

Галина ЄФРЕМОВА

## РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Однією з актуальних завдань розбудови сучасної сфери освіти є підготовка кваліфікованого компетентного педагога, конкурентоздатного на ринку праці, який орієнтується в суміжних галузях знань, готовий до постійного професійного зростання, проектної та дослідницької діяльності.

Аналіз професійної діяльності сучасного педагога дозволяє зробити припущення про наявність сформованих у ній протиріч між об'єктивними вимогами до компетентного здійснення дослідницької діяльності в цілях вирішення практичних педагогічних завдань й невідповідністю рівня розвитку дослідницької компетентності як професійно важливої якості вчителя цим вимогам; між необхідністю становлення і розвитку дослідницької компетентності педагога та недостатньою вивченістю даної проблеми, як в теорії, так і в практиці.

Виходячи з виявлених протиріч, одним із головних завдань, що постають перед сучасним педагогом, є пошук, створення та застосування педагогічних інновацій; вміння проектувати освітні програми, вивчати сучасні методики і технології, проводити експериментальну роботу, обробляти отримані експериментальні дані, узагальнювати і поширювати свій досвід роботи, тобто постійно здійснювати дослідницьку діяльність.

Аналіз наукового обігу свідчить, що «дослідницька компетентність» не завжди однозначно трактується. На думку, як вітчизняних (Б. Андрієвський, В. Бондар, В. Галузінський, М. Євтух, С. Гончаренко, Л. Коржова, О. Рудницька), так і зарубіжних (Л. Андреєва, Р. Горохова, І. Зверев, Н. Нікандров, Д. Турсунов) учених, формування дослідницьких умінь стає одним з пріоритетів сучасної освіти, вирішення якого вимагає комплексу заходів як загально педагогічного і дидактико-методичного, так організаційного характеру. Однак, не зважаючи на значну кількість досліджень зазначеного спрямування, залишаються актуальними питання чіткого розуміння сутності і структури дослідницької компетентності педагога.

Слід зазначити, що дослідницька компетентність, на думку більшості дослідників (В. Болотов, І. Зимня, А. Хуторський та ін.) відноситься до числа ключових. У класифікації І. Зимньої дослідницька компетенція розглядається як компонент до «компетенції, що стосується діяльності людини». В класифікації А. Хуторського дослідницька компетентність розглядається як складова частина пізнавальної компетентності, яка включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії», вона слугує компонентом компетентності особистісного самовдосконалення, спрямованого на освоєння способів інтелектуального й духовного розвитку [13].

Розглядаючи дослідницьку компетентність з позицій системного підходу В. Адольф, А. Деркач, Т. Смоліна та ін. вважають її складовою професійної компетентності, а Б. Гершунський, В. Лаптев розглядають її як елемент загальної та професійної освіченості.

У свою чергу, Е. Заїр-Бек і Ю. Соляников розділяють поняття «дослідницька робота» (форма організації наукового і дослідницького пошуку) і «дослідницька діяльність» (процес, що охоплює всі характеристики діяльності з отримання, обробки й розповсюдження нового знання). Тому «дослідницька діяльність» є ширшим поняттям, яке включає «дослідницьку роботу» [8]. Не можна не погодитися з думкою І. Семенова, який наголошує, що дослідницька діяльність усвідомлюється як факт позитивний і необхідний. На думку вченого, дослідницька діяльність впливає на світогляд вчителя,

формує їх відповідальне відношення до справи і до навколишньої дійсності, саме вона створює необхідні умови для розвитку і особистого зростання, формуючи і відточуючи такий важливий механізм як рефлексія. По суті, це відповідає поглядам Ю. Кулюткіна, який вважає, що кращим учителем є власний життєвий досвід. Те, що нам вдається добути самим своєю головою і власними руками, завжди приносить конкретний результат та збагачення індивідуального розвитку. Значною мірою появи цих можливостей сприяє механізм рефлексії особистості [6].

У своїх працях В. Загвязінський наголошує, що навчальний процес завжди за своєю сутністю є дослідницьким, необхідно володіти методикою пошукової роботи, що в умовах компетентнісного підходу є одним з основних критеріїв кваліфікації спеціаліста. Оскільки дослідницький елемент був, є і ще у більшій мірі буде елементом практичної діяльності педагога [3; 7; 9].

На думку В. Лаптева, дослідницька компетентність має визначатися як одна з ключових характеристик професіоналізму, як невід'ємний компонент загальної і професійної культури майбутнього фахівця, що володіє науковим апаратом теоретичної і практичної професійно-дослідницької діяльності. Разом з тим ми повністю погоджуємося з позицією Ю. Солянікова, який дослідницьку компетентність представляє через призму ключових, базових і спеціальних компетенцій, які змістовно її наповнюють. Учений акцентує увагу на тому, в сучасних умовах діяльності освітнього закладу ці види компетенцій тісно між собою пов'язані, а їх розмежування може бути лише умовним.

Більш широке розуміння поняття «дослідницька компетентність» демонструє Є. Заїр-Бек. Він зосереджує увагу на наявності необхідних знань і сформованість відповідних умінь, здатності до адекватної самооцінки, розвиненості усвідомленої самоефективності, за рішенням завдань у реальному середовищі освіти, мотивації до наукової роботи. Важливим є діагностування якостей, необхідних для проведення досліджень і впровадження одержаних результатів. Вчений наголошує, що становлення кожного компонента пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи [4].

Крім того, виходячи зі структури особистості (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, К. Платонов), яка крім знань, умінь і навичок індивіда, передбачає систему спрямувань (потреби, бажання, ідеали, прагнення, інтереси, уподобання), особливості перебігу психічних процесів (відчуття, сприйняття, мислення, емоції, пам'ять), біопсихічні характеристики (темперамент, статеві та вікові особливості), можна вважати, що дослідницькі компетентності є складним динамічним утворенням.

Зокрема, ключовим елементом спрямованості індивіда є ціннісні орієнтації, що базуються на мотиваційній сфері людини. Будучи компонентом компетентності, мотивація займає особливе місце в її структурі, оскільки відноситься до фундаментальних сутностей і коригується дією комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників. Мотиви є джерелом розвитку особистості, її спонукальним чинником вчинків, у нашому випадку ставлення до дослідницької діяльності педагогів. Маємо на увазі професійні потреби, запити, виробничий обов'язок, почуття, практичні настанови, рефлексивність, що в процесі освітньої діяльності трансформуються у внутрішні переконання педагога.

Отже, мотивація є рушійною силою формування дослідницьких компетентностей педагога, характеризує її ставлення до дослідницької діяльності через сформованість пізнавального інтересу, потребу у ствердженні, активності у вирішенні дослідницьких завдань, усвідомлення необхідності здійснення дослідницької професійної діяльності.

У спектрі нашого дослідження «дослідницьку компетентність» ми розглядаємо через призму понять «компетенція» та «компетентність». Де «компетенція» – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; інтегративне утворення

особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [3]. Водночас, компетенція є нормативною, ідеальною метою освітнього процесу, що моделює якості особистості, а компетентність – його результатом, рівнем прояву (сформованості).

У свою чергу, поняття «компетенція» пов'язане із змістом сфери діяльності, а «компетентність» – з особистістю, із здатністю індивіда ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях. Отже, компетентність виявляється в успішно реалізованій у діяльності компетенції і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності. У компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок, а також особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда [8; 9; 11].

Дослідниця Т. Боровикова зазначає, що компетентність формується в діяльності й завжди проявляється за умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісної зацікавленості [3]. У зв'язку з цим досягається високий професійний результат. На думку автора, дослідницьку компетентність можна представити через взаємозв'язок загальнокультурних компетенцій і професійних, які наповнюють її змістом. При цьому загальнокультурні компетенції інваріантні для будь-якої професійної діяльності, а професійні змінюються залежно від напрямку підготовки і включають в себе готовність до конкретної професійної діяльності з науково-дослідною спрямованістю.

Узагальнюючи сказане, можемо зробити певне припущення, що в даний час відсутнє усталене розуміння даного поняття. На основі вивчення різних підходів щодо визначення категорії «дослідницька компетентність» та систематизації різноманіття трактувань та класифікацій зазначеного явища нами було виділено сутнісні складові зазначеного поняття.

Отже, нами було визначено, що дослідницька компетентність педагога є складним багатоаспектним утворенням, що у своїй структурі передбачає **мотиваційно-ціннісний, інформаційно-комунікаційний та професійно – рефлексивний** компоненти. Зокрема:

**1) мотиваційно-ціннісний** включає емоційно-вольову, мотиваційну підструктуру спрямованості, а також моральні риси особистості визначає ставлення до дійсності. Природно, що пошукова діяльність вимагає наявності певної системи знань і вмінь організації, проведення і узагальнення одержаних результатів. Ідеться про практичну складову структури дослідницьких компетентностей фахівця, які набуваються особистісно в процесі навчання і безпосередньої професійної діяльності. **Показниками** прояву цього компоненту є мотивація до професійно-дослідницької діяльності, усвідомлення соціальної значущості власної дослідницької діяльності, відповідне ставлення педагога до науково-педагогічних досліджень, бажання вирішувати творчі задачі з метою покращення освітнього процесу.

**2) Інформаційно-комунікаційний** передбачає володіння методами збирання даних відповідно до гіпотез, створення масивів емпіричних даних, опрацювання різноманітних інформаційних джерел тощо. Включає вміння користуватися інформаційними джерелами (навчальна література, словники, довідники, каталоги, монографії, періодичні видання тощо), володіння методами роботи з науковою літературою, технологією складання бібліографічного списку, вміння оформлювати літературу. Здатність працювати з інформацією (збір, обробка, аналіз, оцінювання повноти інформації) з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій. **Показниками** прояву цього компоненту є спроможність до поширення наукових знань як в академічному, так і суспільному середовищах, зокрема використовуючи інформаційно-комунікативні технології.

3) **Професійно – рефлексивний** компонент передбачає наявність таких якостей фахівця, як оцінні здібності, здатність до критичного аналізу професійно-значущої інформації та особистої оцінки фахового досвіду, наявність умотивованої програми професійного самовдосконалення. Зрозуміло, що сформованість рефлексивних умінь забезпечує педагогу шляхом аналізу, зіставлення, оцінювання правильну орієнтацію в суспільстві, знайти своє місце у професійній діяльності, розуміти свої вчинки та дії інших людей. Загалом рефлексія виражається в здатності педагога до самоспостереження, самооцінювання, володіння методикою самоаналізу. Її формування пов'язане з інтелектуальною і мотиваційною сферою особистості, її мотивами, ідеалами і потребами у визнанні, пошані й бажанні до самовдосконалення. **Показниками** прояву професійно - рефлексивного компоненту є вміння прогнозувати результати педагогічного дослідження, рефлексивно мислити, оцінювати власний досвід роботи, уміння співставляти, виокремлювати головне із другорядного, виявляти зв'язки між феноменами та ін. Зазначений компонент виявляється через особистісні якості – творчість, самостійність у здійсненні власної педагогічної діяльності, відповідальність, працездатність, активність, упевненість у собі, розвинуте аналітичне, логічне, творче мислення, високі інтелектуальні здібності тощо .

Отже, виходячи з вище сказаного можемо зробити висновок, що дослідницька компетентність, на наш погляд, являє собою якісну характеристику особистості педагога, яка виявляється в усвідомленій готовності вчителя здійснювати активну дослідницьку діяльність, і обумовлена компонентами: *мотиваційно-ціннісним, інформаційно-комунікаційним, професійно – рефлексивним*, тобто здатністю здійснювати перехід від процесуальної діяльності до творчої, прагненням до саморозвитку і вдосконалення в професії педагога.

Таким чином, розвиток дослідницької компетентності педагога в умовах післядипломної освіти передбачає всебічний науково-методичний супровід професійного зростання особистості, що веде до: персоніфікації навчальної діяльності, створення власної траєкторії професійного зростання педагога; відповідає конкретно заданим цілям, а також передбачає можливість вибору форм, методів, темпу вивчення та засвоєння матеріалу і, головне, сприймається фахівцем як «власний» особистісний вибір.

### Список використаних джерел

1. Архипова М. В. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали V міжнародної науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 22–24 жовтня, 2009 р. Хмельницький, 2009. С. 144.
2. Бережнова Е. В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. Москва : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.
3. Боровикова Т. В. Развитие профессиональной компетенции руководителей образовательных учреждений в системе муниципального управления образованием. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. № 5. Челябинск : ЧГПУ, 2010. С. 20.
4. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 1. Рівне : РДГУ, 2011. С. 53.
5. Городецкий В. В. Формирование профессиональных компетенций как психолого-педагогическая проблема. *Гуманитарные науки*: [сб. научн. труд. Сев.Кавк. ГТУ]. 2008. №6. С. 46–52.

6. Голубь Л. А. Через исследовательскую деятельность – к качеству образовательного результата. *Традиции и инновации в образовании*. Ижевск : Издательство ИПК и ПРО УР, 2006. С. 9–13.
7. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. Москва : Знание, 1980. 96 с.
8. Заир-Бек Е. С. Технологии обучения научно-исследовательской деятельности как фактор качественной подготовки научных кадров в педагогическом университете. *Подготовка специалиста в области образования: Научноорганизационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации* : коллективная монография. СПб. : Изд-во РГПУ, 2000. С. 91–144.
9. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. Москва : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 87.
10. Коржова Л. С. Проблема творчої професійної діяльності вчителя: збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. Херсон : Айлант, 2001. Вип. 25. С. 97–101.
11. Никонорова И. Я. Особенности использования системно-структурного критерия в определении профессиональной компетентности учителя. Комсомольск-на-Амуре, 2003. 192 с.
12. Осипова С. И. Развитие исследовательской компетентности одарённых детей. ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота». Москва, 2009. 176 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. № 2. С. 55.

**Юлія СРІБНА,  
Анна ПОДАЛЯКО**

## **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

На сьогоднішній день поліпшення сучасної школи – це завдання для кожного освітянина, яке складається з багатьох складних етапів. Серед усіх них можна виокремити найголовніший, це – підвищення творчого потенціалу учнів, що матиме значний вплив на пізнавальний та інтелектуальний рівень розвитку сучасного покоління дітей. Трудове навчання, як самостійний навчальний предмет, потребує для вивчення значної уваги. Адже під час уроку вивчається теоретичний матеріал та формуються практичні навички учнів.

Для гарної результативності на уроках трудового навчання потрібно дослідити проблему використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), яка потребує знаходження балансу між досвідом роботи вчителя та бажанням детально описати прийоми роботи й можливостями шкільного матеріально-технічного забезпечення.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках трудового навчання досліджувало багато науковців, а саме: О. А. Герасименко, О. В. Резіна, О. Г. Дубінський, Г. Г. Киричек, В. І. Месюра тощо. Їм вдалося описати сутність використання ІКТ у шкільній системі, а також, на уроках праці.

Створення мультимедійних ресурсів – тема, яка є запорукою успіху XXI століття. Нею цікавилось багато авторів різних наукових робіт, а саме: Т. О. Божко, Т. П. Сорока, В. П. Тищенко, Ю. Б. Шведова та багато інших.

Галузь «Технологія» з кожним роком змінюється та набирає обертів у застосуванні ІКТ. Можливість використання таких технологій на уроці вирішує ряд заздалегідь поставлених завдань: пошук ресурсів, макетування, спостереження та багато інших. Інтернет-мережа забезпечує учнів уроками в онлайн режимі, які доцільно