

## СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ ТА УМОВИ ЇХ РОЗВИТКУ

Дубасенюк О.А.,

Житомирський державний університет імені Івана Франка,

dubasenyuk@ukr.net

*В статье рассматриваются особенности исследовательской педагогической деятельности на основе современных научных подходов; анализируется структура исследовательских умений педагога общеобразовательного учреждения в зависимости от уровня производительности и этапов его профессиональной деятельности; выявляются условия успешности творческой деятельности педагогов.*

*Ключевые слова: исследовательская педагогическая деятельность, научные подходы, структура исследовательских умений педагога общеобразовательного учреждения, этапы профессиональной деятельности педагога*

*The paper examines the characteristics of educational research based on modern scientific approaches; it is analyzed the structure of the research skills of a teacher of educational institutions based on the performance levels and stages of his professional activities; the conditions of success of creative teachers are revealed.*

*Keywords: research educational activities, scientific approaches, the structure of the research skills of a teacher of secondary schools, vocational stages of a teacher*

*Якщо ви хочете, щоб педагогічна праця давала учителеві насолоду, щоб повсякденне проведення уроків не перетворювалося на нудну, одноманітну повинність, виведіть кожного вчителя на щасливу стежку дослідника.*

*В.О. Сухомлинський*

Педагогічна діяльність вчителя-дослідника ґрунтується на методології педагогіки, яка вміщує основні принципи, форми та методи наукового пізнання і шляхи перетворення педагогічної дійсності. Методологія визначає загальні підходи до пізнання закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості. Об'єктом методології педагогіки є пізнання сутності навчально-виховного процесу й розвитку молодшої людини, а її предметом – закономірності процесу формування особистості [2].

Основні підходи до організації діяльності вчителя-дослідника відображаються у ряді принципів: цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу; комплексного використання методів дослідження; об'єктивності; єдності навчання і виховання дитини; одночасного спостереження за особистістю та колективом; вивчення явищ у динаміці, поєднання науковості, сміливості, поміркованості; глибинного розгляду досліджуваної проблеми.

Учені (С.У. Гончаренко, І.Д. Бех, І.А. Зязюн, В.В. Краєвський, О.М. Леонтьєв, В.М. Садовський та ін.) виділяють основні наукові підходи та провідні принципи організації наукового системного пошуку [1–3; 9; 10].

**Діяльнісний підхід** – вимагає вивчати педагогічні процеси за логікою цілісного вивчення всіх основних компонентів діяльності (її цілей, мотивів,

дій, операцій, засобів регулювання, контролю та аналізу результатів). Такий підхід надає дослідженню завершений характер: від мети діяльності до її кінцевого результату.

**Особистісно орієнтований підхід** – передбачає використання у дослідницькій діяльності основних положень учіння про роль особистості у суспільстві, про співвідношення колективу й особистості, про роль колективу в її розвитку, про всебічний і гармонійний розвиток особистості;

**Системно-структурний підхід** потребує цілісного розгляду педагогічного явища у взаємозв'язку його складових, урахування всіх можливих форм і методів розв'язання педагогічних завдань та, порівнюючи можливості кожного з них, відбирати оптимальні варіанти.

Нині роль учителя в системі освіти якісно змінюється: з інформатора він перетворюється на помічника і партнера учня в пізнанні світу і самого себе. Саме тому набуває актуальності професійна позиція «педагог-дослідник».

**Мета статті:** проаналізувати особливості дослідницьких умінь педагога загальноосвітнього закладу залежно від рівня продуктивності та етапів його педагогічної діяльності.

Педагогічне дослідження розглядається як процес і результат наукової діяльності, спрямованої на отримання суспільно значущих нових знань про закономірності, структуру, механізми навчання і виховання; свідомий і цілеспрямований пошук удосконалення педагогічного процесу.

Продуктивність дослідницької діяльності вчителя загальноосвітньої школи можна тлумачити і як систему, послідовність педагогічно доцільних пошукових дій, що пов'язані із вирішенням педагогічних дослідницьких задач. Така система забезпечує за відведення на навчально-виховний процес час досягнення бажаного кінцевого результату відносно всіх або значної більшості учнів [5; 6].

У дослідницькій діяльності педагога значна увага приділяється не тільки застосуванню дослідницьких знань, але й розвитку дослідницької умілості. Зрозуміло, що у педагогічній практиці навіть у висококваліфікованого вчителя є стереотипні системи дій, навички, що полегшують пошукову діяльність педагога, дають більше можливостей для творчості, а будь-яке досконале вміння обов'язково вміщує систему різноманітних навичок. Але дослідницька умілість не механічна комбінація навичок, а кожен раз новий "сплав" знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей учителя. Тому становлення високопродуктивної дослідницької діяльності насамперед спрямоване на розвиток здатності створювати такий креативний "сплав".

Розглянемо фактори дослідницької умілості відповідно до рівня професійно-педагогічної підготовленості вчителя. На цьому етапі дослідження важливо виявити характер залежності функціональних компонентів дослідницької діяльності від рівня її продуктивності. Всі показники вимірювалися за допомоги методики О. Смірнова, за семибальною шкалою оцінювання. Стисло охарактеризуємо сутність кожного із функціональних компонентів дослідницької діяльності [4].

У зміст гностичного компоненту, що відповідає **діагностичному етапу** дослідницької педагогічної діяльності, були включені дії, спрямовані на дослідження об'єкта, процесу і результатів власної праці, а також актуальних проблем розвитку і виховання особистості. Це потребує від учителя накопичення інформації щодо сучасних тенденцій у сфері соціально-економічного, духовного і культурно розвитку української держави, а також вимог відносно фахової, методичної, психолого-педагогічної підготовки вчителя.

**Проектувально-цільовий етап** передбачає розгляд двох компонентів: проектувального і конструктивного. Основна функція проектувального компонента полягає у моделюванні стратегічної

програми розв'язання актуальних дослідницьких цілей і задач. Зокрема, в *особистісній сфері*: проектування провідних цілей і програм дослідження особливостей індивідуального розвитку особистості та програми становлення високорозвиненого учнівського колективу; моделювання ефективних форм та методів співробітництва у педагогічному процесі; моделювання цілей, засобів удосконалення власної професійної майстерності; у *пізнавальній сфері*: проектування перспективного тематичного плану вивчення навчального матеріалу, враховуючи його розвивальну спрямованість; моделювання методів та прийомів стимулювання пізнавальної та розумової діяльності учнів.

Головна функція конструктивного компоненту дослідницької діяльності педагога є трансформація, переведення стратегічних цілей освітньо-виховної програми у тактичні та оперативні дослідницькі задачі. Останнє реалізується шляхом спільного пошуку стратегічних, тактичних та оперативних завдань, проектів на основі виявлення ефективних засобів педагогічної взаємодії з вихованцями. Такий підхід передбачає залучення учнів до складання планів навчально-виховної та позаурочної роботи. Учитель водночас конструє раціональний зміст, методи, прийоми активізації пізнавальної пошукової діяльності учнів, передбачає можливі утруднення учнів при засвоєнні нового навчального матеріалу. Не залишається поза увагою і власна діяльність вихователя як дослідника, яка постійно планується відповідно до перспективного плану і зростаючих суспільних вимог. Отже, проектувально-цільовий етап включає дії, пов'язані із "запобіганням уперед" – передбаченням можливих наслідків від розв'язання системи розвивальних навчально-виховних задач.

Комунікативний компонент, який відповідає **стимулюючо-спонукальному етапу** дослідницької діяльності, виконує важливу регулятивну функцію. Здійснення наміченої програми потребує регуляції взаємних стосунків між суб'єктами освітньо-виховного процесу.

Передбачається моделювання і реалізація у навчально-виховній діяльності, яка має пошуковий характер, наступних дій: встановлення педагогічно доцільних стосунків з учнями, створення атмосфери психологічної підтримки, творчого пошуку; стимулювання в учнів інтересу до пізнання і навчального процесу, зокрема, до дослідницьких проєктів, що плануються.

**Організаторський етап дослідницької педагогічної діяльності.** Його основна функція – реалізація програми розв’язання освітньо-виховних розвивальних задач за допомогою наступних дій педагога: сприяння індивідуальному творчому становленню особистості учня; розвитку його природних задатків, здібностей, обдарувань; формування високорозвиненого учнівського колективу; організація спільно з учнями різноманітних видів та форм навчально-виховної роботи дослідницького спрямування; навчання їх способам орієнтування у можливих соціальних та пізнавальних ситуаціях, оволодіння розвивальними нестандартними засобами прийняття зрілих самостійних рішень. Передбачається роз’яснювання учням значущості дослідницьких навчально-виховних цілей, задач у зрозумілих їм термінах.

Проаналізуємо особливості сформованості функціональних компонентів дослідницької педагогічної діяльності залежно від рівня продуктивності педагогів загальноосвітньої школи (репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий) [4].

***Сфера сформованості гностичного компоненту дослідницької педагогічної діяльності.*** Порівняльний аналіз дослідницької умілості педагогів різних рівнів продуктивності дає можливість дійти таких висновків. За даними рейтингової оцінки у вчителів, що знаходяться на репродуктивному та адаптивному рівнях дослідницької педагогічної діяльності, найкраще сформовані вміння, які пов’язані із самоосвітою у сфері базових знань зі спеціальності (0,45), проте значно менше звертається увага на педагогічну (0,37) та психологічну (0,33) самоосвіту.

Останнє сприяє розвитку вмінь дослідницького характеру. Окрім того ця категорія педагогів намагається осмислити специфіку дослідницької діяльності кожної вікової групи учнів (0,39) та її актуальні проблеми дорослішання (0,38). Проте недостатній рівень сформованості аналітичного мислення призводить до поверхового аналізу педагогічної ситуації і причин, що її викликають (0,35). Аналіз мотивів, учинків, поведінки учнів зводиться до маніпулювання його діями, небажанням розібратися в суті проблеми особистості. В оцінюванні можливостей і результатів розвивальної діяльності учнів переважає суб'єктивний підхід (0,29). Практично у дослідницької діяльності майже не враховуються вікові та індивідуально-типологічні особливості учнів (0,39).

Відповідно такі вчителі неспроможні оцінити власні можливості і результати дослідницької діяльності. У "малопродуктивних" педагогів слабо розвинена потреба у вивченні передового досвіду у навчально-виховній сфері (0,3) і несформоване прагнення до рефлексії власної діяльності. У самооцінці спостерігаємо загалом ті ж тенденції, хоча вчителі цієї групи вважають, що педагогічній самоосвіті вони приділяють достатню увагу.

Фактично вчителі зосереджені не на учнях, їх пізнанні і залученню до пошукової діяльності, а на власній навчальній діяльності. Останнє на початковому етапі більшою мірою пов'язане із засвоєнням ним фахових знань, а пізніше з методами їх викладання. Визначена тенденція спостерігається у педагогів-початківців, які поступово оволодівають предметом і відповідними дидактичними засобами, методами та прийомами. Лише пізніше вони починають звертати увагу на рівень засвоєння навчальних знань та умінь учнів і ще далі при подальшій наполегливій праці починають розуміти роль дослідницької діяльності і те, що навчальний предмет являє собою засіб формування та розвитку творчої особистості.

Відзначимо, що лише на локально-моделюючому рівні навчально-виховної діяльності, яка має дослідницьке спрямування педагоги загальноосвітньої школи починають усвідомлювати і виділяти актуальні освітньо-виховні проблеми, формулювати стратегічні навчально-виховні дослідницькі цілі, продовжують накопичувати знання зі спеціальності (0,76; 0,77), теорії та методики педагогіки (0,75; 0,72), а пізніше і з психології навчання та виховання, креативної педагогіки (0,69; 0,68). На цьому рівні у зону професійного сприйняття й уваги потрапляє учень як суб'єкт пізнавальної діяльності. Формується розуміння необхідності знань про вікові (0,73; 0,79) та індивідуально-психологічні (0,7; 0,66) особливості дітей, підлітків і юнацтва, їх творчий потенціал, пізнавальний ресурс. Зростає рівень об'єктивності в оцінці діяльності і поведінки учнів. Кожен творчий учитель виділяє для себе нагальні науково-дослідні проблеми. У самооцінці проти оцінки експертів окрім зазначених особливостей більше акцентується увага на зростаючу потребу у самоаналізі власної дослідницької діяльності у процесі пошукової взаємодії з учнями.

Звернемо до досвіду Павлиської школи в той час, коли її очолював В.О. Сухомлинський. Високий загальноосвітній і дослідницький рівень підготовки вчителів Павлиської школи й самого директора школи надихнули на створення програми самоосвітньої діяльності, складовою частиною її стала "Золота бібліотека отроцтва", в яку увійшли кращі твори світової і вітчизняної літератури. Педколективу Павлиської школи вдалося домогтися того, що книга увійшла у духовне життя підлітків як найважливіша інтелектуальна й естетична потреба. Василь Олександрович вважав, що без самоосвіти, без напруження розумових і вольових сил для пізнання і самопізнання, дослідницької діяльності у різних сферах, освіта, навчання не можуть мати розвивальне спрямування. Життя сучасної людини немислиме без духовного спілкування з книгою.

В.О. Сухомлинський переконливо доводить думку щодо важливості виховання розуму кожної молодої людини. Він не уявляє духовне життя молодого робітника повноцінним, якщо той щоденно не попрацює 2 – 3 години над розумною книгою. На думку В.О. Сухомлинського – без самостійного читання неможливий свідомий вибір життєвого шляху [11].

Системно-моделюючий рівень діяльності педагога відзначається глибоким розумінням сутності навчально-виховної і дослідницької діяльності та необхідності накопичення інформаційного фонду, що вміщує фахові (0,98; 0,97), педагогічні (0,96; 0,93) та психологічні (0,92; 0,89) розвивальні знання. Саме синтез таких знань спрямовує учнів на дослідницькій пошук, на саморозвиток. Учителі вищого рівня майстерності працюють над актуальною науково-дослідною проблемою з використанням методів науково-педагогічного дослідження.

Важливо відзначити, що для педагогів такого рівня своєрідною “точкою відліку” у процесі формулювання дослідницьких задач вже стає учень як суб’єкт діяльності і ті класи задач, які йому доведеться самостійно розв’язувати за межами конкретної педагогічної системи. Підкреслимо: на всіх попередніх рівнях навчально-виховної дослідницької діяльності домінуючим у її структурних елементах був педагог, проте на цьому етапі увага акцентується на учневі. Таку тенденцію спостерігаємо в оцінці експертів та самооцінці педагогів. Останнє підтверджується і кількісними показниками на прикладі зростання сформованості вміння вивчати вікові (оцінка: 0,96; 0,93) та індивідуальні (самооцінка: 0,93; 0,87) особливості учнів.

Відносно менше оцінена вчителями-майстрами сформованість уміння аналізувати й узагальнювати передовий педагогічний досвід, що свідчить і про сформовану в них потребу у вдосконаленні своїх знань, умінь, здійсненні активного творчого пошуку. Водночас навчально-виховна діяльність педагога-професіонала характеризується актуальністю,

новизною, нестандартним підходом, творчим пошуком, ефективністю і стабільністю результатів.

***Сфера сформованості проєктувального компоненту дослідницької діяльності.*** На перший план, з погляду керівників навчальних закладів, у "малопродуктивних" педагогів виступає спеціальність, або предмет, що викладається (0,4; 0,44). Проте виявлений факт не означає, що вчителі цієї групи досконало володіють навчальним предметом, який нерідко вони розглядають як самоціль своєї діяльності. Тому про дослідницьку діяльність мова не йдеться. Керівники шкіл, спостерігаючи тривалий час за роботою педагогів посереднього рівня, відзначають їх неспроможність глибоко засвоїти логіку та структуру навчального предмету. Вони не звертають уваги на нагальні освітньо-виховні проблеми, тому їм важко планувати навчально-виховну роботу на тривалий період (оцінка: 0,37; 0,32); відбирати адекватні прийоми взаємодії з учнями (оцінка: 0,35; 0,3); визначати провідні освітньо-виховні цілі, завдання, а якщо і визначають, то формально, заради вимог керівництва. Порівняно краще вони формулюють навчальні цілі.

На локально-моделюючому рівні у зону активної уваги педагога потрапляють цілі навчально-виховної системи дослідницького спрямування, зростає здатність педагогів формулювати провідні розвивальні задачі (оцінка: 0,75; 0,74). На цій основі моделюється перспективний тематичний план вивчення навчального матеріалу (оцінка: 0,77; 0,75), засоби стимулювання пізнавальної і розвивальної діяльності учнів (оцінка: 0,73).

Підвищується рівень сформованості проєктувальних умінь, пов'язаних із плануванням виховної роботи у вигляді творчих завдань, проєктів (оцінка: 0,72; 0,69), моделюванням форм та методів педагогічного співробітництва (оцінка: 0,72; 0,73) та проєктуванням цілей, засобів удосконалення власної виховної майстерності. При цьому педагоги

моделюють окремі етапи науково-дослідної роботи з актуальної проблематики.

"Високопродуктивні" педагоги не тільки спроможні виділити нагальні проблеми освіти й виховання учнівської молоді, але й майстерно формують стратегічні дослідницькі цілі та розвивальні завдання навчально-виховного процесу (оцінка: 0,98; 0,97). Тому процес моделювання тематичного плану з предмету, що викладається, набуває дослідницької спрямованості (оцінка: 0,97; 0,96). Це ж стосується і системи дій, пов'язаної з проектуванням розвивальних методів, прийомів пізнавальної діяльності, а також методів педагогічного співробітництва. На думку керівників шкіл, у педагогів-дослідників сформовані професійні вміння проектувати спільно з учнями перспективний план виховної роботи (0,93; 0,92).

Відзначимо, що у всіх педагогів виникають труднощі, що пов'язані з моделюванням цілей, способів удосконалення професійної майстерності і проектуванням програми індивідуального розвитку особистості. Проте рівень сформованості цих умінь також залежить від рівня продуктивності виховної діяльності. Вони вміло моделювати зміст отриманої інформації та форми її представлення, прогнозують результати науково-дослідної роботи і передбачати можливі труднощі у процесі наукового пошуку, проектують методи науково-педагогічного дослідження відповідно до обраної проблеми

***Сфера сформованості конструктивного компоненту дослідницької педагогічної діяльності.*** Непропродуктивно і малопродуктивно працюючі педагоги відповідно діють на репродуктивному і адаптивному рівнях діяльності. Зосередившись на оволодінні навчальним матеріалом, вони розвивають уміння складати план проведення окремого навчального заняття, уроку (оцінка: 0,4; 0,45), проте дослідницьке спрямування такої діяльності не простежується. Вони прагнуть передбачати можливі

утруднення учнів при засвоєнні нових тем (оцінка: 0,35; 0,43), відібрати раціональний зміст, методи, прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів (оцінка: 0,37; 0,36), але останнє відбувається лише на рівні спостереження за реакцією учнів на пред'явлення інформації різними засобами. Тобто на цьому етапі сам учень та його психологічні властивості ще не привертають уваги педагога.

Більші утруднення спостерігаються у виховній роботі, пов'язаній з її плануванням (оцінка: 0,34; 0,39; самооцінка: 0,44; 0,41), наданням допомоги учням у складанні плану проведення колективної творчої справи (0,32; 0,37; 0,43; 0,45), відбором ефективних засобів педагогічної взаємодії з учнями (0,33; 0,4; 0,38; 0,42).

На цьому ж етапі продовжуємо спостерігати тенденцію перевищення показників самооцінки педагогів над рейтинговою оцінкою.

Педагоги, які формально ставляться до планування виховної роботи, не замислюються над провідною метою, специфічними для кожного класу, групи творчими завданнями та засобами їх реалізації. Тому інтереси більшості учнів знаходяться за межами школи. Спільні формально організовані виховні заходи не привертають уваги учнів, не сприяють розвитку їх інтересів та обдарувань.

У міру підвищення рівня продуктивності педагогічної діяльності зростають кількісні значення оцінки експертів і самооцінки. Продуктивно працюючі педагоги краще володіють здатністю творчого планування кожного навчального заняття (оцінка: 0,77; 0,71); розвивається спроможність враховувати можливі труднощі учнів у пізнавальній діяльності (0,74; 0,73); відбирати оптимальний зміст, методи і прийоми активізації розумової діяльності учнів (0,73; 0,69). У самооцінці ці показники дещо відрізняються. Учителям краще вдаються дії, що пов'язані з відбором раціональних засобів пізнавальної діяльності.

Вони планують цілі, завдання, програму науково-дослідної роботи відповідно до загальної проблеми дослідження; розробляти конкретні методи наукового пошуку у процесі дослідження.

І знову спостерігаємо таку тенденцію: дії педагога, котрі пов'язані із плануванням виховної роботи, конкретної творчої справи, відбором способів виховної взаємодії займають менші місця в ієрархії рангів, хоча кількісні показники сформованих умінь продовжують зростати. Проте процес конструювання навчально-виховної роботи вже супроводжується творчим осмисленням і залученням до нього учнів.

"Високопродуктивні" педагоги працюють на системно-моделюючому рівні педагогічної діяльності, яка набуває дослідницького характеру. Тому процес конструювання педагогічного процесу відбувається на основі стратегічного бачення провідних освітньо-виховних цілей і задач, орієнтованих на учня як на головного суб'єкта розвитку (оцінка від 0,89 до 0,98). Разом з тим домінують показники, пов'язані із плануванням навчального процесу порівняно з виховним процесом. Навчальні заняття, урок починають розглядатися як засіб формування творчої особистості учня.

Спільні дії педагога з учнями призводять до спільного планування всіх справ, в організації яких бере участь більшість вихованців. Такі класи, групи майже у всіх справах випереджують інших. Заходи, які плануються, змістовно насичені, зацікавлюють усіх учнів і сприяє їх згуртуванню та здруженню.

Педагоги системно-моделюючого рівня не тільки розробляють програму власної науково-дослідної роботи, але й відбирають оптимальні шляхи досягнення мети науково-дослідної роботи; визначають головні напрями реалізації науково-дослідної роботи; розробляють конкретні методи наукового пошуку у процесі дослідження

В основному для всіх груп педагогів характерним є сформованість уміння планувати форми та методи вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

***Сфера сформованості комунікативного компоненту педагогічної дослідницької діяльності.*** Спілкувальний характер професійної діяльності вимагає від педагогів розвинених комунікативних умінь творчого спрямування. За оцінкою компетентних суддів і самих педагогів I групи серед цих параметрів у досліджуваній сфері найбільше сформована здатність встановлювати скоріше ділові, ніж особистісні розвивального характеру стосунки (оцінка: 0,43; 0,4). Керівники шкіл вважають, що вчителям краще вдаються дії, які спрямовані на розвиток інтересу до предмету (0,41) і створення робочої атмосфери в навчальному процесі. Експерти відзначають, що у більшості педагогів недостатньо сформовані рефлексивні вміння управляти своїм настроєм, поведінкою у процесі взаємодії із учнями (0,37; 0,36), а також дії, які сприяють розвитку у вихованців інтересу до творчої справи, що передбачається (0,35). Самооцінка педагогами зазначених показників має ті ж тенденції.

Зростання рівня продуктивності призводить до підвищення рівня сформованості параметрів комунікативної шкали. Особливо тих, які характеризують ступінь спілкувальних властивостей педагогів-майстрів (0,77, 0,98 ). Посилюється професійна спрямованість дій, яка забезпечує атмосферу психологічної підтримки, творчих починань учнів (0,76, 0,97). Це пояснюється тим, що продуктивно працюючі педагоги володіють гнучким репертуаром комунікативних методів та прийомів.

Учителям школи краще вдаються дії, які пов'язані із розвитком пізнавального інтересу учнів (0,73; 0,97) і стимулюванням інтересу до творчих проєктів (0,71; 0,93). Викладачам-майстрам притаманне інноваційне мислення, здатність поєднувати педагогічну вимогливість з професійним тактом; розуміння стану учня і своєчасна допомога їм у

різних пізнавальних ситуаціях; сприяння розвитку в учнів професійних творчих інтересів, схильностей. Загалом "високопродуктивні педагоги" уміло створюють у навчально-виховному процесі атмосферу доброзичливості і належні умови для творчої діяльності і розвитку обдарувань учнів.

***Сфера сформованості організаторського компонента дослідницької педагогічної діяльності.*** "Малопродуктивна" професійна діяльність має такі особливості. За рейтинговою оцінкою і самооцінкою домінують показники сформованості у педагогів обох угруповань уміння організовувати діяльність учнів, але на основі традиційного підходу (оцінка: 0,4; 0,39). У вчителів краще розвинені дії, пов'язані з умінням формувати і роз'яснювати навчально-виховні цілі, задачі та організовувати навчальну роботу з учнями.

Звертається увага на організацію індивідуальної і самостійної роботи, проте вона має частіше репродуктивний характер. У малопродуктивних педагогів недостатньо сформовані вміння, які повинні сприяти підвищенню культури розумової праці (оцінка: 0,32 – 0,36). Більшість педагогів цієї категорії з недовірою ставляться до природних та особистісних можливостей своїх учнів, вважаючи їх нездатними глибоко засвоювати навчальний матеріал. На уроках, як правило, застосовуються стереотипні методи: як-то безкінечні повторення, вправи, стягнення. Подібні уроки нагадують затверджені схеми, штампи, в які нічого не приноситься роками.

Для продуктивної і високопродуктивної діяльності вчителів школи характерне зростання усіх показників. Насамперед у міру підвищення професійної майстерності зростає ефективність дослідницької діяльності у навчальному процесі, зміст якого будується у вигляді поступово ускладнюючих проблемних творчих завдань-задач (0,77; 0,98) на основі усвідомлення і роз'яснювання учням значущості дослідницьких цілей у

поняттях, що їм зрозумілі (0,74; 0,97). Педагоги-майстри моделюють ситуації, щоб учні від побаченого чи почутого здивувалися, захотіли зрозуміти, що, чому і як відбувається, знайшли в собі сили, щоб відшукати відповіді на питання, а діставши їх, знову прагнули вперед. Роботу з виховання пізнавального інтересу майстри будують так: цікаво → знаю → вмію" [7, с. 55, 278].

Педагоги-дослідники уміло навчають учнів раціональним способом самостійної розумової діяльності (0,96), організують розвивальну індивідуальну і самостійну роботу у навчальному процесі (0,95). Їм вдається майстерно організувати навчальний процес, який забезпечує глибоке оволодіння учнями навчальним матеріалом, з використанням оптимальних засобів навчання. Останнє дозволяє засвоїти матеріал безпосередньо на уроці спільними зусиллями педагогів й самих учнів. На занятті раціонально поєднуються індивідуальні, групові та колективні форми роботи. Особлива увага звертається на обдарованих учнів, стимулювання їх розвитку. Учитель досконало володіє мистецтвом організації педагогічного процесу. Такий підхід приводить до професійного управління пізнавальним процесом засвоєння навчального матеріалу.

Діяльність педагогів-дослідників характеризується розвиненим аналітичним підходом, інноваційним підходом, здатністю до випередження, антиципації. Їм притаманне глибинне і всебічне вивчення об'єкту, усвідомлення гостроти проблеми, схоплення суперечностей, формулювання провідних розвивальних цілей, завдань, моделювання можливих способів їх розв'язання, складання чіткого, але й водночас варіативного плану дій із залученням до цього процесу учнів. Кожне навчальне заняття, кожний урок, кожна виховна справа, вони уміло вибудовують у вигляді системи стимулюючих пізнавальних, комунікативних задач або ситуацій морального вибору.

Викладачі-майстри уміло організують власну науково-дослідну діяльність та колективний науковий пошук актуальної педагогічної проблеми вивчення передового педагогічного досвіду, постійно займаються самовиховною, самоосвітньою діяльністю. Вони досконало володіють сучасними методами науково-педагогічного дослідження та методами викладання, що допомагає їм постійно активізувати мислення учнів, розвивати їх цілеспрямованість, активність, ініціативність, винахідливість, працелюбність, розвивають творчі здібності обдарованих учнів. Будь-який метод спрямовується на активізацію процесу навчання, прагнення довести учнів до свого "відкриття" того чи іншого явища, до процесу пошуку істини [7].

Відтак, успішність дослідницької діяльності педагогів зумовлена такими умовами:

- якщо цілі і завдання педагогічного дослідження впливають з реально існуючих у школі проблем;
- якщо реалізується нормативно-правова, організаційна та науково-методична підтримка;
- якщо педагоги-практики мають високу готовність до здійснення інноваційних перетворень;
- якщо організація дослідницької діяльності носить системний характер.

Таким чином бути педагогом-дослідником означає:

- вміти знаходити нове в педагогічних явищах, процесах виявляти в них приховані зв'язки та закономірності;
- розмірковувати, проводити уявний експеримент, використовувати різні види уяви, враховувати широкий комплекс умов та факторів (загальне, особливе, одиничне, малозначуще або так звані «непрямі факти»). Нерідко трапляється така ситуація, що саме незначні факти стають початком серйозних наукових відкриттів;

- вміти шукати протиріччя в педагогічних процесах, фактах і явищах, вимірювати все, що може підлягати вимірюванню, повертатися до вже вирішених проблем і завдань, пропонувати їх розгляд з нових теоретичних, методологічних і методичних позицій.

- вміти орієнтуватися в обширному світі наукової літератури, володіти методикою інструментальних, лабораторних та інших досліджень, вміти класифікувати зібраний матеріал, статистично обробляти його, науково аналізувати й узагальнювати, а потім робити висновки і видавати практичні рекомендації.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Україно-польський журнал. – Вип. II. – Київ – Ченстохова, 2000. – С. 331-350.

2. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення /С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 191 с.

3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: аук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

4. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 217 с.

5. Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: уч. пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 7-45.

6. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.

7. Окрилені творчістю: Вчитель року 2000. –Житомир, 2000. – 219 с.

8. Педагогічний пошук /укл. Г.М. Баженова. – К.: Рад. школа, 1989. – 544 с.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

10. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 280 с.

11. Сухомлинський В.О. Вибр.тв.: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1979-1980.

Прізвище, ім'я та по батькові	Дубасенюк Олександра Антонівна
Вчений ступінь, вчене звання	Доктор педагогічних наук, професор
Установа	Житомирський державний університет імені Івана Франка
Посада	Професор кафедри педагогіки
Адреса	
Телефон	0967338165
E-mail	dubasenyuk@ukr.net
Напрямок роботи конференції	Змістове наповнення феномена дослідницької діяльності.
Повна назва доповіді	Структура дослідницьких педагогічних умінь та умови їх розвитку
Даю згоду на друк матеріалів та використання моїх персональних даних	

*У статті розглядаються особливості дослідницької педагогічної діяльності на основі сучасних наукових підходів; аналізується структура дослідницьких умінь педагога загальноосвітнього закладу залежно від рівня продуктивності та етапів його професійної діяльності; виявляються умови успішності творчої діяльності педагогів.*

*Ключові слова: дослідницька педагогічна діяльність, наукові підходи, структура дослідницьких умінь педагога загальноосвітнього закладу, етапи професійної діяльності педагога*

