

Л.І. Бондаренко, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бондаренко Л.І.

Технологічні аспекти формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи

У статті обґрунтовано проблемно-розвивальну технологію формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Уточнено дефініцію поняття „педагогічна технологія” як заздалегідь спроектовану організацію педагогічного процесу. Запропоновано концепцію продуктивного оволодіння дослідницькими знаннями, уміннями, якостями, яка ґрунтується на системно-послідовному залученні магістрантів до навчально-дослідницької діяльності. Наведено технологічну схему реалізації організаційних форм проблемно-розвивального навчання на прикладі навчальної дисципліни „Основи наукових досліджень у педагогіці”. Висвітлено особливості підготовки та проведення проблемної лекції, пошукового семінару, самостійної роботи, заняття з розв’язання дослідницьких ситуацій. Наведено приклади індивідуальних навчально-дослідних завдань магістрантів, сюжети дослідницьких ситуацій.

Ключові слова: проблемно-розвивальне навчання, педагогічна технологія, проблемна лекція, індивідуальне навчально-дослідне завдання, магістрант.

Бондаренко Л.И.

Технологические аспекты формирования исследовательской компетентности будущих преподавателей высшей школы

В статье обоснована проблемно-развивающая технология формирования исследовательской компетентности будущих преподавателей высших учебных заведений. Уточнена дефиниция понятия „педагогическая технология” как заранее спроектированная организация педагогического процесса. Предложено концепцию продуктивного овладения исследовательскими знаниями, умениями, качествами, основанную на системно-последовательном вовлечении магистрантов в исследовательскую деятельность. Приведена технологическая схема реализации организационных форм проблемно-развивающего обучения на примере учебной дисциплины „Основи научных исследований в

педагогіке” . Освітлені особливості підготовки і проведення проблемної лекції, пошукового семінара, самостійної роботи, заняття по вирішенню дослідницьких ситуацій. Приведені приклади індивідуальних творчих завдань магістрантів, сюжети дослідницьких ситуацій.

Ключові слова: проблемно-розвиваюче навчання, педагогічна технологія, проблемна лекція, індивідуальне навчально-дослідницьке завдання, магістрант.

Дослідницьку компетентність викладача вищого навчального закладу варто розглядати як важливий компонент системи його професійної компетентності, так як кожна педагогічна ситуація вимагає наукового підходу до її прогнозування, розв’язання й аналізу. З наведеного випливає, що, по-перше, сучасний викладач має володіти ґрунтовними знаннями і вміннями ефективною дослідницькою діяльністю; по-друге, цей вид діяльності потребує сформованості певних особистісних якостей дослідника; по-третє, в перебігу оволодіння магістерською програмою майбутні викладачі вищих навчальних закладів мають набути певний досвід виконання наукового дослідження.

Таким чином, у процесі підготовки майбутніх магістрів спеціальності ”Педагогіка вищої школи“ маємо зреалізувати таку педагогічну технологію, яка забезпечить достатні рівні сформованості дослідницької компетентності випускників.

Сутнісні характеристики, структуру педагогічної діяльності вивчали Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, А. Маркова та ін. Діагностикою педагогічної діяльності опікувалися Г. Данилова, Г. Єльнікова, В. Олійник, І. Подласий, В. Сухомлинський. Аспектам підвищення професійної компетентності педагога присвячені дослідження О. Гури, Б. Жебровського, О. Заболотного, І. Зязюна, В. Свистун, С. Сисоєвої, О. Кучерявого, П. Лузана, Л. Шовкун та ін. Окремі наукові аспекти підготовки студентів до дослідницької діяльності розглядаються у дослідженнях Н. Амеліної, В. Борисова, П. Горкуненка, П. Дмитренка, Н. Корнева, В. Краєвського, Є. Кулика, Т. Мишковської, Н. Недодатко, В. Остроухова, В. Сидоренка, Є. Спіцина, В. Тихонова та ін.

Ученими різнобічно розглядається проблема педагогічної діяльності, аспекти формування та розвитку її окремих структурних складових, педагогічних здібностей, якостей педагога тощо. Проте відмітимо, що серед наявних праць домінують роботи, присвячені проблемам розвитку педагогічної діяльності вчителя. Вкрай мало досліджень, присвячених науковим аспектам підготовки викладача вищої школи, розвитку його професійної компетентності. Проблема формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів спеціальності "Педагогіка вищої школи" взагалі практично не розглядалася.

Метою даної статті є обґрунтування проблемно-розвивальної технології формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Дослідницьку компетентність викладача вищого навчального закладу визначаємо як цілісну, інтегративну властивість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, науковий досвід, особистісні цінності і якості (креативність, творче мислення, уяву, спостережливість) дослідника і виявляється в готовності ефективно здійснювати власну дослідницьку діяльність і здатності організувати продуктивну науково-дослідну роботу студентів.

Щоб сформувати таку інтегративну властивість особистості, слід у програмі підготовки магістрів передбачити педагогічні технології, які гарантовано забезпечать цілеспрямований розвиток цієї важливої складової професійної компетентності викладача. На основі аналізу досліджень з проблеми проектування та застосування педагогічних технологій узагальнимо науковий пошук такими положеннями:

- за технологічного підходу педагогічний процес має бути чітко спрямованим на досягнення поставлених цілей;

- педагогічна технологія – це особлива організація педагогічного процесу: цілепокладання, діагностика, прогнозування, проектування, планування, корекція, здійснення, контроль та аналіз результатів процесу оволодіння студентами знаннями, уміннями чи навичками;

- заздалегідь розроблений проект має відобразити педагогічну технологію як систему з детально вписаними етапами її реалізації;

- проект педагогічної технології має дозволяти її відтворення (застосування), використання зацікавленими педагогами.

Дефініцію досліджуваного поняття уточнюємо у такий спосіб: педагогічна технологія – це заздалегідь спроектована організація педагогічного процесу, яка впроваджується в практику для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання.

Проведений аналіз існуючих педагогічних теорій, систем і технологій засвідчив, що вивести студента на рівень творчого володіння науково-дослідницькою діяльністю, ґрунтовно розвинути його пізнавальну активність, сформувані необхідні професійні якості можна засобами проблемно-розвивального навчання.

У психолого-педагогічній теорії проблемно-розвивальне навчання визначається як "...система регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії викладача та учнів, вибір і вирішення способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішування навчальних проблем" [1, с. 315].

У відомій широкому педагогічному загалу книзі для учителів [3] М. Махмутов наводить комплекс методів проблемно-розвивального навчання: 1. Монологічний (метод монологічного викладу); 2. Показовий (метод показового і розмірковувального викладу); 3. Діалогічний (метод діалогічного викладу); 4. Евристичний (метод евристичної бесіди); 5. Дослідницький (метод дослідницьких завдань); 6. Алгоритмічний (метод алгоритмічного припису); 7. Програмований (метод програмованих завдань).

Вказані методи проблемно-розвивального навчання відрізняються один від одного як за характером навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, так і за діяльністю викладача. Мова про те, що наведені способи навчальної роботи детермінують різну навчально-пізнавальну активність

студентів. Саме за вказаною ознакою вони можуть бути поділеними на такі групи: репродуктивні методи; перехідні методи; продуктивні методи.

Варто сказати про те, що обґрунтовані І. Лернером і М. Скаткіним п'ять системних методів навчання (пояснювально-ілюстративний, або інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий, або евристичний, дослідницький [2, с. 193 – 214]) відображають послідовність засвоєння знань (і оволодіння способами діяльності) від усвідомленого сприймання інформації і її запам'ятовування, до застосування знань за зразком чи в подібній ситуації, і далі до оволодіння студентом суб'єктивно новими знаннями в результаті творчо-пошукової діяльності.

На нашу думку, якщо поєднати концептуальні підходи щодо характеристики методів навчання М. Махмутова і І.Лернера та М.Скаткіна, то можна побачити взаємозв'язок рівнів засвоєння навчального матеріалу (репродуктивний; репродуктивно-продуктивний; продуктивний), способів проблемно-розвивального навчання та, відповідно, прослідкувати технологічну послідовність організаційних форм оволодіння знаннями (рис. 1). Натомість, щоб детальніше зупинитися на характеристиці пропонованої експериментальної методики розвитку дослідницьких здатностей студентів, попередньо слід висвітлити такий аспект.

Традиційно, методика вищої школи ґрунтується на лекційних заняттях, які ще з далекої минувшини весь педагогічний загал розподілили на прихильників та опонентів лекції. Дійсно, у процесі теоретичних занять, зокрема лекційних, ті, хто навчається, оволодівають новим матеріалом за допомогою викладача, який пояснює нові наукові факти, складні положення, терміни, закономірності. При цьому, найчастіше, лекція дублює підручник чи посібник, а студенти занотовують ті положення, які, на думку лектора, треба ґрунтовно закріпити під час самостійної роботи. Зважаючи на цю особливість, опоненти лекційних занять і пропонують замінити їх практичними роботами, самостійними заняттями, дискусіями тощо.

Проте ця характерна риса лекції не є, на нашу думку, найбільш вразливою. Негарзди пов'язані з роками усталеною суперечністю: лекція у вищій школі є домінантною, провідною формою навчальної роботи, але до лекційних занять більшість студентів не готується. А тому, природно, викладач-лектор демонструє творчу активність, а студенти – репродуктивну!

Для підтвердження вказаної позиції наведемо результати опитування студентів (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України, 158 осіб, листопад 2012 р.). Дослідження проводилося анонімно, респондентам пропонувалося дати відповідь на питання: *чи готується Ви до лекційних занять?* Після обробки результатів опитування виявилось, що тільки 5,69 % постійно готуються до лекційних занять, читаючи напередодні конспект чи підручник; 13,29 % респондентів вказали, що вони інколи готуються до лекції; 81,02 % студентів відзначили, що вони ніколи не готуються до лекційного заняття.

Не викликає сумніву той факт, що для ефективного розв'язання проблем на лекції, виконання вправ, проведення дискусій необхідно, щоб студенти на певному рівні вже оволоділи пропонованим матеріалом. Мова про попередню підготовку студентів до лекції, що, наприклад, в американській вищій школі є певною нормою. Зокрема, в університетах США узвичаєні такі форми підготовки до лекції: а) студентам наперед видають готовий конспект лекції, з яким вони мають ґрунтовно ознайомитися до лекційного заняття; б) студенти самостійно вдома складають конспект майбутньої лекції за рекомендаціями лектора. За такої попередньої підготовки студентів лекція не може бути інформаційною (хоч інколи варто глибше чи ширше висвітлити той чи інший аспект), вона читається з елементами проблемності. Зважаючи на цілі та функції таких лекцій, у дослідженні їх означено лекціями проблемно-розвивального типу.

Розглянемо технологічну схему організаційних форм проблемно-розвивального навчання, подану на рис. 1. Вивчення теми курсу "Основи

наукових досліджень у педагогіці“ розпочинаємо з консультування студентів щодо підготовки конспекту лекції. У її перебігу знайомимо магістрантів з технологією оволодіння знаннями курсу, особливостями конспектування матеріалу та лекційного заняття взагалі.

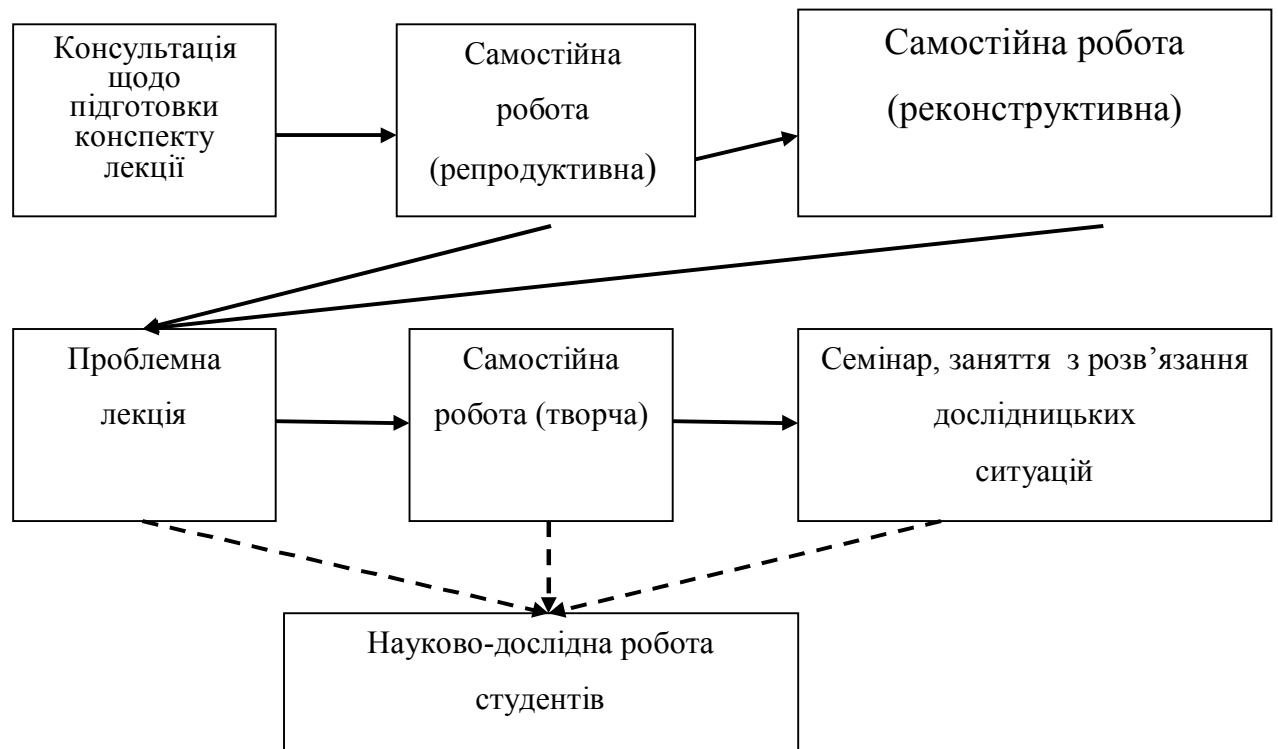


Рис. 1. Технологічна схема реалізації організаційних форм проблемно-розвивального навчання

Як це показано на схемі (див. рис. 1), після консультації передбачено самостійну роботу. Її мета – залучити студентів до розв'язання випереджувальних завдань, тобто завдань, спрямованих на повне або часткове самостійне оволодіння матеріалом до його викладу на лекції. Така самостійна робота, безперечно, є репродуктивною, так як студенти діють за певним зразком, в типових ситуаціях. Але побудова конспекту майбутньої лекції вимагає, крім репродуктивної діяльності, і діяльність реконструктивну: складання тез, планів, анотацій тощо. Таким чином, підготовлений конспект є, фактично, результатом самостійної роботи як репродуктивного, так і реконструктивного типу.

Наступною організаційною формою проблемно-розвивальної технології є проблемна лекція. Суть проблемної лекції полягає у створенні лектором проблемних ситуацій, що розв'язується ним при мисленнєвій співучасті студентів. На лекціях проблемного характеру процес пізнання студентів наближається до пошукової дослідницької діяльності.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми розробили і зреалізували структуру проблемної лекції, що ґрунтується на послідовному розв'язанні проблемних ситуацій. Для прикладу, наведемо структуру лекції "Планування педагогічного дослідження" (рис. 2).

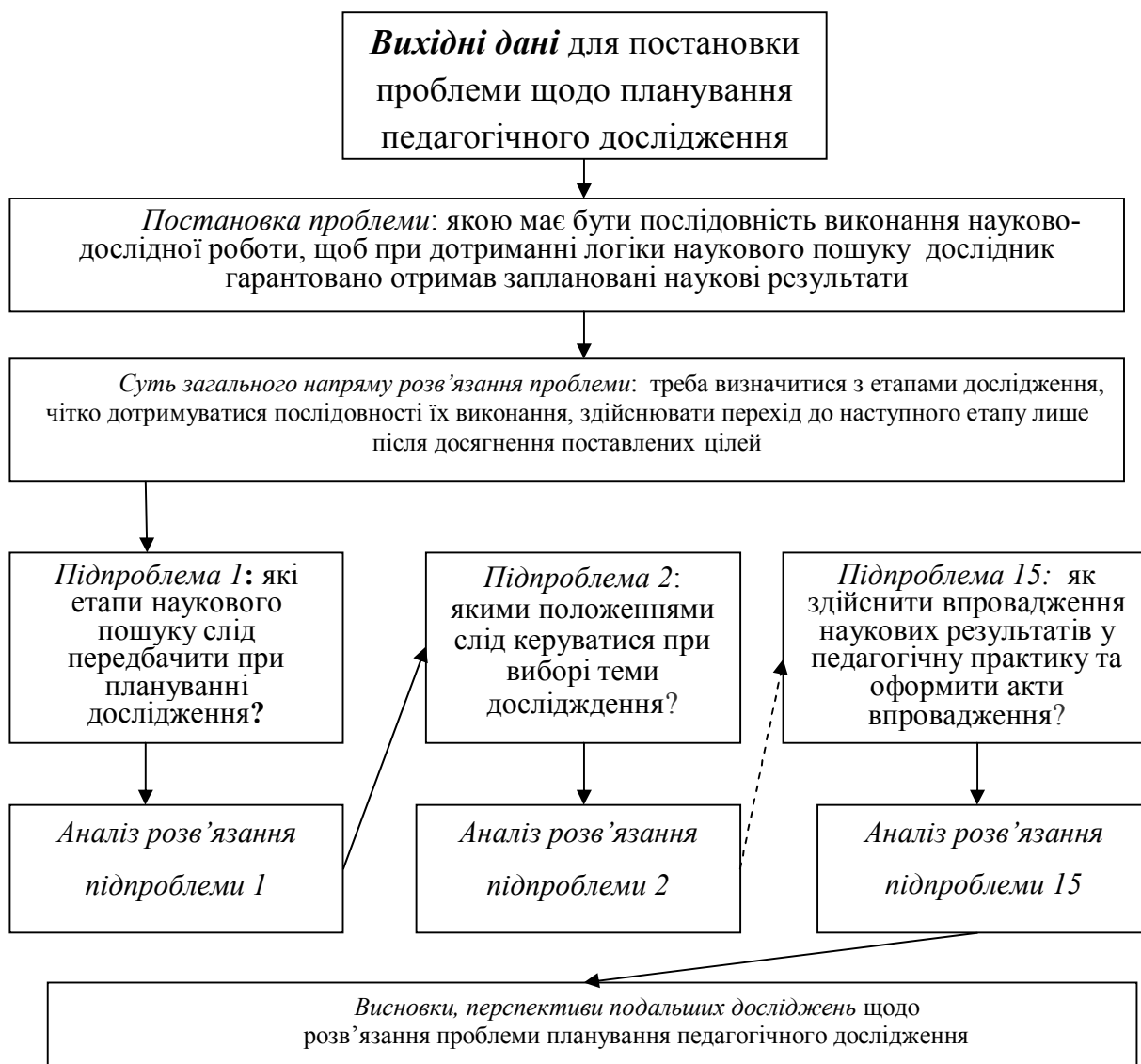


Рис. 2. Структура проблемної лекції "Планування педагогічного дослідження"

Зауважимо, що, переважно, при плануванні науково-педагогічного дослідження виділяють 15 етапів. Зважаючи на це, структурою вказаної лекції передбачено створення 15 проблемних ситуацій.

Доцільно вказати, що проблемна лекція такого виду можлива у тому випадку, якщо студенти до неї підготуються – виконають конспект чи опрацюють матеріали лекції, заздалегідь видані їм викладачем. Як показує практика, вказану методику підготовки та проведення лекційних занять впровадити набагато простіше з першого курсу навчання студентів, коли така навчальна робота є нормою, правилом при оволодінні дисциплінами бакалаврської програми. Проте, ця науково-методична проблема потребує, на нашу думку, окремого самостійного дослідження.

Після проблемної лекції експериментальною методикою формування дослідницької компетентності студентів передбачено самостійну роботу творчого характеру. За нашими переконаннями, на цьому етапі проблемно-розвивального навчання варто застосувати індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), спрямовані на "... систематизацію, поглиблення, узагальнення, закріплення, практичне застосування знань студента з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи" [4, с. 219]. Наведемо приклад ІНДЗ студентам щодо теми "Планування педагогічного дослідження":

Індивідуальне навчально-дослідне завдання

(тема "Планування педагогічного дослідження")

- 1. Сформулювати тему майбутньої дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.*
- 2. Дати відповідь на питання: кому потрібні результати мого дослідження?*
- 3. Визначити мету, предмет, об'єкт дослідження, сформулювати завдання та гіпотезу дослідження.*
- 4. Розрахувати обсяг вибіркової сукупності (обсяг генеральної сукупності уточнити на консультації).*

5. *Сформулювати прогнозовані наукові результати.*
6. *Розробити програму дослідження за обраною тематикою.*

Результати виконання студентами ІНДЗ мають бути всебічно обговорені на семінарі. Важливо, щоб до обговорення проблем було залучено весь загаль студентів групи. У процесі дослідження ми зробили висновок, що семінарське заняття досягає цілей, якщо ґрунтовно виконано індивідуальні навчально-дослідницькі завдання студентами в самостійній роботі та, у свою чергу, методично грамотно проведено семінар (зокрема, із застосуванням фронтальної дискусії).

В експериментальній методиці особливе місце відводилося розв'язанню студентами дослідницьких ситуацій. Під дослідницькою ситуацією розуміємо різновид навчального завдання, пов'язаний з самостійним пошуком, віднайденням недостатньої інформації, з проведення власне наукового дослідження на певному теоретико-прикладному рівні. Услід за Ю. Риндіною [5] виділяємо два види дослідницьких ситуацій, що можуть успішно застосовуватися як засіб продуктивного розвитку дослідницької компетентності магістрантів: а) ситуації порівняльного аналізу і оцінки різних точок зору і позицій учених щодо розв'язання конкретної дослідницької проблеми; б) ситуації аналізу і розв'язання конкретної дослідницької проблеми, коли група студентів вивчає ситуацію і приймає обґрунтоване рішення у відповідності з завданнями дослідницької діяльності.

Наведемо приклади ситуацій, що застосовувалася в перебігу експериментальної роботи:

Приклад 1. *”Проаналізуйте дефініції поняття ”технологія навчання“ якими послуговуються автори монографій, статей чи посібників з педагогіки. Яке з визначень вам здається найбільш переконливим? Обґрунтуйте ваш вибір, переконайте своїх колег у доцільності саме такого визначення поняття. Якщо ви можете запропонувати власне визначення поняття ”технологія навчання“, що відрізняється від запропонованих, спробуйте свою позицію обґрунтувати.*

Приклад 2. *Перед вами поставлено конкретне наукове завдання: визначити, теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх магістрів спеціальності "Педагогіка вищої школи" та експериментально перевірити методика їх забезпечення. Проаналізуйте автореферати, дисертації, наукові статті з цієї та суміжних проблем. Обґрунтуйте актуальність теми дослідження, його об'єкт, предмет, мету та завдання. Розробіть гіпотезу та етапи наукового пошуку, опишіть результати, що складуть наукову новизну дослідження. Оцінюють власний вклад в групове рішення ситуації, сформулюйте побажання собі щодо тих дослідницьких умінь, які в подальшому необхідно розвивати, коректувати чи удосконалювати.*

Результати нашої експериментальної роботи переконують, що саме групові дискусії, колективне розв'язання таких ситуацій створюють унікальні, неможливі на лекціях чи семінарських заняттях, психологічні умови для виявлення магістрантами власної дослідницької позиції. Натомість системна реалізація висвітлених форм проблемно-розвивального навчання є потужним засобом залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Таким чином, ефективне формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів спеціальності "Педагогіка вищої школи" може успішно здійснюватися системою форм проблемно-розвивального навчання, у якій алгоритмічні, виконавчі дії поступово замінюються реконструктивними, продуктивними діями, відкриваючи шлях до оволодіння студентами здатностями педагога-дослідника.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з обґрунтуванням педагогічних умов організації практики як засобу розвитку дослідницьких здатностей магістрантів.

Література

1. **Волкова П.Н.** Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / П.Н. Волкова. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2002.

– 576 с.

2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ, и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2.е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : “Академвидав”, 2010. – 456 с.

5. Рындина Ю.В. Формирование исследовательской компетености студентов в рамках аудиторных занятий / Ю.В. Рындина // Молодой ученый. – 2011. - № 4. – Т.2. – С. 127-131.

Bondarenko L.I.

Technological aspects of the research competence of future teachers of high school

In the article substantiated the problem-developing technology of research competence of teachers in higher education. Research competence is seen as a holistic, integrative property of the individual, which combines the knowledge, skills, research experience, personal values and qualities (creativity, creative thinking, imagination, observation) and the researcher is ready to effectively carry out its own research and the ability to organize productive scientific research students. Clarifies definition of „educational technology” as a pre-designed by the organization of educational process, which is implemented in practice to guarantee the achievement of planned learning outcomes. The concept of problem-developing mastery of research knowledge, skills, qualities, based on systematic and consistent involvement of graduate students to the methods of teaching and learning activities (explanatory, illustrative or informational receptive, reproductive, problem statement, partial search, or heuristic, research). Displaying the technological scheme of organizational forms of problem-developing education as an example of the course „Fundamentals of research in pedagogy”. The characteristic of the method of preparation and holding of lectures problematic „Planning pedagogical research”, which was developed based on sequential solution of problem situations. The specific features of search workshop of reproductive, reconstructive and creative self-study students, research studies to address the situation. Examples of personal educational and research tasks undergraduates. Proposed two types of research situations that can be successfully used for productive development of research competence masters in „Pedagogy of

higher school”, examples of their subjects. In subsequent studies provided justification pedagogical conditions of practice as a means of research capabilities of future high school teachers.

Key words: problem-development training, educational technology, problem lecture, individual teaching and research task, graduate.

Відомості про автора

Бондаренко Ліна Ігорівна – аспірант кафедри педагогіки ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів зосереджено навколо інновацій у педагогіці.

Стаття надійшла до редакції 10.01.13

Прийнято до друку 26.04.13