

ГОРБУНОВА Лариса Николаевна

**Исследовательски ориентированное повышение квалификации
педагогических кадров в контексте развития современного российского
образования**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук**

Барнаул – 2010

Работа выполнена в Федеральном государственном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор,
действительный член РАО
Болотов Виктор Александрович

доктор педагогических наук, профессор
Матис Владимир Иванович

доктор педагогических наук, профессор
Валеева Роза Алексеевна

Ведущая организация - Государственное учреждение РАО «Институт
управления образованием»

Защита состоится «__» _____ 2010 г. в _____ часов на заседании
диссертационного совета Д 212.011.01 при Государственном образовательном
учреждении высшего профессионального образования «Алтайская
государственная педагогическая академия» по адресу: 656031, г. Барнаул, ул.
Молодежная, д. 55.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ГОУ ВПО «Алтайская
государственная педагогическая академия» по адресу: 656031, г. Барнаул, ул.
Молодежная, д. 55.

Автореферат разослан «_____» _____ 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

П.А. Шептенко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Последние десятилетия отмечены существенными переменами в различных сферах нашего общества. Изменения коснулись принципиальных оснований системы образования, определив его переход в режим развития и обусловив трансформации ведущих характеристик. В рамках таких основополагающих программных документов, как Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2005 г., Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг., устойчивое развитие как новая цивилизационная цель позиционируется в качестве базовой по отношению к системе образования. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. также акцентирует внимание на динамизме и устойчивости развития экономики и социальных сфер.

Однако переход образования в режим развития вызвал много проблем, к наиболее значимым из которых относится отсутствие научно обоснованных представлений о механизмах и ресурсах развития адекватных не только сущности развивающегося образования, но и ситуации, определяющей фон самого развития. Следствием недостаточности научных знаний о процессах развития образования и управления ими в ситуации изменяющихся представлений о сущностных характеристиках самого образования стало появление значительного числа прецедентов преобразования педагогической действительности, инициированных практическими работниками образования. Всплеск такой активности пришелся на 90-е годы прошедшего столетия и, благодаря мероприятиям Приоритетного национального проекта «Образование», возобновился, начиная с 2006 г.

Инициаторы преобразований, генерируя множественность вариантов педагогической практики, обуславливающую развитие образования как открытой саморазвивающейся системы (Л.М. Андрюхина, О.С. Анисимов, В.И. Аршинов, В.Л. Борзенков, В.Г. Буданов, Р.Х. Гильмеева Т.А. Каплунович, И.А. Колесникова, С.В. Кульневич, С.П. Курдюмов, А.П. Стуканов, Ю.В. Шаронин и другие), не ограничиваются практико-преобразующей деятельностью. Они сами начинают изучать производимые ими изменения с целью формирования нового, недостающего знания о развивающемся образовании и для диссеминации новшеств. В сфере их внимания, наряду с прочим, профессиональная педагогическая деятельность и характеристики педагога, как проекции образовательных трансформаций, среди которых ведущие позиции занимает *субъектность* (И.Ю. Алексашина, В.А. Болотов, В.Г. Воронцова, Э.В. Галажинский, Е.П. Белозерцев, И.В. Богословский, И.Д. Демакова, А.А. Деркач, И.Ф. Исаев, В.Е. Ключко, Т.М. Ковалева, И.А. Колесникова, В.И. Кондрух, Ю.Н. Кулюткин, С.В. Кульневич, Н.Д. Никандров, А.А. Орлов, Н.А. Переломова, А.А. Попова, С.В. Плескач, Л.С. Подымова, Г.Н. Прозументова, А.А. Реан, Е.И. Рогов, В.В. Сериков, Т.В. Светенко, Н.Л. Селиванова, Ю.В. Сенько, Н.Ю. Синягина, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Г.С. Сухобская, И.К. Шалаев и др.).

Педагоги при этом выступают как спонтанно формирующийся внутрисистемный ресурс развития системы современного российского

образования, преодолевая, тем самым «бессубъектность»¹ этого развития и демонстрируя способность системы образования к самоорганизации.

Все это происходит на фоне парадигмальных трансформаций педагогики, отражающих тенденции постнеклассического этапа² развития современной науки (Е.В. Бережнова, А.Г. Бермус, В.П. Борисенков, В.И. Кондрух, В.В. Краевский, Н.Л. Коршунова, А.Я. Найн, А.И. Пискунов, В.М. Полонский, Г.И. Саранцев, А.Н. Шими́на и др.). Одним из проявлений таких трансформаций является смещение пространства исследовательского процесса в сферу педагогической практики (Г.Л. Ильин). Происходят качественные изменения в характере взаимодействия педагогической науки и практики, которые приводят к появлению новых форм этого взаимодействия (Л.М. Андрюхина, Т.М. Ковалева, Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, В.И. Кондрух, Р.Я. Найн, Г.Н. Прокументова, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.). Следствием происходящих изменений можно обоснованно считать возникновение феномена педагога-исследователя. К этой категории мы относим не молодых ученых, осваивающих научно-исследовательскую деятельность, как это рассматривалось ранее, а педагогов-практиков (школьных учителей, преподавателей системы начального и среднего профессионального образования, педагогов и воспитателей дошкольного и дополнительного образования детей, управленческих кадров системы образования), включившихся в процессы развития образования через исследовательскую деятельность.

Роль и возможности «педагогов-исследователей», «учителей-исследователей» в развитии педагогической науки и практики активно обсуждались и продолжают обсуждаться в научно-педагогическом сообществе в разных модальностях (В.И. Загвязинский, А.В. Гаврилин, Р.Х. Гильмеева, Т.А. Каплунович, Т.М. Ковалева, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, М.Р. Львов, А.Я. Найн, М.Н. Пальянов, А.И. Пискунов, В.М. Полонский, Г.Н. Прокументова, Г.И. Саранцев, Т.В. Светенко, Г.С. Сухобская, И.Д. Чечель и др.). Их подготовка к исследовательской деятельности стали предметом изучения в значительном числе работ (Г.Х. Валеев, В.Ф. Габдулхаков, В.А. Дмитриенко, Р.А. Исламшин, Т.Е. Климова, Т.М. Ковалева, В.И. Сахарова; А.С. Анискевич, Н.Д. Волович, Л.В. Волошина, Л.Л. Горбунова, И.М. Логвинова, Н.Г. Лицман, Е.М. Муравьев, М.Н. Романова, Г.К. Чикунова, Р.Е. Хрусталева и др.). При этом следует отметить, что праксеологические характеристики педагога-исследователя, специфика их формирования с учетом особенностей развития образования и педагогической науки, их взаимодействия требуют особого осмысления и уточнения.

В обозначенной ситуации, когда педагог выступает не только как субъект преобразований практики, включая его педагогическую деятельность как объективную реальность, но одновременно и как субъект исследования, оказывается важным *качественно обновить его профессиональную компетентность. Причем необходимо задать вектор личностно-профессионального развития*, который рассматривается, и как основа становления субъектной позиции педагога, и как значимый гуманистический ориентир

¹ «Бессубъектность» как одна из ключевых проблем в контексте ситуаций и процессов общественного развития рассматривается В.Е. Лепским. См., напр.: Становление стратегических субъектов: постановка проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2002. №1. Т.2. С. 5 – 23.

² В терминологии В.С. Степина.

современного образования (В.А. Болотов, И.В. Вачков, А.А. Воротникова, А.А. Деркач, Е.П. Ермолаева, М.В. Ермолаева, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, О.В. Кузьменкова, Т.М. Ковалева, И.А. Колесникова, В.А. Коротков, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.И. Мицкевич, О.П. Морозова, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Г.С. Сухобская, В.Д. Шадриков и др.). Необходимость такого обновления в существенной мере обусловлена тем, что многочисленные инициативные изменения, осуществляемые практическими работниками образования, нередко оказываются противоречивыми, хаотичными, неотрефлексированными, не имеют внятных описаний для отчуждения и диссеминации, а исследования – незавершенными, индифферентными в отношении профессионального развития самого исследователя и той педагогической реальности, которую изучают педагоги-практики. Кроме того, их некомпетентные действия оказывают негативное влияние на процессы «капитализации» научных знаний, существенно снижая их эффективность и обедняя ресурсную базу развития образования и современной педагогической науки.

Следует отметить, что сами педагоги как акторы практико-преобразующих и исследовательских процессов, первоначально ажиотированные новизной ситуации, достаточно быстро начинают осознавать ряд существующих проблем, в первую очередь в сфере исследовательской практики. Это в значительной мере обусловлено не только отсутствием специальной подготовки, но и принципиальной симплификацией практико-педагогической деятельности в условиях длительной монополии норм репродуктивного, личностно отчужденного образования. Следствием такого осознания, в контексте проблем развития образования, становится *уникальный по интенциональности образовательный заказ* – заказ на программы повышения квалификации педагогических кадров в области исследовательской деятельности, *который инициирован самими педагогами*. Заметим, что такой заказ можно вполне обоснованно рассматривать как индикатор процессов самоорганизации системы образования, связанных с его субъектами.

В связи с этим нужно определить педагогические условия обновления профессиональной компетентности, результатом которого является готовность педагогических кадров (и ценностно-смысловая, и операциональная), включаться в процессы развития образования с учетом специфики его задач и свойств. При этом необходимо обеспечить неотчуждаемость педагога от процесса изменений и в то же время отчуждение результатов осуществленных им преобразований в виде социально значимого продукта, причем с учетом изменений, присущих современному образованию и педагогической науке.

Поскольку становление педагога, позиционируемого как ресурс развития образования, происходит в условиях качественно нового взаимодействия изменяющихся педагогической науки и практики, *требуется определить предметные границы и способы такого взаимодействия, осуществить их дидактическую интерпретацию*. Кроме того, необходимо установить какие из существующих структур системы образования способны обеспечить ресурсную поддержку процессов развития образования, выполняя тем самым функцию их

регулирования, или обосновать необходимость формирования принципиально новых структур.

В этой связи отметим, что современному образованию как саморазвивающейся системе присущи процессы **доопределения и переопределения**, когда на основе рефлексивного осмысления осуществляется уточнение или изменение сложившихся представлений о предметности, ценностно-смысловых детерминантах, целях и функциях, институциональных границах и других качествах, характеризующих систему образования в целом или ее отдельные подсистемы, институциональные образования, ее субъектов. В контексте задач ресурсной поддержки процессов развития системы образования и тем самым осуществления регулятивной функции теми структурами, в рамках которых для этого сложились необходимые предпосылки, представляется важным зафиксировать факты синергетического агрегирования ее структур.

Анализ процессов развития современной системы образования показывает, что в качестве подсистемы, принявшей вызовы развивающегося образования и ответившей на них посредством опережающей подготовки педагогов к инновационной и исследовательской деятельности, выступило *дополнительное профессиональное педагогическое образование (ДППО)*. Этому способствует его ценностно-целевое и структурно-функциональное переопределение, связанное, в том числе, с новыми акцентами в исследовательской деятельности, осуществляемыми самими учреждениями ДППО, а также в обучении этой деятельности педагогических кадров, *т.е. исследовательское переопределение*. ДППО преобразуется, становясь пространством нового взаимодействия педагогической науки и практики, в пределах которого при определенных подходах к его конструированию и институированию может формироваться необходимый ресурс развития образования. Именно такое, исследовательское, переопределение и связанные с ним трансформации ДППО рассматриваются нами как необходимое условие для вышеобозначенного обновления профессионализма и профессиональной компетентности педагогических кадров и, соответственно, *для регулирования развития образования с опорой на внутрисистемные механизмы и ресурсы*.

Функции регуляции процессов развития образования осуществляются в рамках дополнительного профессионального педагогического образования посредством научно-методического (исследовательского) сопровождения практико-преобразующей деятельности педагогов через инициирование инновационной практики развития образовательных систем различного уровня на основе обеспечения условий для освоения педагогами-практиками исследовательских процедур и действий. Оформление подобного рода практик, факты инициативного выдвижения ДППО в качестве структуры, способствующей развитию образования, их научно-теоретическое обоснование нашли отражение во многих исследованиях (О.С. Анисимов, А.Е. Богоявленская, Г.Х. Валеев, В.Г. Воронцова, Р.Х. Гильмеева, А.И. Жук, А.Г. Казакова, Н.Г. Калашникова, Т.А. Каплунович, Ф.С. Ковкина, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Ю.А. Лобейко, В.И. Матис, Е.М. Муравьев, Э.М. Никитин, И.А. Носков, М.М. Поташник, Г.Н. Прокументова, Т.В. Светенко, Г.С. Сухобская, И.Д. Чечель, И.Р. Юсуфбекова и др.).

Вместе с тем в них при всем их разнообразии и глубине *не нашли отражения вопросы, касающиеся регулирования развития образования с опорой на исследовательскую направленность повышения квалификации педагогов как на его системное качество*, проявляющееся на этапе образовательных и парадигмальных трансформаций (трансформаций, присущих развивающимся образованию и педагогической науке). Как постановка проблемы поиска ресурсов и механизмов устойчивого развития образования, так и ее решение не носят комплексного характера, позволяющего объединить *триаду развития – развитие педагога, педагогической науки и педагогической практики*. Повышение квалификации как специфическое пространство, в котором происходит взаимодействие образовательной практики и педагогической науки, осуществляемое посредством педагогической системы, способной интегрировать образовательный и исследовательский процесс в условиях ДППО, также не подвергалось целостному монографическому исследованию (несмотря на эмпирические и теоретико-методологические предпосылки для создания такой инновационной системы).

Таким образом, существует **противоречие**

между *актуальной потребностью в научном обеспечении процессов развития современного российского образования, их регулирования с опорой на внутрисистемные механизмы* (к числу которых может быть отнесена система исследовательски ориентированного повышения квалификации как результат организационно-педагогической конкретизации процессов исследовательского переопределения ДППО) и ресурсы (субъект развития образования - педагоги, включившиеся в практико-преобразующие и исследовательские процессы путем освоения исследовательской деятельности и использования ее инструментария), формированию которых способствуют названные механизмы, и *неразработанностью концептуальных и организационно-педагогических основ построения системы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров*, определяющей возможности удовлетворения обозначенной потребности.

Это общее противоречие *детерминировано несоответствием* между:

- необходимостью и возможностью регулирования процессов развития образования с опорой на внутрисистемные механизмы и ресурсы и недостаточной обоснованностью закономерностей такого регулирования, учитывающих тенденции, проблемы и перспективы развития современного образования и педагогической науки, преобразование качества взаимодействия между педагогической наукой и практикой, усиление интенций на их сближение, оказывающих существенное влияние на ресурсную базу развития современного российского образования и его регулирование;

- возрастанием значимости исследовательской деятельности в усложняющейся профессиональной деятельности работников образования и упрощенностью реальной практико-педагогической деятельности в сочетании с недостаточной разработанностью научных основ и комплексных инновационных технологий научно-методического сопровождения непрерывной исследовательской подготовки педагогов;

- выраженными тенденциями дополнительного профессионального педагогического образования к исследовательскому переопределению, обусловившему исследовательскую направленность повышения квалификации педагогических кадров, и неотрефлексированностью этого процесса как основы для реализации функции регулирования развития системы образования со стороны ДППО;

- потенциалом системы повышения квалификации педагогических кадров в области исследовательской деятельности по обеспечению триады развития - развития педагога, педагогической науки и педагогической практики и неразработанностью сущностных характеристик такой системы, подходов к ее построению.

Изложенные противоречия определили проблему исследования: каковы концептуальные и организационно-педагогические основы построения системы исследовательски ориентированного повышения квалификации (ИОПК) педагогических кадров в контексте развития современного российского образования, решение которой позволит расширить и уточнить формирующуюся теоретико-методическую базу ДППО. В рамках заявленной проблемы тема исследования формулируется следующим образом: **«Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров в контексте развития современного российского образования».**

Объект исследования – процессы, механизмы и ресурсы развития современного российского образования как открытой саморазвивающейся системы.

Предмет исследования – концептуальные и организационно-педагогические основы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров как внутрисистемного механизма развития современного российского образования.

Цель исследования - разработка концептуальных и организационно-педагогических основ построения системы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров как внутрисистемного механизма развития современного российского образования, обеспечивающего становление субъекта этого развития – педагогов, включившихся в практико-преобразующие и исследовательские процессы посредством освоения и компетентного осуществления ими исследовательской деятельности в условиях ДППО.

В качестве рабочей гипотезы выдвинуто предположение о том, что система ИОПК может быть перспективным внутрисистемным механизмом развития образования, обеспечивающим становление субъекта этого развития – педагогов, включившихся посредством освоения и компетентного осуществления ими исследовательской деятельности в условиях ДППО, в практико-преобразующие и исследовательские процессы, если концептуальными и организационно-педагогическими основами ее построения являются:

- обоснованные закономерности регулирования процессов развития образования как открытой самоорганизующейся и саморазвивающейся системы, учитывающие тенденции, проблемы и перспективы развития современного образования и педагогической науки, присущие им трансформации, в числе

которых изменение качества взаимодействия между педагогической наукой и практикой;

- раскрытые тенденции и характеристики исследовательского переопределения системы дополнительного профессионального педагогического образования, обусловившего исследовательскую направленность повышения квалификации педагогических кадров, которая способствует реализации им функции регулирования развития системы современного российского образования;

- раскрытые основополагающие идеи, подходы и принципы, функциональные особенности и структурные характеристики, отражающие архитектуру ИОПК педагогических кадров как инновационной системы дополнительного профессионального педагогического образования, что в своей совокупности составляет концептуальную модель системы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров;

- выявленные психолого-педагогические основания реализации развивающего потенциала ИОПК педагогических кадров, связанные со структурно-динамическими характеристиками личностно-профессионального развития педагога, детерминирующими организационно-методические особенности процесса исследовательски ориентированного повышения квалификации и качества педагогов-практиков, осваивающих и осуществляющих исследовательскую деятельность в условиях ДППО;

- разработанные организационно-методические инварианты ИОПК педагогов, обеспечивающие системно-ориентированное сопровождение исследовательской подготовки педагогов, их включенность в практико-преобразующие и исследовательские процессы в образовании.

Для решения названной цели и доказательства выдвинутой гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить тенденции, проблемы и перспективы развития современного образования и педагогической науки, присущие им трансформации, в числе которых изменение качества взаимодействия между педагогической наукой, и на этой основе установить и обосновать возможности и закономерности регулирования процессов развития образования как открытой самоорганизующейся и саморазвивающейся системы в опоре на внутрисистемные механизмы и ресурсы;

2. Выявить тенденции и раскрыть характеристики исследовательского переопределения системы дополнительного профессионального педагогического образования, которое обусловило исследовательскую направленность повышения квалификации педагогических кадров, ставшую инновационной характеристикой ДППО и основой реализации им функции регулирования процессов развития современного российского образования;

3. Разработать и описать концептуальную модель системы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров, включающую основополагающие идеи, подходы и принципы, функциональные особенности и структурные характеристики, отражающие архитектуру ИОПК педагогических кадров как инновационной системы дополнительного профессионального педагогического образования;

4. Выявить психолого-педагогические основания реализации развивающего потенциала ИОПК педагогических кадров с акцентом на уточнение закономерностей личностно-профессионального развития педагогов и выявление структурно-динамических характеристик, детерминирующих организационно-методические особенности процесса исследовательски ориентированного повышения квалификации и качеств его субъектов, осваивающих и осуществляющих исследовательскую деятельность в условиях ДППО;

5. Разработать и охарактеризовать организационно-методические инварианты (ОМИ) ИОПК педагогических кадров, обеспечивающие системно-ориентированное сопровождение исследовательской подготовки педагогов, их включенность в практико-преобразующие и исследовательские процессы в образовании;

6. Апробировать обобщенную концептуальную модель системы ИОПК педагогических кадров как внутрисистемного механизма развития современного российского образования и его регулирования в ходе опытно-экспериментальной работы и обобщить экспериментальный опыт реализации развивающего потенциала исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогов-практиков.

Методологической основой исследования являются: идеи демократизации и гуманизации образования, развития педагогики в контексте изменений, характерных для постнеклассической науки, качественного изменения характера взаимодействия педагогической науки и практики на современном этапе развития этих взаимосвязанных сфер; общедialeктические принципы взаимосвязи субъекта и объекта, процесса и результата, единичного, особенного и общего, единства преемственности и поступательности (традиции и новации); системный подход к изучению педагогических процессов; синергетический подход; профессиогенетический, андрагогический, личностно-деятельностный, культурологический, проективный, средовой и программно-целевой подходы.

Теоретические основы исследования. В выработке своей исследовательской стратегии, опирающейся на синергетический подход, мы, кроме основополагающих работ в области синергетики (И. Пригожин, И. Стингерс, Г. Хакен, Г. Николис, Г. Шефер, В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, Ю.А. Данилов, Б.Б. Кадомцев, В.С. Степин и др.), ориентировались на исследования, в которых обоснована целесообразность и результативность применения идей синергетики для решения проблем непрерывного профессионального педагогического образования, повышения квалификации педагогов (Л.М. Андрюхина, О.С. Анисимов, В.И. Аршинов, В.Л. Борзенков, В.Г. Буданов, Р.Х. Гильмеева, Т.А. Каплунович, С.В. Кульневич, С.П. Курдюмов, А.П. Стуканов, Ю.В. Шаронин и др.).

Исследование базируется также на следующих концепциях и идеях:

- положения методологии педагогического исследования, теории и практики исследовательской деятельности в образовании (Р. Атаханов, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бережнова, А.В. Гаврилин, Р.Х. Гильмеева, В.А. Дмитриенко, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Н.И. Загузов, Т.Е. Климова, Т.М. Ковалева, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, А.Я. Найн, А.М. Новиков, А.И. Пискунов, В.М. Полонский, А.С. Роботова, Г.И. Саранцев, В.И. Сахарова, Е.В. Ткаченко, И.Д. Чечель и др.);

- общая теория управления социальными системами (О.С. Анисимов, А.Г. Аганбегян, М. Альберт, В.Г. Афанасьев, В.С. Лазарев, И.Н. Макаров, Б.З. Мильнер, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, А.И. Пригожин, В.С. Рапопорт, В.Я. Семенов, В.Д. Рудашевский, Л.И. Уманский, И.К. Шалаев, Г.П. Щедровицкий, В.А. Якунин и др.);

- философские и психологические теории развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.С. Арсеньев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин) и личностно-профессионального развития педагога (Л.Г. Анцыферова, И.В. Вачков, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.Б. Орлов, И.И. Проданов, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин, Б.Е. Фишман, Е.Д. Шадриков, А.И. Щербаков и др.);

- теоретические положения о сущности целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б. Битинас, В.В. Краевский, Г.И. Легенький, И.Я. Лернер, И.И. Логвинов, Т.Ю. Ломакина, И.М. Осмоловская, Н.Ф. Родионова, В.А. Сластенин, Ю.В. Сенько, Ю.П. Сокольников, Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, В.Э. Тамарин, М.Л. Фрумкин, И.С. Якиманская);

- теоретические положения и концепции непрерывного профессионального педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров (И.Ю. Алексашина, Л.М. Андрюхина, В.А. Болотов, В.Г. Воронцова, Э.Н. Гусинский, И.Д. Демакова, А.И. Жук, Д.Ф. Ильясов, Н.Г. Калашникова, Т.А. Каплунович, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Н.А. Масюкова, Н.И. Мицкевич, Э.М. Никитин, И.А. Носков, В.Г. Онушкин, Т.С. Панина, Л.Г. Петерсон, В.И. Подобед, Ю.А. Савинков, Н.Л. Селиванова, Г.С. Сухобская, Ю.И. Турчанинова, Е.П. Тонконогая, Н.М. Чегодаев, И.Д. Чечель, Р.М. Шерайзина).

Исследование также опиралось на идеи в сфере развития образования, представленные в программных документах ведомственного и межведомственного характера (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Федеральная программа развития образования на 2000-2005 гг., Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы, Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, проект Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»).

Методы исследования определяются целью, гипотезой и задачами решаемой проблемы. В исследовании использовались: *теоретические методы* (анализ, синтез, систематизация, классификация, экстраполяция, моделирование, обобщение и сравнение); *частные эмпирические методы* (анкетирование, беседа, интервьюирование, тестирование, контент-анализ сочинений, эссе, художественной, публицистической и специальной педагогической литературы, изучение документов и результатов деятельности, включенное и невключенное наблюдение, метод экспертных оценок) и *общие эмпирические методы* (изучение и обобщение инновационного педагогического и управленческого опыта, интерпретация высказываний и действий обучающихся и обучающихся, педагогический эксперимент).

Эмпирические основы исследования. Опытнo-экспериментальная база имеет сложную структуру и охватывает различные экспериментальные площадки, при этом на разных площадках решались разные задачи исследования. Основными площадками ОЭР были: Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования, г. Красноярск (1994 - 2006), Центр развития образования города-курорта Геленджик Краснодарского края (1999 – 2007), Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва (1993 – 2008). Опытнo-экспериментальная работа проводилась в рамках сети учреждений, являющихся экспериментальными площадками или партнерскими подразделениями кафедры педагогики и психологии АПК и ППРО: Негосударственное образовательное учреждение «Русский колледж», г. Владивосток (1999-2000), Педагогический колледж г. Новороссийска Краснодарского края, педагогический колледж № 7 «Маросейка», г. Москва (2000-2001), педагогический колледж г. Бузулук Оренбургской обл., муниципальные методические учреждения г. Благовещенска Амурской области (1995-1999), образовательные учреждения Калининградской области (1998–2000), г. Новокузнецка Кемеровской области (2001-2004).

Личное участие автора состоит в теоретической разработке общего замысла, основных идей и концептуальных положений по исследуемой теме, в организации и проведении опытнo-экспериментальной работы на основных площадках ОЭР, в пропаганде разработанных теоретических положений и практических рекомендаций для их использования в исследовательской подготовке педагогических кадров и в системе научно-исследовательской деятельности учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального педагогического образования, в анализе и обсуждении результатов исследования. Основаниями для проведения исследования явились собственная профессиональная история, личный профессиональный опыт соискателя (охвативший все сферы исследовательской подготовки и научно-методической работы в системе ДППО), изучение которых использовалось в качестве одного из источников фактуальной базы исследования, а их феноменологическое описание – как модельный образец подобных описаний, в том числе при подготовке резюме исследователя и в ходе исследовательских тренингов.

Исследование проводилось в течение 18 лет (1991-2009) и осуществлялось в четыре взаимосвязанных этапа.

На первом этапе (1991 – 1995) происходил сбор эмпирического материала о состоянии проблемы повышения квалификации и непрерывного образования педагогов в области исследовательской деятельности; эффективных средств и способов личностно-профессионального развития педагогов, их включения в процессы развития образования (проводился констатирующий эксперимент); формировались и уточнялись теоретико-методологические и концептуальные основания исследования, уточнялась структура концептуального слоя модели системы ИОПК педагогических кадров; разрабатывались и апробировались организационно-методические инварианты повышения квалификации педагогов в области исследовательской деятельности в рамках Международной программы переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических

учебных заведений России, реализованной при поддержке Международного фонда «Культурная инициатива» (1993-1995).

На втором этапе (1995 – 2001) продолжался сбор и осмысление эмпирического материала; разрабатывалась теоретическая модель исследовательски ориентированного повышения квалификации работников образования; проектировался и осуществлялся преобразующий эксперимент; уточнялись характеристики структурно-содержательного слоя модели системы ИОПК; корректировались организационные характеристики интегрированных организационно-методических инвариант ИОПК педагогических кадров – Школы педагога-исследователя, Педагогической экспедиции, тренинг-семинара; проектировалось, нормировалось и апробировалось взаимодействие ИОПК и системы послевузовской подготовки научных и научно-педагогических кадров через создание практико ориентированной модели стажировки.

На третьем этапе (2001 – 2006) теоретическая база исследования обогащалась новыми источниками; уточнялась структура элементного слоя модели системы ИОПК, критерии ее эффективности, определяемые ценностно-целевыми характеристиками; проводились обработка, анализ, систематизация результатов опытно-экспериментальной работы; корректировались основные теоретические положения исследования, его основное содержание излагалось в научных и научно-методических публикациях автора.

На четвертом этапе (2006 – 2009) осмысливались и формулировались теоретические и практические выводы исследования; результаты исследования внедрялись в систему повышения квалификации педагогов, ориентированного на развитие инновационных процессов в образовании, на развитие лидерского потенциала системы образования; уточнялись организационно-методические инварианты ИОПК, что было обусловлено изменением технологических возможностей коммуникации педагогов в образовательном и исследовательском процессах, их профессионального общения, образовательных сред повышения квалификации (широкое распространение сетевых технологий); оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования

1. На основе синергетического подхода выявлены и охарактеризованы тенденции, проблемы и перспективы развития современного российского образования, образовательные и парадигмальные трансформации и на их основе раскрыты индикаторы изменения качества взаимодействия между развивающимися педагогической наукой и практикой, уточняющие характеристики процесса повышения квалификации педагогических кадров в области исследовательской деятельности (ПКПКИД) и его субъектов.

2. Установлено, что изменения в характере связей педагогической науки и практики являются отражением синергетических интенций этих систем, индикатором их парадигмального сдвига. Обоснованы закономерности регулирования развития образования с опорой на внутрисистемные механизмы и ресурсы (представленные исследовательски ориентированным повышением квалификации педагогических кадров и, соответственно, субъектом развития образования – педагогами, включившимися в практико-преобразующие и

исследовательские процессы путем освоения и компетентного использования инструментария исследовательской деятельности).

3. Определены и сформулированы качества педагогов как субъекта преобразований педагогической действительности и их исследований, играющие системообразующую роль в обновлении характеристик педагогического профессионализма (сензитивность к проблемности ситуации, информации; исследовательское отношение к практике; ценностное отношение к профессиональному опыту и взаимодействию с коллегами как условию профессионального развития и исследовательской эффективности; исследовательская рефлексия и инициативность).

4. Установлены уровни реализации исследовательского подхода в ДППО, соответствующие этапам жизнедеятельности системы образования и систематизирован вариативный ряд исследовательски ориентированных практик и эмпирических моделей ПКПКИД, формирующихся в условиях образовательных и парадигмальных трансформаций и представляющих эмпирические и теоретические предпосылки для моделирования системы ИОПК педагогических кадров. Исследовательская направленность повышения квалификации педагогических кадров представлена как тенденция развития и инновационная характеристика ДППО, а исследовательское переопределение – как основа реализации им функции регулирования развития образования. Сформулированы концептуальные характеристики исследовательского переопределения ДППО.

5. Разработана концептуальная модель системы ИОПК педагогических кадров, архитектура которой отражает изменения в характере развивающихся педагогической науки и практики, их взаимодействия. В основу ее разработки легли основные положения, раскрывающие специфику педагогической науки и практики на современном этапе их развития: возрастание значимости исследовательской практики в усложняющейся профессиональной деятельности работника образования и в то же время симплификация реальной практико-педагогической деятельности, явившиеся следствием доминирования норм адаптивной модели профессионального поведения в условиях авторитаризма в образовании; парадигмальные сдвиги в педагогике как отражение трансформаций в науке на этапе ее постнеклассического развития, что проявляется в характеристиках исследовательской деятельности и исследовательских процессов; преобразование взаимосвязи педагогической науки и практики, усиление интенций на их сближение, предстающее в новых формах взаимодействия педагогической науки и практики, педагогов-практиков и ученых.

6. ИОПК педагогических кадров представлено как инновационная андрагогическая система, рассмотрены и сформулированы ценностно-целевой и методологический аспекты ее инновационных характеристик, в качестве показателей результативности ИОПК определены и представлены эффекты-инициативы как следствие процессов самоорганизации и отражение инновационных характеристик ИОПК в аспекте результативности.

7. Определен и охарактеризован интегральный показатель эффективности исследовательской подготовки педагогов-практиков в условиях ИОПК педагогических кадров, позволяющий установить динамику преобразования личностно-профессиональных качеств педагогов как субъекта развития

образования, действующего на основе компетентного использования исследовательских приемов и процедур, и устойчивость этих преобразований (включенность педагогов в практико-преобразующие и исследовательские процессы посредством освоения и осуществления ими исследовательской деятельности).

8. Выявлены психолого-педагогические основания реализации развивающего потенциала ИОПК педагогических кадров, к которым отнесены структурно-динамические характеристики личностно-профессионального развития педагога (конstellляции), проявляющиеся в его контекстных профессиональных затруднениях и детерминирующие организационно-методические особенности процесса ИОПК и качества педагогов, осваивающих и осуществляющих исследовательскую деятельность в условиях ДППО.

9. Разработаны и апробированы организационно-методические инварианты ИОПК педагогических кадров. Тем самым уточнен и расширен ряд организационных форм, средств и методов повышения квалификации педагогических кадров (в который включены школа педагога-исследователя, педагогическая экспедиция, модерирование и исследовательское практикование, профессиональный тренинг, состоящий из исследовательского тренинга, образовательного ретренинга, тренинга проблематизации и исследовательской реконструкции, библиотренинг, метод субъективированного переопределения проблемы исследования, проективные методики диагностирования динамики личностно-профессионального развития педагогов в ИОПК, к числу которых относится рисуночный тест «Я на своем рабочем месте», библиографический тест «Мой педагогический текст», прошедшие валидизацию на массиве около 5000 педагогов), представлены их дидактические характеристики.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- выявлены и охарактеризованы трансформации, присущие современному развивающемуся образованию и педагогической науке, в том числе проявляющиеся в характеристиках их взаимосвязи, уточняющие положения философии образования и методологии педагогики;

- обоснован смысл синергетического подхода к регулированию процесса развития образования с опорой на внутрисистемные ресурсы, определены и обоснованы закономерности такого регулирования, имеющие принципиальное значение для проектирования механизмов управления процессами развития образования и развивающихся педагогических систем;

- раскрыты основополагающие идеи, подходы и принципы построения исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров, которые вносят существенный вклад в построение теории непрерывного педагогического образования, расширяя представление о методологических основаниях моделирования системных объектов дополнительного профессионального педагогического образования (среди которых принципы интегральной субъектности и интегральной проблемности, принципы интеркорпоративности и комплементарности и др.);

- введен понятийный аппарат и разработаны положения, раскрывающие сущность и специфические особенности исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров, способствующие обогащению

теоретических оснований этого процесса, координации и развитию имеющейся нормативно-правовой базы (исследовательское переопределение, сетевой субъект, действующий на операциональной основе исследовательской деятельности, архитектура системы ИОПК, сопутствующая образовательная среда ИОПК, деонтологические, праксеологические, интеракционные профессиональные затруднения педагогов, организационно-методические инварианты, включенность педагогов в практико-преобразующие процессы и др.);

- расширены и уточнены представления о закономерностях личностно-профессионального развития педагога и особенностях его профессионализации как основания для дифференциации образовательного процесса в системе непрерывного педагогического образования и исследовательской подготовки педагогов, для проектирования моделей персонифицированного и личностно-ориентированного образования педагогических кадров;

- результаты данного исследования позволяют расширить научные представления о сущности, содержании, функциях, показателях эффективности исследовательской подготовки педагогов в условиях системы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогов-практиков, развивая тем самым теоретическую базу современного менеджмента дополнительного образования;

- выявление закономерностей регулирования развития образования с опорой на внутрисистемные ресурсы, в соответствии с которыми сформулированы концептуальные положения исследовательского переопределения дополнительного профессионального образования, способствует уточнению теоретико-методологических оснований исследуемой проблемы. Выводы расширяют представление о специально организованной системе социально-педагогического проектирования как механизме модернизации непрерывного педагогического образования.

В исследовании показано, что на этапе образовательных и парадигмальных трансформаций дополнительное профессиональное педагогическое образование становится пространством, в котором разворачивается особое, гуманитарное, исследование. Гуманитарное исследование представлено как тип научного исследования, развивающегося на этапе революционирования постнеклассической науки и сочетающего черты традиционного исследования и инновационной практики, в котором усилен вектор на самоисследование (в отличие от рефлексии самоисследование направлено не только на узнавание профессионалом себя в обстоятельствах перемен - своих возможностей, ограничений, сильных и слабых сторон и проектирование действий, направленных на преобразования, но и на перевод этого личного достояния в отчуждаемый вид для доведения его до уровня новых педагогических знаний о нормах деятельности, о профессионально значимых качествах личности и способах профессионально-личностного развития).

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- представленные в диссертации выводы о возможности регулирования процессов развития образования средствами ИОПК педагогических кадров, представляющего собой дидактическую интерпретацию изменяющегося взаимодействия педагогической науки и практики, а также предложенные в ней

подходы к построению системы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров могут быть использованы в качестве основы для конкретизации организационных и технологических решений в области модернизации образования, основанных на интеграции науки, образования и общества как одного из стратегических направлений инновационного развития современного образования, для проектирования системы непрерывного педагогического образования на всех его уровнях;

- сделанные в данном исследовании выводы о функциях, содержании, средствах, организационно-методических инвариантах и показателях эффективности исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров открывают возможность повышения уровня профессиональной компетентности преподавателей системы дополнительного педагогического образования;

- проведенный в диссертации анализ опыта организации совместных действий ученых и педагогов-практиков, направленных на преобразование педагогической действительности, может стать рабочей схемой организации аналогичной деятельности при разработке и реализации проектов на уровне региональных и федеральных программ развития образования, его модернизации;

- основные положения и выводы диссертации являются основой для подготовки учебников, практико-ориентированных пособий по андрагогике для системы дополнительного профессионального образования; разработки программ и учебно-тематических планов, курсов лекций для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

На защиту выносятся:

1. Индикаторы изменения качества взаимодействия между педагогической наукой и практикой в контексте образовательных и парадигмальных трансформаций: 1) сокращение дистанции между педагогической наукой и практикой, изменение топологии их взаимосвязи; 2) изменение позиций педагога-практика и ученого в контексте включения их в такой целостный процесс, в котором педагог-практик становится реальным участником исследований и на этой основе, участником преобразований педагогической действительности, а ученый вовлекается в процесс преобразования конкретной практики на основе проводимого исследования; 3) со-вместность, со-трудничество и со-ответственность как новые качества отношений ученых и педагогов-практиков в названном целостном процессе; 4) усиление практической направленности педагогических исследований в ситуации парадигмального сдвига, проявившегося в смене рецептивно-отражательного подхода конструктивно-деятельностным; 5) появление новых форм взаимодействия педагогической науки и практики (научно-методическое - исследовательское сопровождение, консультирование, экспертиза, аудит, экспериментальные площадки нового качества, инновационные школы-лаборатории и другие образования); 6) исследовательская направленность практико-преобразующей деятельности педагогических кадров как субъекта развития образования.

2. Закономерности регулирования развития образования с опорой на внутрисистемные механизмы и ресурсы: 1) детерминированность решения проблемы обеспечения стабильности развития образования восприятием его как

самоорганизующейся системы; 2) зависимость регулирования развития образования как самоорганизующейся системы от использования возможностей внутрисистемных механизмов и ресурсов, собственного субъектного потенциала (включенности педагогов-практиков в процессы преобразования педагогической действительности); 3) взаимосвязь возрастания степени субъектности педагогической науки и специфического характера состояния исследуемого объекта – образовательной практики (педагогической реальности), имеющей выраженные интенции на преобразование; 4) зависимость эффективности процесса кооперации двух самоорганизующихся систем – педагогической науки и педагогической практики от степени включенности педагога-практика в исследовательскую деятельность и изменения масштабности его исследований; 5) взаимосвязь вовлечения педагогов-практиков в процессы преобразования педагогической действительности, становления их в качестве субъектов развития образования и исследовательского переопределения дополнительного профессионального педагогического образования как регулятора процессов развития образования; 6) обусловленность восстановления исследовательской деятельности в системе практико-педагогической деятельности организацией специального научно-методического сопровождения повышения квалификации педагогов-практиков в данной области.

3. Концептуальные характеристики исследовательского переопределения дополнительного профессионального педагогического образования. Исследовательское переопределение дополнительного профессионального педагогического образования как тенденция в его развитии, отражающая способность системы образования к самоорганизации, проявляется в исследовательской направленности ДППО, представляющей собой его инновационную характеристику.

Исследовательское переопределение - это процесс системного изменения ценностно-целевых и структурно-функциональных компонентов ДППО. Он является следствием *инициативного* преобразования проблемного поля и видов исследовательской деятельности, ее объема и субъектной базы этой деятельности. Этот процесс обуславливает необходимость и возможности комплексной многоуровневой исследовательской подготовки педагогических кадров (как существенного события для ДППО) в целях обеспечения развития образования, его субъектов, собственно дополнительного профессионального педагогического образования (в ситуации образовательных и парадигмальных трансформаций).

В качестве результата исследовательского переопределения дополнительного профессионального педагогического образования выступают: появляющиеся институциональные (институты и центры развития образования) и структурные новообразования (аспирантуры и докторантуры, диссертационные советы, исследовательские лаборатории и центры); формирующийся вариативный ряд исследовательски ориентированных практик повышения квалификации, отражающих изменения в содержании повышения квалификации, в его технологиях и организационных формах; расширение образовательного пространства ДППО и его преобразование на основе интеграции с образовательным пространством вузовского и послевузовского образования в сфере исследовательской подготовки педагогических кадров; изменение характера

взаимодействия с другими подсистемами системы образования, определяемое превращением ДППО в актора исследований и преобразований педагогической практики.

Исследовательское переопределение ДППО рассматривается как основа выполнения им функции регулирования развития системы современного российского образования, как открытой саморазвивающейся системы, а ИОПК педагогических кадров, создание которого обусловлено ситуацией исследовательского переопределения - как внутрисистемный механизм такого регулирования (его воздействие носит недирижистский характер, что соответствует синергетической сущности развивающегося образования и, как показало исследование, ведет к высоким результатам).

4. Определение сущностных характеристик исследовательски ориентированного повышения квалификации, представляющего собой инновационную организационно-педагогическую систему многоуровневой исследовательской подготовки педагогических кадров (повышения квалификации педагогов в области исследовательской деятельности) адекватной ситуации образовательных и парадигмальных трансформаций, качественных преобразований характера взаимодействия между педагогической наукой и практикой.

ИОПК педагогических кадров является перспективным внутрисистемным механизмом развития самоорганизующейся системы современного российского образования, обеспечивающим, в условиях исследовательского переопределения ДППО, поддержку субъекта развития образования как ресурса этого развития. Таким субъектом становятся педагоги, действующие на основе кооперации и соорганизации, чьей атрибутивной характеристикой является включенность в практико-преобразующие и исследовательские процессы посредством освоения и компетентного осуществления практико ориентированной исследовательской деятельности в условиях ДППО.

Соответственно, *включенность* педагогов-практиков в процессы развития педагогической действительности представляет собой интегральный показатель эффективности их исследовательской подготовки в условиях ИОПК, позволяющий установить динамику преобразования личностно-профессиональных качеств (ЛПК) педагогов как субъекта развития образования, способного компетентно использовать исследовательские приемы и процедуры, и устойчивость этих преобразований. Структурными составляющими обозначенного показателя являются аффективный, когнитивный, деятельностный и коммуникативный компоненты включенности.

ИОПК педагогических кадров как система, формирующаяся в условиях исследовательского переопределения ДППО, может рассматриваться как пропедевтическое звено в непрерывном образовании педагогов в области исследовательской деятельности, способствуя его становлению.

5. Концептуальная модель системы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров, способствующей формированию стратегического ресурса образовательной практики – педагогов, которые осознают себя заказчиками исследований и способных преобразовывать педагогическую действительность, включающую их

собственный профессионализм и условия, его развивающие, используя для этого исследовательскую деятельность как значимое и эффективное средство.

Данная модель состоит из концептуального, структурного и элементного (субстратного) уровней. Концептуальный уровень включает совокупность идей, подходов (системный, синергетический, стратегический, культурологический, проективный, профессиогенетический и андрагогический) и принципов (интегральной субъектности, развития, рефлексивности, проблемности, комплементарности, интеркорпоративности, кооперации, элитарности, комплексности, непрерывности), определяющих избирательность составляющих ее элементов, направляющих отношения их взаимосодействия и обеспечивающих получение фиксированного результата. Структурный уровень представлен комплексом взаимосвязанных блоков (организационно-управленческого, процессуального и организационно-методического), обеспечивающих их целостность и функциональность. В структурно-функциональном слое представлена соорганизованная совокупность субъектов ИОПК педагогических кадров, его, специфические функции, являющиеся инновационными или отражающими изменения в тех функциях, которые присущи развивающемуся ДППО, а также образовательная среда исследовательски ориентированного повышения квалификации как условие и результат образовательной и исследовательской активности его субъектов. Элементный (субстратный) уровень включает совокупность различных эмпирических моделей повышения квалификации работников образования (вариативы ПК), являющихся ресурсной базой развития системы, показателем ее открытости и проективности.

6. Выявленные психолого-педагогические основания реализации развивающего потенциала ИОПК педагогических кадров, к которым отнесены закономерности личностно-профессионального развития педагога, проявляющиеся в профессионально-значимых конstellляциях (взаимосвязанных и взаимообусловленных интегральных качествах личности педагога, его профессиональной деятельности и общения) и детерминирующие характеристики его образовательной активности, выбор объекта преобразования педагогической действительности, проблематику и вид осваиваемой исследовательской деятельности. В качестве маркеров, сигнализирующих о динамике личностно-профессионального развития, уточняющих его траекторию и способствующих определению уровня личностно-профессионального развития педагога, рассматриваются контекстные профессиональные затруднения педагогов (деонтологические, праксеологические интеракционные), их профессиональные инициативы. Закономерности ЛПР наряду с изменяющимся характером педагогических исследований, определяют логику построения ИОПК педагогических кадров, его многоуровневость, стадийность (этапность) вариативность, персонифицированность и персонализированность, обуславливают дифференциацию процесса ПК педагогов в области исследовательской деятельности.

7. Организационно-методические инварианты, которые представляют собой устойчивые сочетания взаимосвязанных и взаимопроникающих организационных форм, средств, методов, технологий сопровождения исследовательской подготовки педагогов в ИОПК, обеспечивающей их включенность в практико-

преобразующие процессы в образовании, в непрерывное профессиональное образование в области исследовательской деятельности. Организационно-методические инварианты включают: диагностику, профессиональный тренинг, консультирование, модерирование, исследовательское проектирование и практикование. Интегрированным представлением этих сочетаний являются *«школа педагога-исследователя»*, *«педагогическая экспедиция»* и *«тренинг-семинар»*, которые расширяют вариативный ряд организационных форм дополнительного профессионального педагогического образования (повышения квалификации), его инновационную составляющую.

Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обусловлены целостным подходом к исследованию проблемы, корректностью его методологического аппарата; использованием непротиворечащих друг другу и взаимодополняющих научных подходов, соответствующих изучаемой проблеме; адекватной для решения исследовательских задач совокупностью научных идей, концепций и теоретических построений; научной и практической согласованностью исходных теоретико-методологических позиций и итоговых результатов исследования; многообразием и согласованностью использованных методов исследования, адекватных его цели и задачам; непротиворечивостью организации и логики проведения исследования современным представлениям о педагогическом исследовании. Достоверность исследования достигнута также опорой на современные философские, педагогические и психологические исследования, на зарубежный и отечественный опыт реализации идей исследовательской подготовки педагогов-практиков.

Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования осуществлялись в рамках государственных контрактов и грантов: Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России (Международный фонд «Культурная инициатива», 1993-1995); «Разработка государственных требований к содержанию и уровню подготовки слушателей по дополнительным образовательным программам повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров по проблемам профильного обучения в старшей школе с учетом проблем формирования у учащихся опыта исследовательской и проектной деятельности» (ГК №1408 от 31.05.2004); «Создание сетевой системы методической поддержки ПК педагогических кадров на основе использования ресурсов координационного информационного центра сети региональных центров дистанционного обучения» (ГК №1722 от 04.12.2004); «Повышение квалификации учителей общеобразовательных учреждений» (ГК № 1215 от 29.11.2005); «Разработка и апробация педагогических технологий на основе ИКТ и моделей по их включению в образовательный процесс» (ГК № 934 от 24.10.2005); «Интернет-поддержка профессионального развития педагогов». Проект «Информатизация системы образования», компонент «Профессиональное развитие педагогов в области применения ИКТ для целей образования» (Национальный фонд подготовки кадров (НФПК) ELSP/B1/Gr/004, 2005-2008); «Проведение Всероссийской научно-практической конференции «Методология и методика дистанционного сопровождения практико-преобразующей деятельности педагогов в системе

дополнительного профессионального педагогического образования» 19-21 сентября 2006 г., при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 06-06-14034 (2006), «Разработка и апробация моделей использования информационных и коммуникационных технологий непрерывного профессионального образования руководителей образовательных учреждений с привлечением победителей конкурса общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы» (ГК № П 455 от 07.08.2007); «Создание системы организационно-методической поддержки образовательного портала «Сеть творческих учителей» как модельного для развития практик сетевой работы с педагогами» (ГК № П 931 от 03.12.2007); «Формирование сетевой школы управленческих кадров общего образования» (ГК № П649 от 18.09.2007); «Организационно-методическое обеспечение сетевой модели консультирования повышения квалификации руководителей системы образования «Сетевая школа управленческих кадров общего образования» (ГК П 456 от 1.08.2008).

Промежуточные результаты исследования обсуждались на международных, всероссийских и региональных научно-практических конференциях (1995- 2009), города Йошкар-Ола, Казань, Красноярск, Москва, Пермь, Ставрополь, Тула), на заседаниях ученого совета, кафедры педагогики и психологии АПК и ППРО (1995-2008).

Ряд положений исследования в качестве отдельных задач разрабатывались и обоснованы в девяти диссертациях на соискание ученой степени кандидата педагогических наук из пятнадцати, выполненных под научным руководством соискателя (специальности 13.00.01 и 13.00.08).

Реализация целевых установок диссертации и ее внутренняя логика определили **структуру работы**. Диссертация состоит из введения, четырех глав, включающих 13 параграфов, заключения, библиографического списка и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обоснована актуальность темы; показано состояние изученности проблемы; определены цель и задачи, объект и предмет исследования; раскрыты методологические и общетеоретические основы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В **первой главе «Проблемное поле исследования изменяющейся педагогической деятельности и обоснование основных закономерностей регулирования развития образования с опорой на внутрисистемные ресурсы»** раскрываются проблемы и перспективы развития современного российского образования как самоорганизующейся системы; выявляются тенденции развития педагогической науки в условиях развивающегося образования; определяются изменения качества взаимодействия педагогической науки и практики в развивающемся образовании; дается характеристика трансформации профессионализма педагога как субъекта преобразований педагогической действительности.

В диссертации показано, что характерными чертами современного российского

образования являются неустойчивость и нестабильность.. И хотя с точки зрения синергетического подхода для перехода системы в новое состояние она должна стать *в какой-то момент* неустойчивой, *перманентная неустойчивость*, присущая российскому образованию в последние десятилетия, также вредна для системы, как ее гиперустойчивость. В качестве одной из существенных причин, обуславливающих эти качества (среди которых не преодоленные в полной мере последствия общесистемного кризиса), обоснованно представлено *нерегулируемое разнообразие образовательных практик*.

В то же время российскому образованию присущи такие характеристики, как парадигмальная множественность, ценностно-смысловая и структурно-функциональная неопределенность, незавершенность процессов изменения ценностных оснований и целей образования, его системно-структурного преобразования, неопределенность субъектов такого преобразования и структур, способных выполнять функции регулирования процессов развития образования. В таком контексте устойчивость развития (его динамизм) связывают со становлением субъектов, которые могут, с одной стороны, производить разнообразие в образовании, тем самым способствуя его развитию, а с другой - действовать в таких условиях. Таким образом, субъектность образования также является характеристикой, отражающей тенденции его развития.

Однако качества и компетенции субъекта развития образования до сих пор не определены. Вместе с тем с ростом значимости взаимодействия между субъектами, подсистемами системы образования и другими системами, получает признание утверждение о том, что субъектом, способным осуществлять преобразования педагогической действительности, становится **совокупный (соорганизованный) субъект**. Именно такой субъект рассматривается в диссертации как *качественно новая структура, как феномен самоорганизации развивающегося образования, как ресурс его развития*.

Нами установлено, что педагогическая наука, представляющая собой способ рефлексии образовательной практики, на современном этапе претерпевает существенные изменения. Они в значительной мере отражают общие тенденции перемен, присущих науке как специфической социальной сфере. В то же время, как показало исследование, ей присущи особенности, которые определяются характером исследуемого объекта: *возрастание значимости аксиологического компонента исследования, степени его субъектности и ориентации в развитии на кооперативные эффекты*. В педагогике они проявляются особенно зримо в связи с тем, что объект ее исследования существует как открытая саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система со своими интенциями и внутренними механизмами развития. Эти особенности образовательной практики выступают в качестве методологических регулятивов, влияющих на доопределение и переопределение научных норм, сложившихся в педагогике.

В то же время обнаруживается направленность процессов развития педагогики на объединение традиций естественных и гуманитарных наук, при этом естественнонаучные традиции не утрачиваются, не редуцируются, а приобретают другое качество. Это выступает в качестве фактора развития педагогики как науки, которой присуща междисциплинарность, являющаяся следствием чрезвычайной сложности, объемности и многоаспектности исследуемого объекта. Происходит

доставление методологического аппарата педагогики, которая обогащается новыми методами исследования, авторизованными самой педагогикой.

Возрастает потребность в исследованиях фундаментального характера, связанная, с одной стороны, с необходимостью решения таких проблем практики, которые не охватываются прежними теориями, что обусловлено ситуацией полипарадигмальности современного образования. С другой стороны, это обусловлено ростом самосознания самой педагогической науки, обретающей научную зрелость и пересматривающей собственные методологические основания на этапе интенсивного развития, спровоцированного общесистемным кризисом. Одновременно усиливается внимание к практико ориентированным исследованиям. Это особенно проявляется в распространении проектного (программно-проектного) подхода к педагогическим исследованиям и в выделении рядом исследователей особого типа научности – практико ориентированной науки.

В ходе проведенного исследования выявилось, что изменяется *характер взаимодействия между педагогической наукой и практикой*. Это проявляется в сокращении дистанции между ними, в изменении позиции ученого и педагога-практика и во включении их в такой целостный процесс, в котором педагог-практик становится реальным участником исследований и таким образом участником преобразований педагогической действительности. Ученый, проводящий исследование, со стороны вовлекается в процесс преобразования конкретной практики. Усиление практической направленности педагогических исследований и включенность педагогов-практиков в исследовательские процессы обуславливают возникновение новых компетенций как у педагогов-практиков, так и у ученых.

Совместность («со-вместность») как согласованность и общность ценностей и смыслов педагогов-практиков и ученых предопределяет их совместную деятельность и проявляется в ней. Она опосредуется в новом типе отношений деятельности ученых и практиков, порождая взамен содеятельности «со-трудничество» - кооперацию деятельностей, основанную на технологической общности, и предполагающую взаимную ответственность («со-ответственность») субъектов.

Эти выделенные нами в своей целостной совокупности феномены, мы относим к индикаторам, проявляющим новое качество взаимодействия педагогики и педагогики. Осуществление такого взаимодействия требует специальной поддержки, нуждается в определенных условиях, которые будут способствовать достижению практико-преобразующего, исследовательского и образовательного эффекта. Это, в свою очередь, актуализирует потребность в регулировании процессов сближения педагогической науки и практики и в поддержке взаимодействия ученых и педагогов.

В исследовании доказывается, что в условиях развивающегося образования происходят *существенные изменения в системе педагогической деятельности и профессионально значимых качеств личности педагога*. Отмечается становление новых качеств субъектности педагога (педагогической субъектности), для которой характерны интенции на преобразование педагогической реальности, рост инициативности и исследовательской активности (как составляющей интегративной активности педагога). Такая субъектность является основой

участия в практико-преобразующих процессах развивающегося образования. Педагогическая деятельность, воспроизводящая образцы и нормы педагогической практики, утрачивает доминирующее положение. В условиях недостаточной оснащенности развивающегося образования соответствующими нормативными научными знаниями, необходимыми для осуществления требуемых преобразований педагогической реальности, это приводит к изменениям в компетенциях педагога и, соответственно, в его компетентностях и профессионализме.

Освоение и реализация педагогами практико-преобразующей компетенции осуществляется в процессе исследовательской деятельности, качество и объем которой в современных условиях существенно изменяются. «Кластер» исследовательской деятельности представляют такие виды, как внедренческо-исследовательская, поисково-исследовательская и проектно-исследовательская деятельность. Наметилась тенденция формирования научно-исследовательской деятельности на основе преобразования практико-педагогической деятельности.

В профессиональном сообществе педагогов-практиков в инициативном порядке появляется и расширяется «страта» педагогов, ориентированных на исследования процессов развития образования, что выходит за функциональные рамки их профессиональной деятельности. Педагоги-исследователи представляют собой феномен самоорганизации развивающегося образования, открытого качественно новому взаимодействию со сферой педагогической науки. Однако, как показало исследование, педагоги, используя исследовательскую деятельность как операциональную основу осуществляемых ими преобразований, сталкиваются с существенными трудностями. Причинами возникновения этих трудностей являются редукция исследовательского компонента в системе практической педагогической деятельности и симплификация последней, обусловленная невостребованностью авторских форм профессионального поведения, заданностью образцов педагогической практики. Поэтому возникает необходимость *в специальном сопровождении* процесса восстановления исследовательской составляющей практико-педагогической деятельности и ее дальнейшего развития.

Таким образом, представленный в первой главе анализ проблем и перспектив развития современного образования как самоорганизующейся системы позволил нам обосновать следующую совокупность ***закономерностей регулирования развития образования с опорой на внутрисистемные механизмы и ресурсы:***

- детерминированность решения проблемы обеспечения стабильности развития образования восприятием его как самоорганизующейся системы;
- зависимость регулирования развития образования как самоорганизующейся системы от использования возможностей внутрисистемных ресурсов, в том числе субъектного потенциала педагогов-практиков – их включенности в процессы преобразования педагогической действительности;
- взаимосвязь возрастания степени субъектности педагогической науки и специфического характера состояния исследуемого объекта – образовательной практики (педагогической реальности), имеющей выраженные интенции на преобразование;

- зависимость эффективности процесса кооперации двух самоорганизующихся систем – педагогической науки и педагогической практики от степени включенности педагога-практика в исследовательскую деятельность и изменения масштабности его исследований;

- взаимосвязь вовлечения педагогов-практиков в процессы преобразования педагогической действительности, становления их в качестве субъектов развития образования и исследовательского переопределения дополнительного профессионального педагогического образования как регулятора процессов развития образования;

- обусловленность восстановления исследовательской деятельности в системе практико-педагогической деятельности организацией специального научно-методического (исследовательского) сопровождения повышения квалификации педагогов-практиков в данной области.

Во второй главе «Исследовательская направленность повышения квалификации педагогов как инновационная характеристика дополнительного профессионального педагогического образования» показаны изменения в системе ДППО, которые связаны с тем, что она в инициативном порядке, на основе самоопределения и самоорганизации выдвигается в качестве регулятора процессов развития системы образования. В процессе развития системы ДППО возрастает ее наукоемкость, намечается тенденция к формированию качественно новых связей педагогической науки и практики, которые могут быть реализованы в образовательном пространстве повышения квалификации. Показателем способности к регулированию процессов развития образования выступают изменения, происходящие в системе на современном этапе: доопределение ее целей и переопределение функций, в том числе ценностно-целевое и структурно-функциональное переопределение в аспекте исследовательских задач - *исследовательское переопределение*. Оно проявляется в исследовательской направленности повышения квалификации педагогических кадров, представляющей собой тенденцию развития и инновационную характеристику ДППО.

На основе аспектного анализа изменений в диссертации выявлены и представлены те новшества, которые обеспечивают процессы становления ***субъекта развития образования***, способного к преобразованиям педагогической действительности в условиях открытого саморазвивающегося образования и действующего с опорой на исследовательскую практику. В диссертации определены и показаны возможности дополнительного профессионального педагогического образования для поддержки процессов кооперирования изменяющихся педагогической науки и практики. Из этого посыла делается вывод, что учреждения системы ДППО вместе с заинтересованными организациями, лицами и педагогами, ориентированными в своей деятельности на изменение и преобразование педагогической действительности, выступают как ***основной совокупный негэнтропийный субъект***.

На основе уточнения ресурсного потенциала повышения квалификации педагогических кадров как ведущего компонента дополнительного профессионального педагогического образования, на базе которого может быть осуществлено освоение педагогами исследовательской деятельности в качестве

эффективного средства преобразований педагогической действительности, в диссертации установлены эмпирические и теоретические предпосылки *исследовательски ориентированного повышения квалификации* (ИОПК). Как показало исследование, разрабатываются модели, ориентирующие педагогов-практиков на освоение научно-исследовательской деятельности в условиях системы ДППО. Они строятся с учетом научных норм и организационно-управленческих регламентов в области послевузовского образования, но вместе с тем отражают также и тенденции к построению такого процесса обучения педагогов-практиков исследовательской деятельности, который имеет иные ценностно-целевые ориентиры и теоретико-методологические основания (содействие участию практических работников образования в процессах преобразования педагогической действительности; направленность на личностно-профессиональное развитие педагога, на обеспечение свободы в выборе маршрута движения при освоении исследовательской деятельности, на самоопределение в уровне ее освоения; создание предпосылок недирективного, опосредованного, синергетического регулирования процессов развития образования).

Одновременно в ходе исследования было выявлено, что в целом исследовательски ориентированные практики повышения квалификации являются разрозненными, не имеют ценностно-целевого единства. Они нередко несовместимы по форматам и локальны по возможностям распространения идей и результатов. Модели ПКПКИД скорее конкретны, чем концептуальны, описательны, чем прогностичны. Они строятся с ориентацией на особенности развивающегося образования, но без учета изменений в характере его отношений с педагогической наукой, оказывающих влияние на качество компетенций педагога-практика. Декларируемая ориентация повышения квалификации в области исследовательской деятельности на развитие субъектных качеств педагога, вовлеченного в процесс преобразования педагогической практики, не имеет достаточной основы для реализации этих целей. Оно строится без учета существующих психолого-педагогических особенностей и закономерностей процесса личностно-профессионального развития педагогов. Психолого-педагогическое сопровождение такого процесса представлено фрагментарно, без необходимого теоретического обоснования. Учитывая все вышеизложенное, мы пришли к выводу, что феномен исследовательски ориентированного ПК педагогических кадров нуждается в теоретическом обосновании и в представлении в качестве целостной системы.

В третьей главе «Концептуальная модель системы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров» представлено теоретическое обоснование построения *исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров* как инновационной системы ДППО, представляющей собой организационно-педагогическую систему комплексной многоуровневой исследовательской подготовки педагогических кадров, адекватной ситуации образовательных и парадигмальных трансформаций, качествам изменяющейся исследовательской деятельности. ИОПК педагогических кадров, обеспечивая повышение квалификации работников образования в области исследовательской деятельности и способствуя непрерывной исследовательской подготовке педагогических кадров,

по существу, выступает в качестве *«дидактической» формы* взаимодействия педагогической науки и практики.

ИОПК педагогических кадров является перспективным внутрисистемным механизмом развития самоорганизующейся системы современного российского образования, обеспечивающим в условиях исследовательского переопределения ДППО поддержку субъекта развития образования как ресурса этого развития. Таким субъектом становятся педагоги, чьей атрибутивной характеристикой является включенность в практико-преобразующие и исследовательские процессы на основе соорганизации и посредством освоения и компетентного осуществления ими практико ориентированной исследовательской деятельности.

ИОПК педагогических кадров рассматривается и описывается нами на трех иерархических уровнях организации: *концептуальном* (представляющем системообразующее свойство системы); *структурном* (характеризующем внутрисистемные связи); *субстратном*, которые содержат элементы, играющие подчиненную роль (*см. схему*).

К о н ц е п т у а л ь н ы й уровень системы - это идеи, подходы и принципы, определяющие ее архитектуру, которую мы рассматриваем как процесс построения актуальной и эффективной педагогической системы, адекватной характеру современного образования. Архитектура, свою очередь, определяет устройство системы ИОПК педагогических кадров, включающей процессы закономерного развития образования и его связи с педагогической наукой.

Исследовательскую стратегию нашей работы составляют такие основные взаимодополняющие друг друга *подходы*, являющиеся номинативными в нашем исследовании, как системный и синергетический, культурологический, проективный, профессиогенетический и андрагогический. Они относятся к феноменологическим подходам и определяют «пространственные» характеристики ИОПК педагогических кадров. Эти подходы детерминируют совокупность *принципов* - наиболее общих норм, устанавливающих требования к организации, содержанию, технологиям, результатам ИОПК. К ним относятся принципы интегральной субъектности, развития, рефлексивности, проблемности, комплементарности, интеркорпоративности, кооперации, элитарности, комплексности, непрерывности. Значительная часть из них (за исключением интеркорпоративности и комплементарности) известна и применяется при построении образовательных процессов и систем не только в дополнительном профессиональном педагогическом образовании. Однако все они интерпретированы и конкретизированы с учетом специфики исследуемого объекта и именно в таком сочетании, взаимодополняя друг друга, определяют инновационный характер ИОПК педагогических кадров.

Идеи, подходы и принципы построения системы ИОПК педагогических кадров в сочетании с основными теоретико-методологическими положениями, определяющими характеристики и направления современной педагогики и педагогических исследований, составляют концептуальное ядро теоретико-методологической подготовки педагогов.

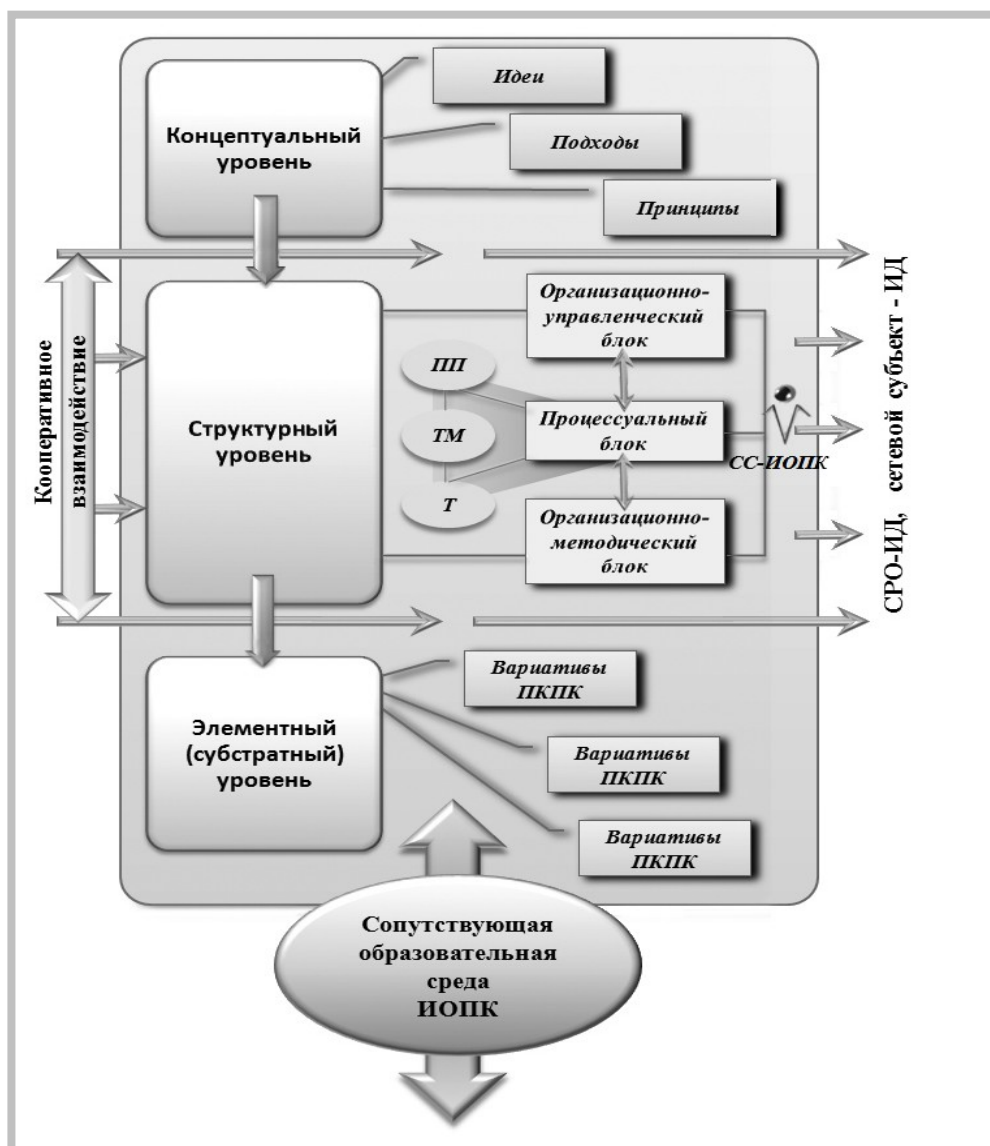


Схема. Архитектоника исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогов

ПП - психолого-педагогический компонент исследовательской подготовки; ТМ - теоретико-методологический компонент исследовательской подготовки; Т - технологический компонент исследовательской подготовки; СС ИОПК - совокупный субъект ИОПК; СРО ИД - субъект развития образования, действующий на основе исследовательской деятельности.

Структурный уровень ИОПК педагогических кадров – это комплекс взаимосвязанных блоков (организационно-управленческий, процессуальный и организационно-методический), обеспечивающих его целостность и функциональность. **Организационно-управленческий блок** объединяет компоненты, назначение которых состоит в упорядочивании (нормировании) процессов и воздействий, ориентирующих систему в целом на достижение требуемых результатов. Этот блок составляет совокупность: *актуальных и потенциальных образовательных запросов и потребностей* в многоуровневом непрерывном ПКПКИД со стороны потенциальных и актуализированных субъектов; *целей и задач*, вырабатываемых в процессе совместной деятельности субъектов ИОПК педагогических кадров и вытекающих из принципов его

построения, требований социального заказа (с учетом специфики способов его выявления и формирования), потребностей обучающихся; *образовательных программ повышения квалификации* (дистанционного, в том числе), нормирующих ПКПКИД как интегрированный процесс многоуровневой и непрерывной исследовательской подготовки; *ресурсов* (информационных, технологических, программно-методических, материальных, финансовых, нормативных и правовых, организационных и др.), вовлекаемых в образовательные процессы для получения необходимых результатов и обеспечивающих организацию разработчиков программ, дидактических и диагностических материалов, организацию взаимодействия субъектов ИОПК педагогических кадров – инициаторов ПКПКИД и его реализаторов; *продуктов, результатов, эффектов* образовательных процессов, интегрированных в ПКПКИД (среди продуктов существенное место занимают тексты различного содержания и назначения, создаваемые субъектами ПКПКИД); *показателей*, описывающих систему ИОПК педагогических кадров, обеспечивающих достоверную, полную, необходимую и достаточную информацию, позволяющую выявить и оценить состояние системы, ее ключевые достижения, проблемы, их причины и пути развития достижений и решения проблем для общего развития не только ИОПК педагогических кадров, но и системы ДППО.

Процессуальный блок представлен совокупностью образовательных и исследовательских процессов, основных и сопутствующих (ресурсообеспечивающих), а также процессов формирования и поддержки новых профессиональных сообществ, сетевого субъекта. Все они интегрированы в целостный процесс многоуровневого и непрерывного ПК педагогических кадров в области исследовательской деятельности, который осуществляется с учетом особенностей развивающихся педагогической науки и практики - процесс ИОПК. Организация, содержание, технологии такого процесса составляют комплекс, структурированный по трем взаимосвязанным направлениям: - *психолого-педагогическое* (психолого-педагогический компонент исследовательской подготовки с выраженным аксиологическим аспектом), *теоретико-методологическое* (теоретико-методологический компонент исследовательской подготовки с выраженным гуманитарно-теоретическим аспектом) и *технологическое* (технологический компонент исследовательской подготовки с выраженным социокоммуникативным аспектом).

Эти направления (компоненты) комплементарны координатам, представляющим осваиваемую *исследовательскую* (лично-психологический, когнитивный, социальный, или коммуникативный компоненты) и *практико-педагогическую деятельность*, преобразуемую в процессе повышения квалификации (трехмерная модель труда учителя представлена взаимосвязанными «пространствами» - личностью учителя, педагогической деятельностью, педагогическим общением). Такая структура процесса способствует интегрированию исследовательской деятельности в систему практической педагогической деятельности, обеспечивая комплексный подход к освоению исследовательской деятельности.

Процесс ПКПКИД строится как сопровождение освоения педагогами исследовательской и практико-преобразующей деятельности. В ИОПК

педагогических кадров *сопровождение приобретает статус «метаформы»*, сочетающей методологический (способ взаимодействия педагогической науки и практики) и методический (способы взаимодействия обучающего и обучающегося) аспекты. Такое сопровождение, реализуемое в ИОПК как *исследовательское*, обеспечивает помощь педагогам в решении проблем посредством преобразования ориентационного поля их развития, что создает предпосылки для изменений как в педагогической практике, так и практико-ориентированной педагогической науке. Оно обеспечивает осуществление повышения квалификации педагогов в области исследовательской деятельности как специальной «деятельности развивания» (по В.И. Слободчикову), способствуя также самоопределению к новой, профессионально-исследовательской деятельности, к ее освоению через выбор соответствующих форм и способов непрерывной исследовательской подготовки.

Организационно-методический блок представляют организационные формы ИОПК педагогических кадров как инновационной системы ДППО, усиливающей его регулятивное воздействие на процессы развития образования и науки. Эти формы наиболее полно представляют кооперацию систем и субъектов исследовательски ориентированного повышения квалификации, обеспечивают возможность межсистемного, межведомственного, межтерриториального взаимодействия как одного из факторов развития образования, ДППО в частности. К ним относятся: школа педагога (учителя)-исследователя, педагогическая экспедиция, тренинг-семинар (охарактеризованные нами как организационно-методические инварианты ИОПК педагогических кадров) и связанная с ними стажировка, расширяющие и уточняющие вариативный ряд организационных форм ДППО, а также формирующие такой ряд в непрерывном образовании педагогов в области исследовательской деятельности.

На структурном уровне также представлены **субъекты ИОПК педагогических кадров**, которые представляют собой развивающуюся *соорганизованную совокупность*, включающую:

1) целевые группы работников образования, которые осваивают образовательные программы ПКПКИД и способны выстраивать индивидуальную траекторию собственного образования в области исследовательской деятельности, обучаться и в то же время обучать, исследуя педагогическую реальность и ориентируясь на ее преобразование; 2) коллективных и индивидуальных, институционализированных (организации, учреждения, юридические лица) и неинституционализированных (физические лица и их группы) субъектов, объединенных ценностно-целевой, организационной, содержательной, технологической общностью в осуществлении образовательных программ ПКПКИД; 3) организации, учреждения, управления образования, которые выступают корпоративными заказчиками ПКПКИД. Совокупный субъект исследовательски ориентированного повышения квалификации является результатом инициативного и в то же время координируемого объединения специалистов, учреждений и организаций для решения проблем развивающегося образования через повышение квалификации педагогов-практиков в области исследовательской деятельности.

Их объединяет то, что одной из задач каждой из этих групп является ориентация педагогов на освоение и применение исследовательской деятельности для решения различных задач развивающегося образования: *повышения эффективности обучения и воспитания на основе применения исследовательского подхода, в том числе в условиях модернизации содержания образования; обеспечения эффективности профессионализации педагогических кадров в условиях ДППО; стимулирования специалистов учреждений системы ДППО, профессионального педагогического образования к повышению уровня научно-теоретической компетентности, к научно-педагогической деятельности; обеспечения непрерывной исследовательской подготовки педагогов различных категорий, образовательных систем, учреждений; обеспечения эффективной педагогической профессионализации для тех групп специалистов, работающих в системе образования (преимущественно дополнительного образования детей), которые не имеют специального педагогического образования; повышения качества профессиональной подготовки специалистов в условиях системы ДППО; стимулирования личностно-профессионального роста педагогов и поддержки профессиональных инициатив работников образования тех учреждений образования, которые работают в инновационном режиме и ориентированы на преобразования педагогической практики и др.*

Кроме того, эти эмпирические модели повышения квалификации педагогов различного уровня, направленности и проблематики объединены в элементном слое ИОПК на основании концептуального единства. При разработке и реализации модулей или разделов образовательных программ, нормирующих повышение квалификации педагогов, они реализуют те подходы, принципы, которые определяют организационные, содержательные и технологические аспекты исследовательской подготовки в ИОПК педагогических кадров. Эти практики ориентированы на формирование субъектного потенциала развивающегося образования, на включение педагогов в систему непрерывного образования в области исследовательской деятельности. Они вносят вклад в формирование инициированного субъекта развития образования и исследовательской деятельности.

Э л е м е н т н ы й (субстратный) уровень ИОПК педагогических кадров включает совокупность различных эмпирических моделей повышения квалификации работников образования (вариативы ПК), являющихся ресурсной базой развития системы, показателем ее открытости и проективности.

Образовательная среда ИОПК педагогических кадров, которая рассматривается нами как условие и результат образовательной и исследовательской активности субъектов исследовательски ориентированного повышения квалификации, формируется вследствие взаимопроникновения и интеграции внутренней среды процесса ПКПКИД и внешней среды системы. Такая среда, определяемая как *сопутствующая (сопровождающая)*, «настроена» на различия в уровнях ЛПР педагогов, осваивающих исследовательскую деятельность. Она моделируется с учетом *полисубъектного, полисемантического, полисемиотического, полиаксиологического и полипарадигмального* характера взаимодействия субъектов ИОПК и включает значимые продукты образовательной и исследовательской деятельности его участников. Образовательная среда ИОПК

педагогических кадров развивается в процессе продолженного сетевого взаимодействия педагогов, действующих как *сетевой субъект*. Она представляет собой ту часть социокультурного пространства, в пределах которой развернуто взаимодействие систем и их элементов, субъектов ИОПК, образовательного и исследовательского материала, способствующее непрерывному образованию педагогов в области исследовательской деятельности, их исследовательской практике как условию развития образования.

В диссертации обоснованы *специфические функции ИОПК педагогических кадров*, являющиеся инновационными или отражающими изменения в тех функциях (образовательной, информационной, консультативной, внедренческой, исследовательской, проектировочной, экспертной, прогностической), которые присущи развивающемуся ДППО: *регулятивная функция*, которая представляет ИОПК педагогических кадров как механизм недирективного воздействия на процессы развития образования. Она проявляется в формировании его субъектов средствами исследовательской деятельности, его стратегического ресурса – педагогов, способных к преобразованиям практики, в опоре на исследовательские процедуры, на совместную деятельность; *функция интегрирования* представляет ИОПК педагогических кадров как систему, в рамках которой реализуются качественно новые отношения между педагогикой и педагогией, между субъектами этих сфер, между теми подсистемами в системе образования, которые ранее находились в оппозиции друг другу; *функция социализации* представляет ИОПК как средство расширения степеней свободы педагога-практика, обеспечения возможности его карьерного роста, освоения новой профессиональной квалификации, перехода в другую сферу системы образования или в сферу научных исследований; *функция адаптации*, направленная на обеспечение самоопределения педагогов-практиков к принципиально новой для них научно-исследовательской деятельности; *функция развития* предполагает ориентацию ИОПК на включение педагогов, прежде всего, в процессы преобразования практико-педагогической деятельности на основе освоения ими исследовательской деятельности и вовлечения в решение исследовательских задач, проблематика которых увязана с зоной ближайшего развития профессионала; *психотерапевтическая функция* направлена на оказание помощи педагогу в поиске и выборе путей конструктивного преодоления затруднений, наличие которых препятствует успешной реализации индивидуального ресурса профессионального развития; *исследовательская функция* уточняет содержание исследовательской функции ДППО в условиях развивающегося взаимодействия педагогической науки и практики, что обусловлено включенностью самих обучающихся в исследование условий собственной профессионализации и таким образом в исследовательские процессы, направленные на развитие системы образования и педагогической науки.

В четвертой главе «Реализация развивающего потенциала исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров в опытно-экспериментальной работе» раскрыты психолого-педагогические и организационно-педагогические основания моделирования процесса повышения квалификации педагогов в области исследовательской деятельности как операциональной основы изменений, обеспечивающих развитие образования и педагога как субъекта

профессионализации и практико-практико преобразующей деятельности. В ней представлены уточненные закономерности личностно-профессионального развития педагога, которые подтверждены в ходе опытно-экспериментальной работы и в опоре на которые предлагается моделировать ПКПКИД в условиях ИОПК педагогических кадров.

Психолого-педагогическими основаниями процесса ПКПКИД деятельности, обеспечивающего реализацию развивающего потенциала ИОПК педагогических кадров, являются *структурно-динамические характеристики личностно-профессионального развития педагога*, представляющие собой закономерно изменяющиеся профессионально значимые конstellляции (взаимосвязанные и взаимообусловленные интегральные качества личности педагога, его профессиональной деятельности и общения).

Выполненные исследования позволяют не только выделить в профессиональной жизни педагогов три основных этапа (самоопределение, самовыражение, самоактуализация), но и установить наличие в педагогическом сообществе трех основных профессиональных групп, которые различаются по уровням ЛПР (адаптивный, презентативный, интегративный) и проявляются в профессионально важных качествах личности педагогов. В своем ЛПР педагог проходит путь от «*субъекта функционирующего*» (осваивается нормативно одобряемый способ деятельности, происходит профессиональное самоопределение) к «*субъекту действующему*» (вырабатывается индивидуальный способ деятельности, осуществляется профессиональное самоутверждение), а от него - к «*субъекту преобразующему*» (преобразуется индивидуальный способ деятельности в сотворчестве с обучающимися - этап профессиональной самореализации). Соответственно изменяется как его ценностно-смысловая (профессионально-личностные смыслы, направленность, идеалы, мотивы деятельности), так и операциональная (знания, способы обучения и воспитания, осваиваемые и используемые виды исследовательской деятельности) сфера.

В ходе исследования уточнены уровневые характеристики готовности педагогов к профессиональному общению и к педагогическому взаимодействию, психолого-педагогической и социально-педагогической компетентности учителя, доказана обусловленность эффективности личностно ориентированного повышения квалификации учетом этих параметров. Показано, что закономерности личностно-профессионального развития педагога детерминируют характеристики его образовательной активности, выбор объекта преобразования педагогической действительности, проблематику и вид осваиваемой исследовательской деятельности. В качестве маркеров, сигнализирующих о динамике личностно-профессионального развития, уточняющих его траекторию и способствующих определению уровня ЛПР педагога, рассматриваются контекстные профессиональные затруднения (деонтологические, праксеологические, интеракционные) и профессиональные инициативы педагогов.

Различия в уровнях ЛПР и характере профессиональных затруднений, преодоление которых связывается с освоением и использованием исследовательской деятельности, определяют дифференциацию процесса ПКПКИД, уровневый характер исследовательской подготовки, ее этапность. Последнее обусловлено как закономерностями проявления образовательной активности педагога в процессе ПК, которые обоснованно экстраполируются на

повышение квалификации в области исследовательской деятельности, так и логикой развития исследовательской деятельности, способов взаимодействия педагогической науки и практики, отраженных в видах исследовательской деятельности.

Характеристики структурного уровня архитектуры ИОПК раскрывают **организационно-методические инварианты**, которые представляют собой устойчивые сочетания организационных форм, средств и методов повышения квалификации педагогов в области исследовательской деятельности, отражающие специфику ИОПК как феномена изменяющегося взаимодействия педагогической науки и практики и вместе с тем как средства их развития. Эти сочетания формировались с учетом профессиональных (исследовательских) инициатив участников ИОПК и апробировались при их непосредственном участии.

ОМИ включают: диагностику, профессиональный тренинг, консультирование, модерирование, исследовательское проектирование и практикование. Приемы, средства, организационные формы, составляющие инварианты ОМИ, в процессе ИОПК педагогических кадров предстают в разных сочетаниях и объемах на каждом из его этапов – информационном, презентационном, интегративном. Эти этапы выделены нами по аналогии с этапами разворачивания образовательной активности педагогов в процессе ПК как условия эффективности повышения квалификации педагогов, в том числе и в ИОПК. Интегрированным представлением ОМИ являются *школа педагога-исследователя, педагогическая экспедиция и тренинг-семинар*, которые расширяют вариативный ряд организационных форм ДППО (повышения квалификации), его инновационную составляющую. В сочетании со *стажировкой организационно-установочного вида*, относящейся к системе послевузовского образования, они составляют ряд организационных форм в непрерывном профессиональном педагогическом образовании в области исследовательской деятельности

ИОПК педагогических кадров обеспечивает **включенность педагогов-практиков в процессы развития образования посредством освоения и компетентного осуществления исследовательской деятельности**, которую мы рассматриваем в качестве основного критерия результативности процесса ПКПКИД и эффективности разработанной концептуальной модели ИОПК педагогических кадров. Используя такое понятие как включенность для характеристики целей и, соответственно, результативности ИОПК педагогических кадров, мы тем самым обозначаем особенности как ценностно-смысловой, так и операциональной сферы педагогов, непосредственно участвующих в процессах преобразования педагогической действительности, их направленность на сотрудничество с другими субъектами в практико-преобразующей и исследовательской деятельности как условие их успешности. Во включенности отображается сущность происходящих трансформаций в образовании и педагогической науке как в открытых развивающихся системах, среди которых - возрастающая степень субъектности исследовательской и педагогической практик, их аксиологичность, кооперативность, коммуникативность.

Соответственно, компонентами включенности выступают: *аффективная включенность* (предполагает ценностное отношение к исследовательской деятельности как к инструментальной основе участия в практико-преобразующих

процессах, к освоению исследовательской деятельности как к условию участия в этих процессах; эмоционально-положительное отношение к процессам развития образования на основе исследовательской деятельности и к участию в них); *когнитивная включенность* (осознание общественной и личной значимости участия в преобразованиях, осведомленность в области актуальных проблем образования и педагогической науки, знание возможностей и ограничений исследовательской деятельности как инструментальной основы преобразований, ее характеристик, средств и методов); *деятельностная включенность* (проявляется в образовательной активности в области освоения исследовательской деятельности, в исследовательской и практико-преобразующей активности, определяющих характер деятельности педагога как субъекта развития образования); *коммуникативная включенность* (наличие потребностей в контактах с другими субъектами, участвующими в аналогичных процессах, компетентная коммуникация в новом профессиональном сообществе).

Практическая реализация модели инновационной системы ИОПК педагогических кадров проходила в режиме *опытно-экспериментальной работы* (ОЭР). Наиболее адекватным объекту и предмету нашей ОЭР являлся естественный эксперимент, в ходе которого проводились не только тестовая диагностика, анкетирование, интервьюирование и опросы курсантов. Большое внимание уделялось методу включенного наблюдения и содержательной интерпретации его результатов. В качестве наблюдателей и интерпретаторов выступали стажеры, аспиранты и соискатели, молодые кандидаты наук, способные одновременно удерживать маргинальную позицию исследователя и обучающегося что позволяло фиксировать наметившиеся изменения, которые могут быть не оторефлексированы педагогами.

Анализировались и содержательно интерпретировались продукты деятельности обучающихся как проявление самоорганизации и включенности курсантов в процессы развития ИОПК педагогических кадров, его внешней образовательной среды. Предпочтение отдавалось методам, которые имеют феноменологическую природу и позволяют зафиксировать не только некоторые общие тенденции, но и уловить индивидуальные проявления, важные единичные факты (проективные методики, в том числе рисуночные, контент-анализ текстов, как устных, так и письменных).

ОЭР осуществлялась без выделения контрольных и экспериментальных групп. Вместе с тем, в качестве условной контрольной группы мы использовали педагогов-стажеров (начали обучаться в АПК и ППРО с 1997 г.), педагогов, поступающих в аспирантуру или прикрепляющихся соискателями к аспирантуре Академии. В подавляющем большинстве (до 70%) они в той или иной форме уже повышали квалификацию в сфере исследовательской деятельности и принимали участие в опытно-экспериментальной работе (1997-2001, всего 327 человек). Данные, полученные в ходе ОЭР, сравнивались по принципиально соотносимым показателям.

При численности группы испытуемых, составляющей 3122 человека, ясно, что без привлечения дополнительных специалистов как экспертов программы, и организаторов ОЭР качественно выполнить работу, обработать данные, полученные в ходе эксперимента, было практически невозможно. Поэтому мы

привлекали к ОЭР преподавателей, аспирантов, соискателей, которым предварительно разъяснялась концепция исследования, что, в итоге обеспечило формирование сторонников эксперимента, разделявших наши концептуальные позиции, подходы к инструментальному оснащению ОЭР и способствовало его обогащению.

В качестве субъектов, осуществлявших наблюдение, занимавшихся опросами, анализом высказываний испытуемых выступали аспиранты, соискатели, освоившие соответствующие методики и овладевшие необходимым дискурсом для описаний и интерпретации результатов исследования. Такое участие в эксперименте позволяло им отрабатывать методики, необходимые для собственных исследований, тем самым обеспечивая тщательность выполнения работ. К ОЭР привлекались независимые эксперты, среди которых были «заказчики» преобразований практики, в том числе, руководители образовательных учреждений, управлений образования. Все экспериментальные площадки работали под непосредственным руководством автора и при его активном участии как преподавателя. Основными площадками являлись Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования (1993 - 2006), Центр развития образования города-курорта Геленджик (1999 - 2007), АПК и ППРО (1993 - 2008).

Опытно-экспериментальной работой было охвачено более 3000 человек (3122 человека, из них: 1170 человек - Красноярский край, школа педагога-исследователя; 67 - АПК и ППРО, дистанционные курсы ПК; 35 человек - Новороссийск; школа педагога-исследователя; 85 человек - Приморский край, школа педагога-исследователя, 176 человек - АПК и ППРО, стажеры аспирантуры; 1080 человек - педагогическая экспедиция, Краснодарский край (г. Геленджик), 509 - курсы ПК, включающие модули программы ИОПК (Амурская обл., Вологодская обл., Калининградская обл., Оренбургская обл., Смоленская обл., Тульская обл., г. Москва, г. Новокузнецк).

Вместе с тем в комплексной программе ОЭР, включающей все этапы, были задействованы 1250 из них (прошедшие обучение в школе педагога-исследователя на базе КК ИПКРО; прошедшие обучение в рамках педагогической экспедиции на базе ЦРО г. Геленджика и прошедшие обучение в рамках тренинг-семинара в АПК и ППРО); они же были включены в мероприятия по выявлению отсроченных результатов повышения квалификации (спустя 2 года после завершения обучения в рамках предложенных программ).

Подтверждение эффективности модели ИОПК педагогических кадров осуществлялось как на результатном, так и на процессуальном уровне. Процессуальная составляющая в оценке эффективности важна потому, что ИОПК педагогических кадров рассматривается нами как саморазвивающаяся система, когда важна включенность его субъектов (и обучающихся, и обучающихся), в экспертизу, проектирование и конструирование процесса ПКПКИД, его среды. Высокая степень удовлетворенности повышением квалификации в условиях ИОПК педагогических кадров подтверждается тем, что уже после четырех лет экспериментирования не менее 15% курсантов составляли повторно обучающиеся педагоги, для которых ИОПК стало привлекательной средой профессионального

общения, способом регулярного обучения; в ИОПК они выполняли функции модераторов.

Эффективность модели системы ИОПК педагогических кадров подтверждена прежде всего динамикой включенности педагогов в практико-преобразующие и исследовательские процессы посредством компетентного использования инструментария исследовательской деятельности, в непрерывное образование в области исследовательской деятельности. Результаты ОЭР показывают положительную динамику по всем компонентам включенности, особо выделяются аффективный и коммуникативный компоненты. Динамика изменений оказалась несколько выше в условиях педагогической экспедиции, чем в школе педагога-исследователя (последнее объясняется тем, что изначальные показатели уровней включенности по всем компонентам в педагогической экспедиции ниже, чем в школе педагога-исследователя). За время обучения и в посткурсовой период, когда обеспечивается сопровождение самообразования педагогов в области исследовательской деятельности и их практикование в этой деятельности, достигнутые показатели практически не снижаются.

Ожидаемые результаты зафиксированы по всему спектру характеристик, изменение которых обеспечивает педагогам возможность использовать исследовательскую деятельность в качестве эффективного средства преобразования педагогической реальности на всех ее уровнях, включаться в исследовательские процессы, продолжать осваивать научно-исследовательскую деятельность в условиях происходящих трансформаций. Так отмечается преодоление личностной отчужденности от исследовательской практики, преодолеваются рефлексивные и коммуникативные затруднения. Выявлен рост сензитивности к проблемности образовательной практики, а проблемное поле исследовательской практики педагогов обогатилось включением проблем личностно-профессионального развития, проблематизация приобрела характер субъективированной. Произошли положительные изменения во владении педагогами дискурсом описаний произведенных преобразований. Зафиксирован устойчивый рост числа реализованных *исследовательских инициатив* - не менее 70% от общего числа инициатив, зарегистрированных в ходе ИОПК, было осуществлено по окончании обучения и в течение двух лет после завершения курсовой подготовки (в виде выполненных аналитических работ, пилотажных исследований, разработанной программы ОЭР, подготовленного научного реферата, статьи, внедренной разработки и др.), в то время как в условно контрольных группах эти показатели были не более 25%.

Подтверждением эффективности модели также является включенность педагогов практиков в непрерывное образование в области исследовательской деятельности, свидетельствующая об устойчивом интересе к этой деятельности, признании ее значимости в решении проблем личностного и профессионального роста. Эффективность предложенной модели, результативность ИОПК подтверждалась, наряду с прочим, эффектами-инициативами как проявлением процессов саморазвития и самоорганизации рассматриваемой системы (*эффект рекрутинга; мотивационно-аксиологический и компетентностный эффекты; эффекты самообразовательной активности, коммуникативной инициативы, выравнивания коммуникативного пространства, карьерного профессионального роста*).

Обобщенные данные, полученные на основе исследований: 13 лет в школе педагога-исследователя, 9 лет в педагогической экспедиции, 2 года в тренинг-семинаре (в рамках педагогической мастерской педагога-исследователя, организованной в Программе переподготовки психолого-педагогических кадров учреждений высшего, среднего специального и дополнительного профессионального педагогического образования), 5 лет организации стажировки в системе подготовки к поступлению в аспирантуру в АПК и ППРО, - подтверждают результативность ИОПК, реализованного на основе предлагаемой модели.

В **заключении** отражены результаты исследования, сформулированы основные выводы, рекомендации, намечены перспективы дальнейшей разработки проблемы.

Все задачи диссертационного исследования выполнены: определены тенденции, проблемы и перспективы развития современного образования и педагогической науки, присущие им трансформации, на основе которых установлены и обоснованы возможности и закономерности регулирования процессов развития современного российского образования в опоре на внутрисистемные механизмы и ресурсы; выявлены тенденции и раскрыты характеристики исследовательского переопределения системы дополнительного профессионального педагогического образования; разработана и описана концептуальная модель системы ИОПК педагогических кадров; выявлены психолого-педагогические основания реализации развивающего потенциала ИОПК педагогических кадров с акцентом на уточнение закономерностей личностно-профессионального развития педагогов и выявление структурно-динамических характеристик, детерминирующих организационно-методические особенности процесса исследовательски ориентированного повышения квалификации и качеств его субъектов; разработаны и охарактеризованы ОМИ ИОПК; апробирована обобщенная концептуальная модель системы ИОПК педагогических кадров и в ходе опытно-экспериментальной работы обобщен опыт реализации развивающего потенциала исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогов-практиков.

В ходе исследования доказана правильность выдвинутой гипотезы и концептуальных оснований, закономерностей и модели системы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров. Система ИОПК педагогических кадров является перспективным внутрисистемным механизмом развития образования, обеспечивающим становление субъекта этого развития – педагогов, включившихся посредством освоения и компетентного осуществления ими исследовательской деятельности в условиях ДППО в практико-преобразующие и исследовательские процессы, (объектами которой, наряду с другими, становится изменяющаяся педагогическая деятельность и условия обновления профессиональной компетентности) на тех концептуальных и организационно-педагогических основах ее построения, которые разработаны в исследовании. Само же ДППО в ситуации образовательных и парадигмальных трансформаций становится пространством, в котором разворачивается взаимодействие педагогической науки и практики в их новом качестве. Это взаимодействие приобретает конкретные организационные

формы в установленных методологических рамках системы ИОПК педагогических кадров и обуславливает ведущую роль педагога-исследователя в организованной совокупности, определяемой как субъект развития образования.

Вместе с тем в рамках выполненного исследования не представляется возможным раскрыть в полной мере все аспекты его сложного и многогранного предмета. Перспективными в теоретическом отношении и требующими более углубленного исследования являются вопросы экспертизы позитивных результатов преобразования педагогической практики, создания педагогически, психологически и социально обусловленной концепции формирования исследовательской деятельности как компонента в структуре новой квалификации - педагога-исследователя как ученого-практика, управления развитием системы ИОПК педагогических кадров. Выполненное исследование заложило теоретические предпосылки для изучения потенциала сетевой организации исследовательской деятельности, опирающейся на современные средства информационно-коммуникационных технологий, которые в существенной мере формируют облик современной науки и обуславливают компетенции исследователей.

Автором опубликовано 108 научных и учебно-методических работ, в том числе по теме исследования - 62 работы, общим объемом 54,2 п.л.

**Основные положения диссертации отражены
в следующих публикациях:**

Статьи в печатных изданиях, рекомендуемых ВАК РФ

1. Горбунова Л.Н. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Информатика и образование. 2004. № 7. С. 91 - 95. - 0,3 п.л.
2. Горбунова Л.Н. «Виртуальное консультирование» как инновационный образовательный ресурс в повышении квалификации педагогов / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Педагогическая информатика. 2005. № 3. С. 106 - 111. - 0,4 п.л.
3. Горбунова Л.Н. Психотерапевтическая функция исследовательской деятельности: или о том, почему педагогам полезны исследования / Л.Н. Горбунова, Е.С. Манюкова // Школьные технологии. 2006. № 5. С. 141 - 145. - 0,5 п.л.
4. Горбунова Л.Н. Виртуальное консультирование как инновационный образовательный ресурс в повышении квалификации педагогов / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Информатика и образование. 2005. № 7. С. 106 - 111. - 0,5 п.л.
5. Горбунова Л.Н. Поддержка профессиональной инициативы педагога в процессе повышения квалификации как условие его личностно-профессионального развития / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх // Вестник Красноярского государственного университета. 2006. № 3/1. С. 43 - 45. - 0,3 п.л.
6. Горбунова Л.Н. Преодоление контекстных профессиональных затруднений педагога в процессе повышения квалификации / Л.Н. Горбунова, И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх // Вестник Красноярского государственного университета. 2006. № 3/1. С. 77 - 78. - 0,2 п.л.
7. Горбунова Л.Н. Исследовательская направленность дополнительного профессионального педагогического образования / Л.Н. Горбунова //

Государственный университет управления. Вестник университета. Серия: Социология и управление персоналом. 2007. № 7 (33). С. 53 - 57. - 0,8 п.л.

8. Горбунова Л.Н. Модель повышения квалификации педагогов с сопутствующим обучением информационно-коммуникационным технологиям /Л.Н. Горбунова, И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 6. С. 117 - 121. - 0,2 п.л.

9. Горбунова Л.Н. Библиотренинг как эффективное средство в обучении педагогов исследовательской деятельности / Л.Н. Горбунова // Профильная школа. 2009. № 5. С. 26 - 30. - 0,7 п.л.

10. Горбунова Л.Н. Освоение новшеств в системе повышения квалификации работников образования / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов, Е.В. Сорокина // Информатика и образование. 2009. № 9. С. 118 - 122. - 0,3 п.л.

11. Горбунова Л.Н. Сетевая школа управленческих кадров / Л.Н. Горбунова, А.М. Моисеев, Т.Г. Новикова, Т.В. Болотина // Народное образование. 2009. № 9. С. 78 - 85. - 0,5 п.л.

12. Горбунова Л.Н. Исследовательский тренинг в повышении квалификации педагогов – субъектов развития образования / Л.Н. Горбунова // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 6. С. 21 – 25. - 0,6 п.л.

Монографии

13. Горбунова Л.Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров как ресурс развития образования: вопросы теории и практики: Монография / Л.Н. Горбунова. М.: АПК и ППРО, 2008. 306 с. - 19,25 п.л.

Учебные пособия, программы, рекомендации

14. Горбунова Л.Н. Проективная методика «Я на своем рабочем месте: версия для учителя». М.: АПК и ПРО, 2001. 36 с. - 1,75 п.л.

15. Горбунова Л.Н. Освоение педагогами новых компетенций в исследовательски ориентированном повышении квалификации: пособие для учителей, ориентированных на освоение исследовательской деятельности в процессе повышения квалификации / Под общ. ред. Л.Н. Горбуновой / Л.Н. Горбунова [и др.]. М.: АПК и ППРО, 2004. 111 с. - 4,5 п.л.

16. Горбунова Л.Н. Возможности акмеологического консультирования в повышении квалификации педагогов: методическое пособие / Л.Н. Горбунова, Е.С. Манюкова - Новокузнецк: ИПК, 2004. 57 с. – 1,8 п.л.

17. Горбунова Л.Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: науч.-метод. пособие / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх. М.: АПК и ППРО, 2006. 152 с. - 2,6 п.л.

18. Горбунова Л.Н. Сетевая школа управленческих кадров общего образования: Методические рекомендации / Науч. ред. Л.Н. Горбунова /Л.Н. Горбунова [и др.]. М.: АПК и ППРО, 2007. 248 с. - 3,0 п.л.

Научные статьи, материалы и тезисы международных и всероссийских конференций Статьи в журналах и сборниках научных трудов

19. Горбунова Л.Н. Диссертация – это не больно (о подготовке участников Программы к самостоятельной исследовательской работе // Международная Программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России: сб. статей и материалов / Ред.-сост.: Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова Н.С. Зубарева. М.: МИРОС, 1994. 191 с. - 0,5 п.л.

20. Горбунова Л.Н. Аксиологический аспект ориентации педагогов-практиков на исследовательскую деятельность / Л.Н. Горбунова // Проблемы становления и развития ценностных ориентаций учителя на рубеже XXI века: тезисы докл. международн. науч.-практ. конф. Тула: ТГПИ, 1997. - 0,2 п.л.
21. Горбунова Л.Н. О готовности педагогов к гуманизации образования / Л.Н. Горбунова // Проблемы и перспективы социально-психологической и половозрастной адаптации детей и подростков: Тезисы Всероссийской науч.-практ. конф. М: МГУ, 1997. - 0,2 п.л.
22. Горбунова Л.Н. Меняться – значит менять себя / Л.Н. Горбунова, И.Д. Демакова // Учитель. 1997. №2. - 0,4 п.л.
23. Горбунова Л.Н. Школа педагога-исследователя в Красноярске: первые шаги / Л.Н. Горбунова, И.Д. Демакова // Педагогика и педагогика: история, теория, опыт: из материалов педагогических чтений). Ч 1. Вып.1. Красноярск: КК ИПК РО, 1997. - 0,3 п.л.
24. Горбунова Л.Н. Штрихи к портрету / Л.Н. Горбунова// Сб. науч. тр. аспирантов и соискателей. М.: АПК и ПРО, 1997. Вып. 1. - 0,3 п.л.
25. Горбунова Л.Н. Тема научной работы: твой класс, твой стиль, твои ученики / Л.Н. Горбунова // Первое сентября. 1998. № 58. - 0,3 п.л.
26. Горбунова Л.Н. Школа педагога-исследователя – путь к Себе / Л.Н. Горбунова // Педагогика и педагогика: история, теория, опыт: из материалов пед. чтений).. Красноярск: КК ИПК РО, 1998. Ч. 1. - 0,3 п.л.
27. Горбунова Л.Н. Проектирование методической работы в школе / Л.Н. Горбунова // Лицейское и гимназическое образование. 1998. № 6. - 0,5 п.л.
28. Горбунова, Л.Н. Школа педагога-исследователя. Чему и как там учатся.../ Л.Н. Горбунова // Лицейское и гимназическое образование. 1999. № 5. - 0,5 п.л.
29. Горбунова Л.Н. «Человеческие детерминанты» как фактор, определяющий особенности образовательного процесса в школе педагога-исследователя / Л.Н. Горбунова // Педагогика и педагогика: история, теория, опыт: из материалов педагогических чтений) / Под общ. ред. Л.Н. Горбуновой, М.А. Христенко. Красноярск: КК ИПК РО, 1999. Ч.1. Вып. 3. - 0,5 п.л.
30. Горбунова Л.Н. Предисловие / Л.Н. Горбунова // Материалы междисциплинар. науч. конф. аспирантов и соискателей. М.: АПК и ПРО, 1999. Ч 1.- 0,3 п.л.
31. Горбунова Л.Н. Моделирование образовательных процессов в системе непрерывного педагогического образования на основе профессионально-личностного контекста / Л.Н. Горбунова // Педагогика и педагогика: история, теория, опыт: сб. материалов слушателей ШПИ) / Под ред. Л.Н. Горбуновой, М.А. Христенко. Красноярск: КК ИПК РО, 2000. В 3 ч. Вып. 4.- 0,5 п.л.
32. Горбунова Л.Н. Подготовка работников образования к научно-исследовательской деятельности в условиях системы повышения квалификации как актуальная проблема / Л.Н. Горбунова // Материалы междисциплинар. науч. конф. аспирантов и соискателей АПК и ПРО. Ч. 1. М.: ПАИМС, 2000. - 0,5 п.л.
33. Горбунова Л.Н. Психолого-педагогическая поддержка учителей в процессе их аттестации / Л.Н. Горбунова, С.А. Замятина // Материалы междисциплинар. науч. конф. аспирантов и соискателей АПК и ПРО. М.: ПАИМС, 2000. Ч.1. - 0,2 п.л.
34. Горбунова Л.Н. Дополнительное профессиональное педагогическое образование как регулятор развития современного образования (обоснование инновационных функций) / Л.Н. Горбунова // Материалы междисциплинар. науч. конф. аспирантов и соискателей АПК и ПРО. М.: АПК и ПРО, 2001.- Ч.1. - 0,6 п.л.

35. Горбунова Л.Н. Профессионально-личностный контекст как основа моделирования учебного процесса в системе непрерывного педагогического образования / Л.Н. Горбунова // Дополнительное педагогическое образование в XXI веке: материалы Всероссийской науч.-практ. конференции / Сост. Н.В. Брусенцова. М.: АПК и ПРО, 2001. - 0,3 п.л.

36. Горбунова Л.Н. Консультирование на основе информационно-коммуникационных технологий как перспективное направление в дополнительном профессиональном педагогическом образовании / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Информационно-коммуникационные технологии как образовательный ресурс: сборник науч. трудов кафедры информационных технологий. М.: АПК и ПРО, 2003. - 0,5 п.л.

37. Горбунова Л.Н. Дополнительное профессиональное педагогическое образование как регулятор в системе развивающегося образования / Л.Н. Горбунова // Современные подходы к повышению квалификации и переподготовке педагогов как воспитателей: материалы Всероссийской науч.-практ. конференции (12-14 мая 2004 г., г. Пермь) / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой: в 2 кн. Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2004. Кн. 1. - 0,6 п.л.

38. Горбунова Л.Н. Сетевое сообщество как информационно-коммуникативный феномен и ресурс повышения квалификации / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов, С.С. Чагин // Профессиональное становление и развитие личности специалиста в современных социально-экономических условиях: материалы межрегиональной науч. конференции. Москва-Ставрополь: Изд-во СевКавТУ, 2004. Вып. 1. 198 с. - 0,2 п.л.

39. Горбунова Л.Н. Сетевой консалтинг как специализированный сегмент информационно-методической среды дополнительного профессионального педагогического образования / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Труды XII Всероссийской науч.-метод. конференции «Телематика-2005». Секции Д.Е. 6-9 июня 2005 г., Санкт-Петербург. СПб.: СПбГУИТМО, 2005. Том 2. - 0,2 п.л.

40. Горбунова Л.Н. Сопутствующее обучение педагогов информационным технологиям как феномен изменяющегося образования / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Труды XII Всероссийской науч.-метод. конференции «Телематика-2005». Том 2. Секции Д.Е. 6-9 июня 2005 г., Санкт-Петербург. СПб.: СПбГУИТМО, 2005. - 0,2 п.л.

41. Горбунова Л.Н. Исследовательская деятельность педагогов как ресурс горизонтальной карьеры учителя / Л.Н. Горбунова // Воспитательное пространство педагогического вуза: межвуз. сб. науч.-метод. трудов / Под ред. проф. И.И.Зарецкой. М.: АПК и ППРО, 2005. - 0,6 п.л.

42. Горбунова Л.Н. «Педагог-исследователь» как привлекательная профессиональная перспектива будущего / Л.Н. Горбунова // Профессиональное воспитание педагога: сб. науч.-метод. материалов / Сост. Н.С. Чагина, И.И. Зарецкая. М.: АПК и ППРО, 2006. - 0,6 п.л.

43. Горбунова Л.Н. Консультационный сегмент как инвариантный компонент информационно-методической среды дополнительного профессионального педагогического образования / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Образовательная среда сегодня и завтра: материалы Второй Всероссийской науч.-практ. конференции (Москва, 29.09 – 02.10.2005) / Редкол. В.И. Солдаткин и др.; РГ ИОО. М.: Рособразование, 2005. – 0,3 п.л.

44. Горбунова Л.Н. Навигационная функция информационно-методической среды дополнительного профессионального педагогического образования: обоснование

необходимости, подходы к моделированию / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Образовательная среда сегодня и завтра: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Москва, ВВЦ, 27.09-30.09.2006.М., 2006. - 0,2 п.л.

45. Горбунова Л.Н. Сопутствующее обучение педагогов информационно-коммуникационным технологиям / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Проблемы информатизации образования: региональный аспект: материалы всероссийской науч.-практ. конференции. Чебоксары, 27-29 апреля 2006 г. Чебоксары, 2006. - 0,2 п.л.

46. Горбунова Л.Н. Психотерапевтическая функция исследовательской деятельности: или о том, почему педагогам полезны исследования / Л.Н. Горбунова, Е.С. Манюкова // Исследовательская работа школьников. 2006. № 1. - 0,5 п.л.

47. Горбунова Л.Н. Дистанционное обучение в ДППО: преимущества и риски / Л.Н. Горбунова // Вопросы информатизации образования. Электронный периодический альманах [Электронное издание]. 2006. №3 - 0,5 п.л.

48. Горбунова Л.Н. Информационно-коммуникационные технологии и профессиональное развитие педагогов / Л.Н. Горбунова, И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх // Национальный проект «Образование». Пилотный выпуск. 2006. - 0,3 п.л.

49. Горбунова Л.Н. Практико-преобразующая деятельность современного педагога как новая педагогическая реальность / Л.Н. Горбунова // Методология и методика дистанционного сопровождения практико-преобразующей деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального педагогического образования. Всероссийская научно-практическая конференция, Москва, 19-21 сентября 2006 года: сб. тезисов / Под общ. ред. Л.Н. Горбуновой, А.М. Семибрата. М.: ООО «Анкома», 2006. - 0,3 п.л.

50. Горбунова Л.Н. Интернет-поддержка профессионального развития педагогов / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Сборник тезисов и докладов международной конференции «ИТО-2007». М., 2007. - 0,2 п.л.

51. Горбунова Л.Н. Закономерности и специфика личностно-профессионального развития педагога / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх // Современное зеленогорское образование: приоритеты модернизации и направления развития: материалы городской дистанционной конференции / Сост. и ред. И.П. Цвелюх, А.С. Новобранцев, И.В. Лаврентьева. Зеленогорск, 2007. - 0,2 п.л.

52. Горбунова Л.Н. Проблема результата повышения квалификации педагогических кадров / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх // Современные технологии в региональном образовании: потребности и возможности: материалы второй краевой дистанционной науч.-практ. конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2007. - 0,2 п.л.

53. Горбунова Л.Н. Сетевая школа управленческих кадров общего образования как инновационный ресурс повышения квалификации / Л.Н. Горбунова // Методист. 2008. №1. - 0,8 п.л.

54. Горбунова Л.Н. Эффекты исследовательски ориентированного процесса повышения квалификации педагогических кадров / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх // Качество системы повышения квалификации; условия, процессы, результаты: материалы дистанционной конференции КК ИПК ППРО // Сост. и ред. С.Ю. Андреева, И.В. Лаврентьева. Красноярск, 2008. - 0,2 п.л.

55. Горбунова Л.Н. Модель сопутствующего обучения педагогов информационно-коммуникационным технологиям в процессе повышения квалификации / Л.Н. Горбунова, И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх // Модернизация высшего образования и

науки: пути и перспективы инновационного развития: материалы Международной науч. конференции, 18 окт. 2008 г. Алматы: КазНПУ им. Абая, 2008. - 0,2 п.л.

56. Горбунова Л.Н. Образовательная среда исследовательски ориентированного повышения квалификации как инновационной системы в сфере дополнительного профессионального педагогического образования / Л.Н. Горбунова // Приоритеты развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования: сб. материалов юбилейной науч.-практ. конференции / Сост. И.В. Большакова; Под общ. ред. Э.М. Никитина, Л.Н. Горбуновой. М.: АПК и ППРО, 2009. - 0,3 п.л.

57. Горбунова Л.Н. Контекстные профессиональные затруднения педагогов / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх // Приоритеты развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования: Сборник материалов юбилейной научно-практической конференции / Сост. И.В. Большакова; под общ. ред. Э.М. Никитина, Л.Н. Горбуновой. М.: АПК и ППРО, 2009. – 0,2 п.л.

58. Горбунова Л.Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации как средство формирования практико-педагогической компетенции педагога / Л.Н. Горбунова // Философия современного образования и научная педагогическая мысль: от исследований к практике: материалы XII междисциплинарной науч.-практ. конференции аспирантов и соискателей, Москва, 2 апреля 2009 г. / Сост. Н.В. Брусенцова. М.: АПК и ППРО, 2009. - 0,9 п.л.

59. Горбунова Л.Н. Характер затруднений педагога в контексте личностно-профессионального развития / Л.Н. Горбунова, И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх // Повышение квалификации педагогических кадров в XXI веке: традиции и инновации: сборник мат. межд. науч.-практ. конференции, 20-21 мая 2009 г. [Электронное издание]. Номер государственной регистрации: 0320901634. М.: АПК и ППРО, 2009. – 0,2 п.л.

60. Горбунова Л.Н. Актуализация личностного потенциала профессионализма педагога в исследовательской деятельности / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх // Повышение квалификации педагогических кадров в XXI веке: традиции и инновации: сб. материалов межд. науч.-практ. конференции, 20-21 мая 2009 г. [Электронное издание]. Номер государственной регистрации: 0320901634. М.: АПК и ППРО, 2009. - 0,2 п.л.

61. Горбунова Л.Н. Педагогическая экспедиция как форма повышения квалификации педагогов в условиях исследовательски ориентированного повышения квалификации / Л.Н. Горбунова // Повышение квалификации педагогических кадров в XXI веке: традиции и инновации: сб. материалов межд. науч.-практ. конференции, 20-21 мая 2009 г. [Электронное издание]. Номер государственной регистрации: 0320901634. - 0,3 п.л.

62. Горбунова Л.Н. Актуализация проблемы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогов как ресурса развития образования / Л.Н. Горбунова // Непрерывное психолого-педагогическое образование: проблемы, поиски, перспективы: материалы Международной науч.-практ. конференции.. Казань: ТГПУ, 2009. Часть 1. - 0,5 п.л.