

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 10. – С. 162-172.

УДК. 378. 14:377.4

І. М. Раєвська
Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

Обґрунтування педагогічних умов розвитку дослідницьких умінь учителів
початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти

Метою статті є обґрунтування необхідних і достатніх педагогічних умов, що забезпечують розвиток дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти. Виокремлено педагогічні умови: усвідомлена мотивація вчителів початкової школи до розвитку дослідницьких умінь як передумова творчої професійно-дослідницької діяльності з відповідною рефлексивною позицією стосовно їх удосконалення; зорієнтованість навчального процесу на розвиток дослідницьких умінь учителів шляхом створення індивідуальних програм із подальшою корекцією їх у процесі саморозвитку; створення науково-дослідницького середовища на засадах особистісно-індивідуального підходу з метою компенсації недостатнього розвитку дослідницьких умінь; оперативна діагностика та корекція розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: дослідницькі вміння, учителі початкової школи, педагогічні умови, діагностика, мотивація, науково-дослідницьке середовище, система післядипломної освіти.

Резюме

И.Н.Раевская

Обоснование педагогических условий развития исследовательских умений
учителей начальной школы в системе последипломного педагогического
образования

Целью статьи является обоснование необходимых и достаточных педагогических условий, обеспечивающих развитие исследовательских умений учителей начальной школы в системе последипломного педагогического

образования. Выделены педагогические условия: осознанная мотивация учителей начальной школы к развитию исследовательских умений как предпосылка творческой профессионально-исследовательской деятельности с соответствующей рефлексивной позицией относительно их усовершенствования; создание научно-исследовательского среды на основе личностно-индивидуального подхода с целью компенсации недостаточного развития исследовательских умений; ориентированность учебного процесса на развитие исследовательских умений учителей путем создания индивидуальных программ с последующей коррекцией их в процессе саморазвития; оперативная диагностика и коррекция развития исследовательских умений учителей начальной школы в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: исследовательские умения, учителя начальной школы, педагогические условия, диагностика, мотивация, научно-исследовательская среда, система последипломного образования.

SUMMARY

I.M. Raevskaya

Grounding of Pedagogical Conditions for the Development of Primary School Teachers' Research Skills in the System of Postgraduate Education

The aim of this article is to ground necessary and sufficient pedagogical conditions that guarantee development of research skills of primary school teachers in the system of postgraduate education. Author determines such pedagogical conditions as: a conscious motivation of primary school teachers to develop research skills as a prerequisite for the creative professional and research activities with the corresponding reflexive position concerning their improvement; orientation of teaching process on the development of research skills of teachers by creating individual programs with their further correction in the process of self-development, creating scientific and research environment on the bases of personal and individual approach with the aim compensation insufficient development of research skills; operative diagnosis and correction of development of research skills of primary school teachers in the system of postgraduate education. It is shown that the development of research skills of primary school teachers is motivated, useful and purposeful process of quality changes in professional knowledge, skills and habits of the individual in order to obtain new competences and to increase professionalism. It is recommended creating individual perspective programs of professional self-development of teacher in inter-course period; varied programs of development of research skills teachers for each category; working out of special courses that are aimed to form and develop research skills of primary school teachers; implementation of teachers' diagnosis in order to identify of problems of their development and means to solve these problems in the course period; creation and application of new forms and means to involve teachers in the process of acquiring knowledge and developing their skills. It is emphasized attention that the effective development of research skills of pedagogues in establishments of system of

postgraduate pedagogical education was possible only in conditions of changing priorities from learning of knowledge till independent cognitive activity of each participant considering his (her) peculiarities and abilities, relevant motivation, sufficient teaching and methodical, organizational and pedagogical guaranteeing. During the research it was found the most essential reasons that hampered the process of development of research skills of primary school teachers in the system of postgraduate education. Most part of them could be removed with the help of working out and creation of appropriate pedagogical conditions.

Keywords: research skills, primary school teachers, pedagogical conditions, diagnosis, motivation, teaching and research environment, system of postgraduate education.

Постановка проблеми. Першочергового значення в умовах неперервної освіти набуває особистість педагога. Вчитель, котрий хоче відповідати сучасним вимогам освітнього процесу, віддає перевагу безперервному навчанню протягом всієї професійної діяльності. Проблема становлення такого вчителя виступає як одна з головних у системі післядипломної педагогічної освіти, що, в свою чергу, актуалізує дослідницьку спрямованість його професійної діяльності.

Головним завданням на шляху до організації безперервного навчання є створення необхідних педагогічних умов, що сприятимуть розвитку дослідницьких умінь педагога.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідницькому підходу, підготовці вчителя-дослідника присвячені наукові праці В. Андрєєва, С. Балашової, С. Гончаренка, В. Литовченко, Н. Недодатко, І. Каташинської, Г.Кловак, З. Слєпкань. Вплив пошуково-дослідницької роботи викладачів на розвиток інтересу майбутніх учителів до науки висвітлювали у своїх дослідженнях Л. Голуб, М. Гловин, Л. Коржова, М.Князян, В. Кулєшова, В. Савченко, О. Миргородська, В. Литовченко, О. Рогозіна. Для визначення педагогічних умов розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи велике значення мають наукові дослідження з технології формування дослідницьких умінь учителя-предметника (М. Гладишева, М.Овчинникова, С. Раков, Т. Шамова), окремі аспекти щодо розвитку дослідницьких умінь у системі

післядипломної педагогічної освіти (В. Базелюк, Л. Горбунова, В. Маркова, В. Пуцов, Т. Талманова).

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують розвиток дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

Методи дослідження: аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури та типового навчального плану підвищення кваліфікації учителів, узагальнення одержаної інформації, індукції та дедукції, порівняння, котрі дали змогу з'ясувати особливості організації післядипломної педагогічної освіти та виокремити педагогічні умови розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що тлумачення поняття «умова» різні, але, як правило, мають багато спільного. Так, у філософському енциклопедичному словнику «умова» визначається як «філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, без яких вона існувати не може. Завдяки наявності відповідних умов, властивості речі переходять із можливості в дійсність» [12, 482]. У дослідженнях В. Андрєєва, Ю. Гільбуха дана дефініція характеризується з педагогічного та психологічного аспекту, що дає підстави стверджувати – поняття «умова» є загальнонауковим.

Звертаючись до дефініцій поняття «педагогічна умова», зазначимо, що науковці розуміють його як певну обставину чи обстановку, яка впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості, обов'язково скерована на практичну діяльність; безперечно направлена на підвищення ефективності педагогічної діяльності. Зокрема, Н. Олійник, Т. Яблонська педагогічні умови розглядають як системний комплекс елементів; А. Алексюк, П. Підкасистий як чинники, що впливають на процес досягнення мети при цьому поділяють їх на: зовнішні (позитивні відносини викладача і слухача курсів; об'єктивність оцінки навчального процесу тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості, тобто стан здоров'я,

властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація) [1]; Н. Іпполітова, Н. Стерехова трактують як один із важливих компонентів педагогічної системи, котрі відображають сукупність можливостей освітнього та матеріального середовища, що суттєво впливають на особистісний та процесуальний аспекти педагогічної системи, повністю забезпечуючи її ефективну діяльність та розвиток [6].

Теоретичний аналіз різноманітних тлумачень, положень дав можливість визначити й обґрунтувати педагогічні умови, що сприяли б ефективному розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи, як комплекс структурованих певним чином об'єктивних обставин і можливостей, що супроводжують навчальний процес післядипломної освіти і спрямовують його на досягнення мети і вирішення завдань.

З метою розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи в післядипломній педагогічній освіті необхідно було віднайти, обґрунтувати та реалізувати такі педагогічні умови, котрі б сприяли реалізації компенсаторних можливостей навчального процесу означеної освіти, сприяючи ефективності розвитку досліджуваного утворення. Вихідним при цьому став методологічний принцип єдності свідомості особистості і діяльності, що дозволяє комплексно, інтегративно підійти до розуміння взаємозв'язку зовнішніх обставин і внутрішніх чинників (зовнішнє через внутрішнє).

Однією з педагогічних умов розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти нами визначено усвідомлену мотивацію вчителів початкової школи до розвитку дослідницьких умінь як передумови творчої професійно-дослідницької діяльності з відповідною рефлексивною позицією стосовно їх удосконалення.

Під мотивацією розуміють систему мотивів (від лат. *moveo* - штовхаю, рухаю - спонукальна причина дій і вчинків), що визначають конкретні форми діяльності або поведінки людини [11].

Суттєвим для нашого дослідження є наявність такого структурного компонента мотивації, виокремленого Б. Додоновим [4], як – значущість для

особистості безпосереднього його результату. В умовах післядипломної педагогічної освіти саме цей структурний мотиваційний компонент є найбільш значущим для вчителя, бо знання і вміння, які він здобуває у процесі підвищення кваліфікації, мають для нього суттєве значення, набуваючи особистісного пізнавального характеру та усвідомлюваної значущості для задоволення найвищої потреби особистості – потреби в самоактуалізації. Висока позитивна мотивація може компенсувати недостатній рівень знань, забезпечення якої може досягатись із застосуванням різноманітних прийомів, описаних свого часу Д.Карнегі. Потреба у підвищенні професійної кваліфікації є ще й обов'язковою умовою подальшої педагогічної діяльності вчителів початкової школи.

Науковці М. Дьяченко і Л. Кандилович інтерпретують «рефлексію педагога» як процес пізнання ним самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, міркування про самого себе як особистість [5, 232]. Проявляючи свої знання, вміння й навички у діяльності, будь-яка особистість намагається зайняти й певну життєву позицію. Саме рефлексія й зумовлює таке особистісне утворення як рефлексивна позиція вчителя, яку можна розглядати як єдність суб'єктивного й об'єктивного в особистості, що формується в спільній діяльності з іншими. Аналізуючи підходи до визначення сутності рефлексивної позиції як узагальнено-ціннісного відношення до професії і педагогічної діяльності (С. Вершловський); як особистісно-значущого змісту діяльності (Л. Яковлева); як певної фази діяльності, що виникає в ситуації суперечності необхідного і можливого (В. Лекторський), ми вважаємо, що саме підхід В. Лекторського є найбільш придатним до нашого дослідження [2; 15; 7]. В результаті рефлексивної позиції розвивається Я-концепція педагога, він здатний долати утруднення, проектувати власну діяльність та керувати нею, творчо осмислювати і розв'язувати проблемні ситуації.

Ми погоджуємося з думкою В. Саюк, котра стверджує, що поетапне внесення до навчання на курсах підвищення кваліфікації рефлексивної ланки забезпечує співвіднесення слухачем своїх навчальних дій із власними

цінностями, цілями і можливостями. Зміст першого етапу полягає в організації рефлексивного аналізу слухачами своїх утруднень у практичній діяльності, пошуку їх можливих причин і самовизначенні у цілях, задачах навчальної діяльності. Для слухачів курсів результатом цього етапу навчального процесу є осмислення «масштабу» своїх проблем, їх особливостей і початок проектування своєї навчальної діяльності. На другому етапі зорганізується цикл навчальних дій, спрямованих на моделювання (або уточнення) труднощів, пов'язаних із відсутністю у слухачів прагнення до самозмін і саморозвитку. Форми, у яких здійснюються ці дії: ділові ігри, тренінги, а також цикли, що складаються з лекцій, семінарів і практичних занять. На третьому етапі вчителі у формі спеціально організованих рефлексивних дій здійснюють дослідження свого руху у розв'язанні навчальних задач попереднього етапу, виявляють свої труднощі у діях і переходять до аналізу причин їх виникнення та усунення. Реалізується це за допомогою консультацій і чергового циклу навчальних дій. На четвертому етапі відбувається проектування учителями своєї діяльності, що стає головною метою наступного циклу навчання. Для цього знову використовуються ділові ігри, практикуми, тренінги або організаційно-діяльнісні ігри. Діагностика і самодіагностика рівня сформованості досліджуваного утворення проводиться на п'ятому етапі [10, 29].

Отже, розвиток дослідницьких умінь педагога, вдосконалення фахового рівня можливе лише за наявності у нього рефлексивної позиції з чітким усвідомленням мети своєї діяльності.

Сутність другої педагогічної умови – зорієнтованості навчального процесу на розвиток дослідницьких умінь учителів шляхом створення індивідуальних програм із подальшою корекцією їх у процесі саморозвитку полягає у тому, що об'єктивна необхідність відповідної спрямованості педагогічного процесу в умовах післядипломної педагогічної освіти зумовлена системністю і цілісністю щодо розвитку дослідницьких умінь учителів.

Так, вчені визначають поняття «розвиток» як процес якісних змін особистості, зумовлений удосконаленням духовних, психічних, фізичних та соціальних можливостей людини з метою самореалізації на основі внутрішньо закладених здібностей та задатків [8].

На думку О. Вишневського, «розвиток – процес якісних змін у людині, що знаменує перехід від простого до складного, від нижчого до вищого. Він не тотожний навчанню, бо має цілком іншу природу: якщо навчання передбачає засвоєння і нагромадження інформації, то розвиток – певну перебудову і вдосконалення «функцій і якостей» людини» [3, 16].

Професійний розвиток – це процес підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації, під час якого працівник набуває нових компетенцій, знань, умінь і навичок з метою виконання нових виробничих функцій. Важливим на курсах підвищення кваліфікації є навчання основним технологіям і технікам професійної діяльності, що дає можливість виявлення професійних ускладнень і реалізацію особистісно зорієнтованого принципу в задоволенні запитів у підвищенні кваліфікації педагогів, правильно побудувати індивідуальний освітній маршрут (освітню програму) підвищення кваліфікації. При цьому індивідуальний освітній маршрут розглядається як сукупність модульних програм, вибраних вчителями початкової школи у логіці визначеного напрямку підвищення кваліфікації з указівкою конкретних строків їх засвоєння.

При цьому підвищення кваліфікації вчителів зазначеної категорії повинно спиратись на індивідуальні запити розвитку особистості конкретного вчителя, її акмеологічні аспекти, бути зорієнтоване на перспективні потреби вчителя, а також формування його індивідуального стилю роботи.

Індивідуальний стиль характеризує особисту майстерність учителя, пов'язаний із його здібностями, котрі формуються та проявляються у діяльності. Визначальною рисою індивідуального стилю роботи вчителя початкової школи є самоосвіта, яка включає участь у роботі майстер-класів, педагогічних майстерень, проблемних групах, методичних об'єднаннях,

«круглих столах», творчих лабораторіях, фестивалях педагогічних ідей, школі педагога-експериментатора, конкурсах педагогічної майстерності, таких як «Вчитель року», дослідно-експериментальній роботі.

Отже, розвиток дослідницьких умінь учителів початкової школи можна визначити, як мотивований, закономірний і цілеспрямований процес якісних змін у професійних знаннях, уміннях і навичках, а також особистісних якостях з метою набуття нових компетенцій і підвищення професіоналізму.

У цьому контексті цілком слушною є та макротеза, за якою курсове навчання необхідно будувати, опираючись на педагогічний принцип «виращування» здібностей учителя до системного засвоєння професійного простору [13].

Для ефективного розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти важливо створити такі умови, за яких максимально реалізуються індивідуальні можливості кожного вчителя. Тому важливо розробити варіативні програми розвитку дослідницьких умінь учителів для кожної категорії вчителів. Ми виходимо з усвідомлення диференціації навчання як множинності та варіативності індивідуальних і колективних підходів до реалізації змісту освіти та особистісно-орієнтованого навчання, що допоможе вчителям швидше адаптуватися до соціальних вимог дійсності та реалізувати свій особистісний потенціал. Метою такої організації навчального процесу є індивідуальна перспективна програма професійного саморозвитку вчителя у міжкурсовий період. У ситуації вибору слухач курсів проявляє свою індивідуальну освітню активність і ініціативу. Освітня активність якісно змінюється в процесі поетапного навчання (відхід від одноразового «удосконалення», дискретності курсової підготовки) і є для педагога професійно значимою якістю, що виражається в здатності самостійно вбудовувати власну освітню програму в програму курсової підготовки.

Аналіз типового навчального плану підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, який використовується в системі післядипломної освіти показав, що його зміст спрямовано у бік функціональної підготовки, а

дисципліни, що забезпечують формування дослідницьких умінь до предметного блоку не включено. Серед широкого вибору спецкурсів і факультативів, які пропонують своїм слухачам обласні заклади післядипломної педагогічної освіти, не має таких, що призначені для формування й розвитку дослідницьких умінь учителів початкових класів.

Наступною педагогічною умовою, визначеною нами, є створення науково-дослідницького середовища на засадах особистісно-індивідуального підходу з метою компенсації недостатнього розвитку дослідницьких умінь.

Включення вчителя в процес постійного саморозвитку – головне завдання закладів післядипломної педагогічної освіти. Як зазначає О. Шмакова, для досягнення поставленої мети освітнє середовище повинне бути сукупністю соціокультурних і гуманістичних чинників професійної установи (як елементу макросередовища), безпосереднього освітнього процесу (мікросередовище) і внутрішнього світу особистості, тим самим, створюючи умови, необхідні «для саморозвитку рефлексії особистості в цілісне «Я» [14].

Проведений аналіз теоретичних робіт дозволив нам виявити два основні підходи до вивчення середовища в педагогіці. В першому – основна увага приділяється вивченню середовища як виховного фактору (В. Шацький, М. Крупеніна, В. Шульгін). У другому – вивченню середовища як фактора розвитку і освіти людини; як фактора функціонування гуманістично орієнтованої педагогічної системи (В. Ясвін, В. Слободчиков, В. Воронцова). Отже, можемо стверджувати, що сучасні підходи до визначення середовища в освіті лежать у напрямі розвиваючої функції освіти (розвивати здібності, змінювати себе самого і своє буття).

Для нашого дослідження важливим є розуміння освітнього середовища як сукупності умов і впливів на особистість, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному оточенні та її внутрішньому, особистісному потенціалі.

Педагог, будучи суб'єктом педагогічної і самоосвітньої діяльності, здатний сприймати післядипломну педагогічну освіту в цілому і локальне професійне

середовище як простір його реалізації, як умову власної самоосвіти. Це дозволяє зробити вчителю вибір освітніх маршрутів у рамках науково-методичної, пошуково-дослідницької і експериментальної роботи на основі принципів свободи, самостійності, відповідальності, пов'язаних з такими принципами системи післядипломної освіти, як поліваріативність, мобільність, практикоорієнтованість.

У будь-якій ефективно функціонуючій системі важливі не лише її елементи, але і зв'язки між ними. У системі взаємодій всіх учасників курсової підготовки саме по каналах цих зв'язків можлива педагогічна підтримка процесів саморозвитку особистості вчителя-дослідника. Ми визначаємо науково-дослідницьке середовище як таке, що складається із взаємодії учасників курсової перепідготовки між собою, котре збуджує вчителя до розкриття його професійних можливостей, а також характеризується наявністю у ньому спеціально організованих заходів щодо свідомого оволодіння дослідницькими вміннями. Найбільш дієвими і ефективними формами, з точки зору розвитку дослідницьких умінь вчителів початкових класів є психолого-педагогічні тренінги, семінари-практикуми, теоретичні та навчально-практичні семінари; відкриті захисти творчих проєктів, методичні, педагогічні майстерні, творчі лабораторії вчителя, конкурси фахової майстерності, школа творчого вчителя, майстер-класи. Педагоги отримують не лише нову інформацію щодо розв'язання актуальних проблем педагогічної практики, а насамперед, набувають досвід практичної роботи, відпрацьовують нові моделі навчання і виховання учнів, переосмислюють і формують власну стратегію професійної діяльності, що вмотивовує та активізує пошуково-дослідницьку діяльність вчителів початкових класів.

Прийнята на сьогодні періодичність проходження вчителями курсової перепідготовки не забезпечує не тільки підвищення кваліфікації, а навіть збереження достатнього рівня професійної підготовки. Головним завданням системи післядипломної освіти, таким чином, стає створення і застосування

нових форм навчання та способів залучення вчителів до участі у процесі набуття дослідницьких умінь.

Четвертою педагогічною умовою є оперативна діагностика та корекція розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти, що сприятиме встановленню їх рівня розвитку та виявленню недоліків навчальної діяльності, прогалин у знаннях і вміннях з тим, щоб у подальшому процес навчання у системі післядипломної освіти вдосконалити та організувати відповідно до особистісних потреб учителів та суспільних запитів.

У науковій літературі представлено різні визначення поняття «педагогічна діагностика». Діагностування (від. dia – прозорий і gnosis – знання) – означає «прояснення, розпізнавання», отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта, його відхилення від норми. Діагностування перебуває в нерозривному зв'язку з прогнозуванням та проектуванням, які логічно завершують ланцюжок дослідницької процедури [8, 61].

Термін «педагогічна діагностика» (від грец. diagnostikos – спроможний розпізнавати) – це дослідницька процедура, спрямована на визначення умов та обставин, за яких протікатиме педагогічний процес. Діагностика забезпечує усією необхідною інформацією про реальні можливості педагогів, рівень їхньої попередньої підготовки, умови протікання педагогічного процесу тощо [9].

На основі аналізу існуючих визначень сформулюємо поняття «діагностика розвитку дослідницьких умінь» – це система засобів, методик і методів, які мають оптимальне співвідношення та певний алгоритм дій для повного та об'єктивного виміру динаміки процесів і результатів діяльності, що дає змогу прогнозувати та проектувати процес розвитку дослідницьких умінь педагога та сприятиме його професіоналізму.

Діагностика розвитку дослідницьких умінь учителів передбачає характеристику стану за умов недостатньої інформації з метою виявлення проблем їх розвитку та способів подолання цих проблем. Поряд із тим, головне завдання діагностики розвитку дослідницьких умінь полягає не в тому, щоб

дати йому зовнішню, максимально об'єктивну оцінку, а в тому, щоб стимулювати самого педагога до осмислення і розв'язання своїх професійних проблем, адже педагог-професіонал завжди зорієнтований на самоаналіз та самодіагностику. За такими ознаками оперативна діагностика є найбільш дієвим елементом дослідження у системі післядипломної освіти, оскільки дає змогу своєчасно визначити параметри проблеми щодо досліджуваного аспекту та адекватно реагувати.

Діагностика спрямована, як правило, на дослідження причинно-наслідкових зв'язків у виникненні проблеми розвитку дослідницьких умінь учителів та формуванні узагальнюючого висновку стосовно її подолання. У нашій роботі поточна оперативна діагностика здійснювалася за допомогою постійного спостереження за зміною показників розвитку дослідницьких умінь учителів експериментальної групи. А основна корекція формувального експерименту базувалася на результатах другого діагностичного зрізу. Таким чином, четверта умова носить організаційно-формальний характер. Перша і друга умови є переважно змістовими за характером і більше спрямовані на розвиток власне особистісних якостей учителів початкових класів. Кожна з виявлених педагогічних умов має свої внутрішні можливості, будучи переважно націленою на розвиток дослідницьких умінь учителів початкової школи. У той же час, кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність розвитку досліджуваної проблеми. Тільки їх системна єдність дозволяє досягти найкращих результатів і становить комплекс педагогічних умов розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, ефективний розвиток дослідницьких умінь педагогів в установах і закладах системи післядипломної педагогічної освіти є можливим лише за умов забезпечення позитивної мотивації оволодіння цими вміннями, зміни пріоритетів у ході курсової перепідготовки до самостійної пізнавальної діяльності кожного слухача з урахуванням його особливостей та можливостей,

розробки індивідуальних програм із подальшою корекцією їх у процесі саморозвитку, створення науково-дослідницького середовища.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і є перспективним напрямом для забезпечення експериментальної перевірки ефективності визначених педагогічних умов розвитку дослідницьких умінь педагога.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1999. – 557 с.
2. Вершловский С. Г. Молодой учитель в системе непрерывного образования : сб. науч. тр. / НИИ общ. образования взрослых ; отв. ред. С. Г. Вершловский и др. – М. : АПН СССР, 1987. – 97 с.
3. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / Омелян Іванович Вишневський. – 3-є вид., доопр. і доп. – К. : Знання, 2008. – 568 с.
4. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 45–51.
5. Дьяченко М. И. Педагогические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
6. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерехова // General and Professional Education : науч. журнал. – Выпуск 1. – 2012. – С. 8–14. – Режим доступа : http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
7. Лекторский В. А. Самообразование и рефлексия в научном познании / В. А. Лекторский // Общественные науки. – 1980. – № 2. – С. 123-137.
8. Пальчевський С.С. Педагогіка: навч. пос. –К.: Каравела. 2007. – 576 с.
9. Процесс обучения : контроль, диагностика, коррекция, оценка / под ред. Е. Д. Божович. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 1999. – 224 с.
10. Саюк В.І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти. : Дис... канд. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Валентина Іванівна Саюк. – Київ, 2007. – 236с.
11. Психологічний словник / [ред. В.І. Войтка]. - К.: Вища школа, 1982. - 216с.
12. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 576 с.
13. Чернявская А. П. Педагогическая техника в работе учителя / А. П. Чернявская. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 176 с.
14. Шмакова О. В. Роль образовательной среды в профессиональной подготовке современного специалиста [Электронный ресурс] / О. В. Шмакова. - Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline>

15. Яковлева Л. В. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Людмила Владимировна. – М., 1991. – 245 с.