуманизации образования / Н.В. Языкова // Классный руководитель. 2000. № 5, С.66-76.

25. Young M. The Rise of the Meritocracy. 1870 – 2033. Fn Essay on Education and Equality. Penguin Books (Harmondsworth), 1967.