

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена обґрунтуванню сутності та структури дослідницьких компетентностей майбутнього вчителя початкових класів як складника професійної підготовки фахівця.

Ключові слова: структура, дослідницькі компетентності, майбутній учитель початкових класів.

В умовах сучасних вимог, спрямованих як на засвоєння програмного матеріалу, так і на формування вмінь здійснювати саморозвиток, самореалізацію майбутнього педагога, випускник вищої школи має володіти не тільки здатністю до відтворення системи отриманих знань, а й сформованістю механізму самостійного їх набуття. Актуалізується це положення появою нових форм переробки й отримання інформації, ускладненням соціального досвіду, протиріччями, що мають місце у вищій освіті, підвищенням вимог до особистісних якостей професіонала.

Особистісно-орієнтований підхід до організації навчання має на меті розгляд студента як активного суб'єкта, як одного із основних шляхів активізації його діяльності, оскільки, на думку С.Л. Рубінштейна, "в особистості психічні властивості, здібності, риси характеру... не тільки проявляються, але й формуються в ході власної діяльності" [7, с.192]. При цьому формування майбутнього фахівця передбачає, насамперед, опору на саморозвиток задатків і творчого потенціалу індивіда, що вимагає створення для цього відповідних умов (В.Л.Андреев), що забезпечують отримання нового знання, його збереження і використання за функціональним призначенням, яке не вичерпується тільки пізнавальним аспектом [1, с.45]. Природно, що організація професійної підготовки спеціаліста має будуватися не тільки за логікою предмета, а й за логікою майбутньої фахової діяльності.

Отже, необхідною умовою якісної підготовки фахівця є формування здатності до науково-дослідницької діяльності. Дослідницький характер навчання забезпечує високий рівень самостійності, створює умови для співпраці, співвторчості викладача і студентів, сприяє формуванню останніх навичок самостійної пізнавальної активності.

На жаль, змістовий компонент вітчизняної вищої педагогічної школи зорієнтований на формування у майбутнього фахівця застарілого стереотипу очікування "батьківської опіки" з боку держави і суспільства. Це є однією з причин відсутності у випускника бажання і здатності до активної власної професійної діяльності, неспроможність до адекватної самооцінки і самореалізації. Водночас інтенсивний розвиток сучасних технологій, авторських шкіл, альтернативних інформаційно-комунікативних систем вимагає підготовки фахівця дослідницького характеру, активного, здатного до наукового пошуку, як основи його професійного саморозвитку і самореалізації. Крім того, ознайомлення з науковими джерелами засвідчує, що "дослідницька компетентність" не завжди однозначно трактується. На думку, як вітчизняних (Б.М. Андрієвський, В.І. Бондар, В.М. Галузинський, М.Б. Євтух, С.У. Гончаренко, Л.С. Коржова, О.П. Рудницька), так і зарубіжних (Л.Ф. Андреева, Р.І. Горохова, І.Д. Зверев, Н.Д. Нікандров, Д.Ш. 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 цього спрямування, залишаються актуальними питання чіткого розуміння сутності і структури дослідницьких компетентностей майбутнього педагога.

Мета статті вбачається в уточненні сутності поняття дослідницькі компетентності вчителя початкових класів і обґрунтуванні її структури як іманентної складової професійної підготовки майбутнього педагога.

Аналіз публікацій учених, які досліджували різні аспекти підготовки студентів до дослідницької діяльності, засвідчує, як уже наголошувалося, відсутність однозначного визначення цього поняття. Так, наприклад, Е.С. Заїр-Бек і Ю.В. Соляников розділяють назви "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" [4, с.96]. Не можна не погодитися з думкою І.Н. Семенова, який наголошує, що дослідницька діяльність усвідомлюється як факт позитивний і необхідний. Активно, стверджує вчений, дослідницька діяльність впливає на світогляд студентів, 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 позиції Ю.М.Кулютіна, який вважає, що "кращим учителем є власний життєвий досвід. Те, що нам вдається добути самим своєю головою і власними руками, завжди приносить конкретний результат і плюс ще збагачення індивідуального розвитку. Значною мірою появи цих можливостей сприяє механізм рефлексії і здібності рефлексій [6, с.49].

У свою чергу, В.І.Загвазінський наголошує, що оскільки 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. Дослідницький елемент "... був, є і ще у більшій мірі буде елементом практичної діяльності педагога" [3, с.14].

Узагальнюючи погляди на дослідницькі компетентності, існуючі в сучасній педагогічній теорії, наведемо декілька підходів до їх визначення. Насамперед, у процесі професійної підготовки наукова діяльність може розглядатися однією з основних видів формування особистісних і професійних компетентностей майбутнього фахівця. Так, на думку В.В. Городецького, фахова компетентність – це комплекс певних знань, умінь і навичок, які забезпечують володіння конкретною професійною технологією, у тому числі й здійснення дослідно-експериментального пошуку нової інформації [2].

На думку В.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 уповні погоджуємося з позицією Ю.В.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 ВНЗ ці види компетенцій тісно між собою зв'язані, а їх розмежування може бути

лише умовним.

Необхідність спрямованості підготовки майбутнього спеціаліста (у даному випадку вчителя) на формування творчого ставлення до професійної діяльності, на розвиток перетворюючих можливостей особистості вказує Л.С. Коржова [5, с.98]. У цьому зв'язку набуває особливого значення підготовка студентів до дослідницької роботи, як складового невід'ємного компонента їхнього професійного становлення.

Більш широке розуміння поняття "дослідницька компетентність" демонструє Є.С.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, с.99]".

Виходячи зі структури особистості (Б.Г. Ананьєв, О.М.Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, К.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 учинків, у нашому випадку ставлення до наукової діяльності студентів. Ідеться про майбутні професійні потреби, запити, виробничий обов'язок, почуття, практичні установки, рефлексивність, що в процесі навчально-виховної роботи трансформуються у внутрішні переконання майбутнього фахівця.

Таким чином, мотивація є рушійною силою формування дослідницьких компетентностей студентської молоді, 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 плані структури дослідницьких компетентностей майбутнього педагога мотиваційно-ціннісний компонент включає емоційно-вольову, мотиваційну підструктури та 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 майбутнього фахівця, які набуваються особистісно в процесі навчання і безпосередньої професійної діяльності. Це, насамперед, такі групи знань і вмінь, як:

- *аналітико-синтетичні* (уміння аналізувати, визначати головне і другорядне, встановлювати взаємозв'язки між елементами цілого, синтезувати, зіставляти, класифікувати явища і процеси тощо);
- *проектувально-діагностичні* (уміння прогнозувати, проектувати, моделювати ситуації, передбачати очікувані результати і наслідки управлінських рішень, обробляти результати дослідження та ін.);
- *проектувально-алгоритмічні* (конструктивні вміння, володіння методологією проектування дослідження, передбачення поетапності проведення дослідження, діагностування логіки організації експерименту, оптимізація умов, необхідних для проведення досліджень, алгоритмізація дій);
- *оцінно-критеріальні* (уміння узагальнювати і аргументувати отримані результати дослідження, об'єктивно їх оцінити та інтерпретувати, визначати показники і критерії характеристик об'єктів дослідження, прогнозувати наслідки управлінських рішень).

Змістовно-практичний компонент безпосередньо пов'язаний з конструктивними вміннями, що сприяють розвитку самостійності, відповідальності, прийнятті вірних рішень, вміння доцільно використовувати знання. Академічні вміння забезпечують можливість поповнювати свої професійні знання, зокрема пошукового характеру. У свою чергу, організаторські вміння сприяють мобілізації і координації дослідницьких зусиль, використовувати необхідну інформацію, здійснювати методологічне і методичне забезпечення проведення необхідних наукових розвідок. Ці та інші якісні характеристики студента педагогічного ВНЗ складають основу змістовно-практичного компонента його дослідницьких компетентностей.

Узагальнення результатів аналізу наукових доробок цього спрямування (А.Л. Анреєв, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, А.В. Хуторський та ін.) засвідчує, що до складових дослідницьких компетентностей професіонала входить функціонально-рефлексивний компонент, яких 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 майбутньому педагогу шляхом аналізу, зіставлення, оцінювання правильну орієнтацію в суспільстві, знайти своє місце у професійній діяльності, розуміти свої вчинки і дії інших людей. Загалом рефлексія виражається в здатності студента 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. Рефлексивна діяльність дозволяє студентові вийти в освітній простір самовизначення, безпосередньо знаходиться в ситуації проектування власного наукового пошуку у вибраній ним сфері стикається з необхідністю аналізу власних досягнень. Кожен результат народжує новий етап рефлексії, що створює появу нових задумів і творчих планів, які коригуються і конкретизуються в подальшому творчому особистісному розвитку. Структура дослідницьких компетентностей представлена на рисунку 1.

Таким чином, результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що дослідницькі компетентності майбутнього педагога є складним багатоаспектним утворенням, що у своїй структурі передбачає мотиваційно-ціннісний, змістовно-практичний, психолого-професійний і функціонально-рефлексивний компоненти. Зокрема, мотиваційно-ціннісний включає наявність сформованих духовних, морально-етичних, матеріальних, пізнавальних потреб та інтересів, а також вольових якостей і спрямованості на творчість і самовдосконалення. Змістовно-практичний – систему дослідницьких знань і вмінь, що розглядаються через призму сприйняття, пам'яті, мислення, світосприймання, уміння користуватись інформаційними джерелами і ефективно їх використовувати. Психолого-професійний – передбачає наявність таких якостей, як ініціативність, організованість, самодисципліна, самоконтроль, самостійність, активність, продуктивність тощо. У свою чергу, функціонально-рефлексивний компонент є вираженням

здатності студента до самоаналізу, самоспостереження, самооцінювання і самоконтролю своєї діяльності як головної передумови реалізації зворотного зв'язку (володіння методикою самоаналізу, адекватної "Я"-концепції, критичності мислення, здатності до самовдосконалення).

У перспективі передбачається розробка моделі формування дослідницьких компетенцій майбутнього педагога в освітньому вищому навчальному закладі.



Рис. 1. Структура дослідницьких компетентностей майбутнього педагога

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Городецкий В.В. Формирование профессиональных компетенций как психолого-педагогическая проблема / В.В. Городецкий // Гуманитарные науки: [сб. научн. труд. Сев. Кавк. ГТУ]. – 2008. – №6. – С. 46-52.
3. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь / В.И. Загвязинский. – М.: Изд-во "Знание", 1980. – 96 с.
4. Заир-Бек Е.С. Технологии обучения научно-исследовательской деятельности как фактор качественной подготовки научных кадров в педагогическом университете / Подготовка специалиста в области образования: Научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации / Е.С. Заир-Бек, Ю.В. Соляников [Коллективная монография] – СПб. : Изд-во РГПУ, 2000. – С. 91-144.
5. Коржова Л.С. Проблема творчої професійної діяльності вчителя // Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Л.С. Коржова. – Херсон: Айлант, 2001: Вип. 25. – С. 97-101.
6. Кулюткин Ю.Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования / Ю.Н. Кулюткин. – СПб. : Изд-во Спец Лит, 2002. – 96 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1999. – 705 с.

