

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Чжоу Цун

УДК 371.13+80+02+378.22

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ БІБЛІОТЕЧНИХ РЕСУРСІВ
В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Науковий керівник –
Пальшкова Ірина Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ БІБЛІОТЕЧНИХ РЕСУРСІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	11
1.1. Аналіз стану проблеми підготовки майбутніх викладачів-філологів у наукових дослідженнях.....	11
1.2. Сутність і структурні компоненти дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів.....	32
1.3. Бібліотечні ресурси як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів.....	50
1.4. Педагогічні умови формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.....	70
Висновки до розділу 1.....	91
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ БІБЛІОТЕЧНИХ РЕСУРСІВ..	
2.1. Стан сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів- філологів у педагогічній практиці вишу.....	95
2.2. Структурно-функціональна модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.....	123
2.3. Змістовий аспект формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.....	140
2.4. Порівняльний аналіз рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів.....	168
Висновки до розділу 2.....	182
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	187
ДОДАТКИ.....	207

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміст вищої педагогічної освіти, зокрема і філологічної, має бути зорієнтований на розвиток у студентів магістратури здатності до творчості, самоорганізації, розробки й упровадження інноваційних технологій навчання. Для сучасного викладача вищої школи особливо важливо орієнтуватися в потоці наукової інформації, самостійно оволодівати теоретичними фундаментальними знаннями як підґрунтям професійної діяльності, а також уміти застосувати ці знання практично, знаходити нові шляхи розвитку особистості учнів.

Сучасна система освіти України зазнає кардинальних змін, що спричинено її виходом до європейського та світового простору. Це, у свою чергу, вимагає переходу від наявного в Україні постіндустріального суспільства до інформаційного, що веде до кардинальних змін у системі вищої школи. Ці зміни стосуються всіх предметів навчального процесу, натомість значною мірою вони охоплюють мовну підготовку, а саме вивчення мов та літератури (основна, друга) як засобів міжкультурного спілкування.

За цих умов підвищуються вимоги до рівня підготовки майбутніх спеціалістів, які вільно володіли би не лише рідною, але й іноземною мовами та літературою. Розв'язання цього завдання у створеному інформаційному середовищі неможливе без комплексного та науково-обґрунтованого використання дослідницьких умінь. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки фахівців нового типу, в нашому випадку, майбутнього вчителя-філолога зі сформованими дослідницькими вміннями.

Теоретичними засадами дослідження виступили роботи, в яких:

– висвітлено філософські погляди щодо проблеми наукових досліджень (В. Андрущенко, В. Кремень та ін.), питання методології та методики проведення педагогічних досліджень (С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, О. Новиков та ін.), дослідницької діяльності як специфічного

способу учіння (І. Лернер, М. Скаткін, А. Хуторської та ін.);

– обґрунтовано концептуальні засади неперервної професійної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Хомич та ін.), професійної підготовки майбутнього викладача-філолога (О. Біляєв, Г. Богін, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Леонт'єв, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, А. Щукін та ін.), професійної підготовки майбутнього вчителя до дослідницької діяльності (О. Абдуліна, В. Андреев, І. Богданова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), творчої діяльності вчителя та розвитку його педагогічної майстерності (Є. Барбіна, О. Дубасенюк, З. Курлянд, І. Зязюн, А. Кузьмінський, О. Лавриненко, О. Отич, М. Солдатенко та ін.);

– виявлено особливості організації наукової роботи у вищих педагогічних навчальних закладах України (О. Барбіна, З. Гіптерс, С. Головка, М. Донченко, Л. Зеленська, Є. Карпова, Г. Кловак, Т. Койчева, О. Мартиненко, О. Микитюк, І. Пальшкова та ін.);

– схарактеризовано зміст, форми і методи науково-дослідної роботи викладачів і студентів (Н. Базелюк, П. Горкуненко, Н. Кічук, Л. Коваленко, О. Мартиненко, Л. Онищук, Н. Пузирьова, Л. Султанова та ін.); розкрито психологічні аспекти формування пізнавальних умінь студентів, зокрема й дослідницьких (С. Вітвицька, М. Добрускіна, А. Линенко, Є. Кабанова-Меллер, Г. Костюк, М. Левітов, Н. Менчинська, О. Раєв, А. Савенков, Ю. Романенко, С. Рубінштейн, І. Якиманська та ін.).

Результати наукових пошуків із досліджуваної проблеми узагальнено в дисертаційних працях, у яких представлено теоретичні і методичні засади формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання (О. Рогозіна), математики і фізики (В. Базурін), музики (М. Фалько), технології (Т. Шипілова), в системі післядипломної педагогічної освіти (В. Базелюк, І. Рибальова). Окремі аспекти дослідницької діяльності майбутніх учителів-словесників обґрунтовано Л. Бутенко, М. Вовк, Н. Волошиною, Н. Голуб, О. Горошкіною, О. Куцевол, Л. Мацько,

М. Пентилюк, І. Плахотнік, В. Редько, В. Сидоренко, Л. Струганець, Г. Токмань, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'яком та ін.

На сьогодні залишається недостатньо розробленою проблема формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури в цілому і використання у процесі оптимізації і підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів-філологів бібліотечних ресурсів. Реальні інформаційні потреби студентства, бажані чи звичні шляхи забезпечення таких потреб, мотиви звернень читачів/користувачів до бібліотечних фондів тощо, саме ці характеристики є предметом досліджень книгозбирень закладів освіти як в Україні, так і за її межами. Натомість вони є локальними, обмеженими рамками однієї бібліотеки, не завжди студентоцентровані, подекуди носять епізодичний, неплановий характер. Так, сучасні тенденції та перспективи розвитку бібліотечних ресурсів аналізувалися в працях зарубіжних науковців (Г. Євстігнєєва, А. Земскова, Б. Ленга, М. Лінквіст, Р. Стюарт, Т. Манн) та вітчизняних дослідників (Л. Костенко, О. Онищенко, Т. Павлуша, І. Павлуша та ін.). Роль бібліотек у самостійній та позанавчальній роботі студентів, розвитку їхньої дослідницької культури розкрито в роботах І. Гайнутдінова, Т. Єременко, О. Забеліна, Н. Грабар та ін. Незважаючи на кількість досліджень, присвячених проблемі функціонування бібліотек вишу та їх ролі в освітньому процесі, реформування систем освіти в Україні, з одного боку, та поглиблення інформатизації – з іншого, зумовлюють актуальність зазначеної теми, зокрема питання участі бібліотек у формуванні дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури

Аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми та сучасної практики зумовили наявність низки суперечностей між:

- соціальним замовленням на підготовку майбутніх викладачів-філологів із дослідницьким потенціалом і недостатньою спрямованістю змісту професійного навчання на цей процес;
- науковими здобутками в опрацюванні загальних питань формування

дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів і відсутністю теоретичного й експериментального обґрунтування процесу формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури;

– недостатньою готовністю викладачів педагогічних вишів до використання бібліотечних ресурсів в умовах магістратури та потребою студентів магістратури до активної дослідницької діяльності.

Актуальність, практичне значення окресленої проблеми та недостатня розробленість її теоретичних і практичних аспектів зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» з теми «Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої освіти» (№ 0109U000188). Тема дисертації затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол 16.12.2014 р. № 2) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол 21.12.2014 р. № 10).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й перевірці ефективності педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

Завдання дослідження:

1. Визначити й науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «дослідницькі вміння майбутніх викладачів-філологів»; уточнити поняття «дослідницькі вміння», «бібліотечні ресурси», «педагогічна дослідницька діяльність».

2. Виявити компоненти, критерії, показники і схарактеризувати рівні сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури.

3. Виокремити та науково обґрунтувати педагогічні умови формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури;

4. Розробити, апробувати модель й експериментальну методіку формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури.

Предмет дослідження – експериментальна методіка формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

Гіпотеза дослідження: формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів у процесі магістерської підготовки засобами бібліотечних ресурсів відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- створення міжкультурної платформи з інтеграції завдань дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру;
- використання інформаційних технологій як засобу активізації дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури;
- забезпечення кожному студенту свободи вибору і самостійності у ході здійснення дослідницької діяльності.

Методи педагогічного дослідження:

- теоретичні (порівняння, моделювання, узагальнення) для з'ясування сучасного стану теорії і практики досліджуваної проблеми, врахування вітчизняного та зарубіжного досвіду в уточненні сутності й особливостей процесу підготовки майбутніх викладачів-філологів до педагогічної

дослідницької діяльності;

– емпіричні: соціологічне опитування (анкетування, бесіда, інтерв'ю) студентів, викладачів кафедр, а також методи самооцінки, експертної оцінки, шкалування, ранжирування з метою визначення критеріїв і показників дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів; педагогічне спостереження, тестування, контрольні, проектні та творчі роботи для визначення рівнів сформованості дослідницьких умінь;

– педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) здійснювався з метою перевірки ефективності педагогічних умов і методики формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів;

– методи математичної статистики застосовувано для опрацювання експериментальних даних і встановлення кількісних залежностей між явищами та процесами, що досліджувались: χ^2 -критерій Пірсона – з метою кількісного й якісного аналізу отриманих результатів, перевірки статистичних гіпотез.

Експериментальна база дослідження. Базою дослідження виступили студенти магістратури Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» упродовж 2004-2016 років. Окремі етапи експериментальної роботи було проведено на базі Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, що здійснюють підготовку майбутніх викладачів-філологів. Дослідженням було охоплено 25 викладачів спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін та 632 магістрантів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* визначено сутність і структуру феномена «дослідницькі вміння майбутніх викладачів-філологів», структурні компоненти формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури засобами бібліотечних ресурсів (мотиваційний, емоційний, змістово-

продуктивний, рефлексивно-творчий); розроблено критерії із відповідними показниками для визначення рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури (низький, середній, достатній, високий);

– *розроблено* структурно-функціональну модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури, яка обіймає три етапи (підготовчий, проектно-пошуковий, навчально-професійний); *визначено* педагогічні умови формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів у процесі магістерської підготовки засобами бібліотечних ресурсів (створення міжкультурної платформи з інтеграції завдань дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру; використання інформаційних технологій як засобу активізації дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури; забезпечення кожному студенту свободи вибору і самостійності у ході здійснення дослідницької діяльності);

– *уточнено* й конкретизовано дефініції «дослідницькі вміння», «педагогічна дослідницька діяльність» та «бібліотечні ресурси» в контексті предмета дослідження.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці діагностувальної й експериментальної методик формування дослідницьких умінь у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури, спецкурсів: «Основи міжкультурної комунікації», «Основи науково-дослідної роботи викладача-філолога», що спрямовані на формування дослідницьких умінь студентів, у процесі яких було застосовано бібліотечні ресурси.

Загальне педагогічне значення дослідження зумовлюється і тим, що теоретичні положення та здобуті результати можуть бути використані для коректування навчальних планів, програм, посібників, підручників, що сприятиме підвищенню професійного рівня і результативності

сформованості дослідницьких умінь у майбутніх викладачів філологів.

Результати дослідження **впроваджено** в практику роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (акт про впровадження № 3708124 від 29.12.2015 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (акт про впровадження № 01/10-815 від 21.09.2015 р.), Криворізького державного педагогічного університету (акт про впровадження №270 від 29.12.2015 р.).

Апробацію результатів дисертації здійснено під час проведення педагогічного експерименту, а також шляхом оприлюднення теоретичних і практичних висновків й узагальнень у виступах на таких конференціях: *міжнародних*: «Сучасна початкова освіта: традиції, інновації та перспективи» (Харків, 2015 р.), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015 р.); «Сталий розвиток промисловості та суспільства» (Кривий Ріг, 2016 р.), Всеукраїнській «Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх учителів» (Кривий Ріг, 2014 р.) науково-практичної конференції.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, 10 додатків на 36 сторінках. Загальний обсяг дисертації 242 сторінки, з них 186 – основного тексту. У роботі вміщено 20 таблиць, 5 рисунків. У списку використаних джерел 165 найменувань (з них 25 – іноземною мовою).

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

1.1. Аналіз стану проблеми підготовки майбутніх викладачів-філологів у наукових дослідженнях

Гуманістична спрямованість сучасної освіти потребує оновлення її змісту на всіх сходинках. Сьогодні змінилось уявлення про мету освіти, підготовку всебічно розвиненої, конкурентоспроможної творчої особистості, яка має успішно працювати в будь-якій сфері професійної діяльності. У сучасних умовах розвитку вітчизняної професійної освіти нерідко постає питання про наявність у викладачів професійного навчання педагогічної компетентності. Фахівців готували через передання нагромадженого, перевіреного й позитивно оціненого попередніми поколіннями досвіду. Нині, усвідомлюючи сенс освіти, зосереджують увагу на розвитку здібностей студентів, а передання досвіду слугує засобом конструювання розвивальних процедур.

У буквальному перекладі «філологія» – це «любов до слова». Згідно із сучасного семантикою цей термін означає співдружність гуманітарних дисциплін, що вивчають історію та з'ясовують сутність духовної культури людства через мовний і стилістичний аналіз письмових текстів. Об'єктами професійної діяльності філологів є: мови (вітчизняні й іноземні, природні та штучні, древні й нові); художня література (вітчизняна та закордонна) й усна народна творчість; історія їхнього наукового вивчення; літературне життя в його зв'язках з історією, культурою й релігією; літературний процес і його закономірності; різні типи текстів – письмові, усні та електронні. На сьогодні філологія – комплексна гуманітарна наука, що містить таку важливу сферу

знань, як культура мови, а також самостійні науки, як-от: мовознавство, літературознавство, етнографія, фольклористика (С. Аверченков [2, с. 363]).

Філологія – це специфічна галузь людської діяльності, що вимагає від особистості словесника художньо-педагогічного мислення, відкритості до діалогу в координатах «письменник – читач», «письменник – учитель – учень», постійних творчих пошуків. Ф. Бацевич [9, с. 17] зазначає, що словесник «приречений» на творчість, яка зумовлена предметом його діяльності, специфічною естетичною природою процесу передання учням духовного світу особистості.

Для студентів філологічних спеціальностей креативність і творчі здібності здебільшого втілені в різних формах словесної творчості. Ці складники особистісного компонента мають бути доповнені упевненістю в собі, умінням організувати одногрупників і вміннями самоорганізації, прагненням до постійного особистісного зростання, позитивним впливом на психологічний мікроклімат у групі, вищому навчальному закладі. У структурі особистісного компонента саме студентів філологічних спеціальностей природно виокремлювати інтелігентність як необхідний складник. Латиною термін *intellegetia* означає: 1) розуміння, поміркованість, здатність сприйняття, пізнавальну силу; 2) поняття, уявлення, ідею; 3) сприйняття, чуттєве пізнання; 4) уміння, мистецтво [71, с. 125]. Слово «інтелігент» із часом стало синонімом людини-знавця, яка знає й розуміється на різних речах, людини шляхетної, поміркованої, спеціаліста.

Викладач філологічних спеціальностей, отже, є педагогічним працівником, який організовує навчальну й науково-дослідницьку роботу студентів / учнів у галузі мовознавства й літературознавства. Це викладачі української мови та літератури; російської мови й літератури; зарубіжної літератури, іноземних мов (переважно – англійської, німецької, французької), викладачі рідних мов (для закладів, де навчаються національні меншини).

Аналіз першоджерел відображає поступовий процес розгортання поглядів на становлення педагогічної професії й системи фахової підготовки педагога. Так, відомо, що до XVIII ст. у суто професійному змісті поняття

«учитель» не вживали, натомість основною фігурою в поширенні засад освіти були «майстри грамоти», «книгарі», «монахи», а в Україні – мандрівні дяки та ін. У XVII ст. виникає новий соціальний інститут – школа, гостро постає питання про створення освітньої системи й особи, яка цілеспрямовано передає знання, а також спеціальної її підготовки до педагогічної діяльності. Зазначимо, що з XVII це питання порушив Петро I, у подальшому, до початку XX ст., його централізовано розв'язували органи влади Російської імперії.

Вагомий внесок у становлення практики підготовки педагогів зробив Московський університет, відкритий 1755 р., особливо в період, коли його очолював М. Ломоносов. Із цього часу в основу тлумачення професійної підготовки майбутнього вчителя / викладача були покладені дві провідні ідеї. Перша з них, біля джерел якої стояв М. Ломоносов, уважала серцевиною підготовки дисципліни спеціально-предметного циклу (математика для вчителя математики, словесність для вчителя словесності тощо), друга, яку свого часу обстоював І. Шварц, – педагогічні дисципліни. Згодом ці дві ідеї трансформувалися в концепції фундаменталізації (посиленій предметній підготовці) і компетентнісного підходу (у сенсі орієнтації на кінцевий результат щодо здобуття практичного досвіду викладання).

Протягом XIX ст., із розвитком промисловості й суспільно-економічних відносин, питання професійної підготовки широких верств населення все більше поглиблюють, створюють нові типи навчальних закладів. Мережу початкових шкіл становили в селах – приходські (парафіяльні), у містах – народні, згодом повітові й міські, міністерські училища, а також приватні школи та пансіони. Середні навчальні заклади були представлені гімназіями, прогімназіями, реальними, технічними та комерційними училищами, семінаріями (духовними й педагогічними), інститутами (шляхетних панн, педагогічними, історико-філологічними, медичними тощо), колегіями. Вищу освіту здобували в університетах, на вищих курсах. Проміжне значення між середньою та вищою ланкою мали ліцеї [113, с. 45]. Педагогічні реформи, які

бурхливо проходили протягом XIX ст., спричинили необхідність у створенні структури підготовки педагогічних кадрів для нових типів шкіл.

Співіснували досить цікаві й значущі моделі професійної підготовки майбутніх учителів / викладачів, зокрема філологічних спеціальностей. Її підґрунтя можна простежити з традицій гімназій, колегій, університетів, історико-філологічних інститутів та інших закладів із підготовки викладача. Так, гуманітарна гімназійна освіта була ґрунтована на культурологічних принципах і зорієнтована на виховання особистості засобами мовних традицій різних культур. За всіма критеріями філологічної підготовки домінувала грамотність, писемне та усне володіння виражально-зображальним словом, глибина розуміння художнього тексту й мистецтво його інтерпретації [131].

Для класичних гімназій учителів-філологів готували лише два в Росії історико-філологічні інститути: у Санкт-Петербурзі (заснований 1867 р.) і Ніжині (1875 р.), останній створений на базі Юридичного ліцею князя Безбородька. Навчання тривало 4 роки; свідоцтво про закінчення закладу прирівнювали до університетського. Перші 2 роки вивчали загальнонаукові дисципліни; на третьому й четвертому курсах проходила спеціалізація та практика. Попри фундаментальну загальнонаукову й гуманітарну підготовку, історико-філологічні інститути не сприяли поповненню педагогічного корпусу. Так, Санкт-Петербурзький історико-філологічний інститут за час свого існування (1867 – 1900 рр.) випустив усього 562 педагоги, а Ніжинський (1875 – 1900 рр.) – 321, фахівці стали переважно викладачами древніх мов [155].

Концепція університетської педагогічної освіти розвивалася у двох напрямках. Перша модель обґрунтовувала організацію професійної підготовки на кафедрах педагогіки або на педагогічних факультетах і передбачала поєднання педагогіки з організацією дослідницької роботи. Інша модель допускала напівуніверситетську освіту й мала виражену науково-дослідницьку орієнтацію [74, с. 130]. Склалася також інтегральна модель, у якій професійна педагогічна підготовка була поєднана зі здобуттям вищої

освіти, за рівнем, близьким до університетського (вищі курси). Теоретичні заняття тут проводили професори й викладачі університетів; практичні заняття відбувалися в допоміжних навчальних закладах під керівництвом досвідчених педагогів-предметників. На думку Н. Каліннікової, такий «симбіоз» університету та школи, академічної професури й досвідчених методистів цілком міг забезпечити високий рівень педагогічної підготовки випускників [64].

Психолого-педагогічна (теоретична) підготовка у вищих навчальних закладах не завжди була на належному рівні, студенти-філологи отримувати передовсім фундаментальну підготовку: опановували знання із санскриту, порівняльного мовознавства, слов'янської філології, грецької, латинської, польської мов, оволодівали поетичним і риторичним мистецтвом, засвоювали класичну грецьку, римську, частково середньовічну літературу, народну словесність, історію, географію, філософію, російську мову, історію російської літератури, богослов'я. Викладачі турбувалися про адаптацію цікавих ідей західної науки до національних умов, формування дослідницьких якостей майбутніх учителів, проводячи лекції, бесіди, співбесіди, педагогічні семінари, колоквіуми; практикували елементи наукової бесіди, короткі диспути, діалоги на лекціях, «порпання» у наукових книгах, розмірковування над текстами художніх творів російської, грецької, латинської літератури для ознайомлення студентів-філологів з особливостями історії, побуту, мовою, народною словесністю. Це сприяло, на думку О. Семенов, формуванню культуромовних особистостей того часу [131].

Вища школа фокусувала увагу на становлення майбутніх викладачів-дослідників. Під керівництвом відомих літературознавців, мовознавців, етнографів, педагогів Д. Багалія, І. Галятовського, І. Гізеля. П. Гулака-Артемовського, Г. Квітки, М. Максимовича, І. Потебні, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, М. Сумцова та ін. студенти філологічних спеціальностей проводили науково-дослідницьку роботу, брали участь в етнографічних експедиціях, розвідках, долучалися до діяльності історико-філологічних

наукових товариств, філологічних видань; відточували в наукових дискусіях майстерність вільно висловлювати думки різними мовами, виконували письмові завдання з порівняльної граматики, слов'янської філології, проводили граматичний розбір стародавніх текстів тощо [99, с. 189, 194].

Попри переваги, елітарність університетської освіти не могла забезпечити масову підготовку шкільних учителів [64]. Найпоширенішою формою середньої педагогічної освіти в Росії з 1871 р. стали вчительські семінарії, створені за суспільною ініціативою, насамперед – земствами. Педагогічні семінарії були переважно закритими середніми чоловічими навчальними закладами. Єдиних програм у семінаріях не було, і тому в змістовому й методичному аспектах діяльності закладів уряду та закладів земства існували суттєві розбіжності. Земські семінарії прагнули давати майбутнім учителям знання, що мали виховувати в них інтерес до науки, свідоме й критичне ставлення до майбутньої діяльності, а отже, прагнення до гарного засвоєння педагогічної науки. В урядових семінаріях більшу увагу зосереджували на функціональних аспектах, вихованні вчителів-чиновників у душі «православ'я, народності й самодержавства» [64].

Із 1872 р. у Росії з'являються вчительські інститути, де готували вчителів для міських і повітових училищ без якої-небудь спеціалізації, на кшталт сучасного педагогічного комплексу (до 1917 р. їхня кількість в усій Росії дорівнювала 20). Ці заклади були зараховані сучасними дослідниками до розряду «тупикових», оскільки вони не мали статусу вищого навчального закладу й не давали права вступу до університетів та інших вищих шкіл [64].

У другій половині XIX ст. постала необхідність у постійному вдосконаленні професіоналізму педагогів. З ініціативи земств, суспільних об'єднань учителів, просвітителів, разом з учительськими з'їздами стали проводити короткі курси, започаткували педагогічні журнали для підвищення освітнього рівня й методичної кваліфікації педагогів, пропаганди передового педагогічного досвіду.

За статистичними даними, на початок XX ст., порівняно з серединою XIX ст., унаслідок розвитку справи народної освіти й переходу її до більш

раціонального ґрунту стало більше на 68,5 % закладів із підготовки педагогічних працівників [74, с. 124], що, однак, не задовольняло потреб суспільства. Водночас не були створені власне система педагогічної освіти й усталені стандарти професійної підготовки. Незважаючи на це, досить плідно розвивалася педагогічна наука.

У цей час найвідоміші вчені-педагоги, просвітителі й суспільні діячі (Н. Бунаков, В. Вахтеров, В. Водовозов, М. Демков, П. Каптерев, Н. Корф, Л. Модзалевський, М. Пирогов, Д. Тихомиров, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.) зуміли створити фундаментальні праці з теорії педагогіки та дидактики, закласти основи фахових методик, теорії професійної педагогічної підготовки. Саме тоді були надруковані піонерські праці з методики викладання філологічних дисциплін (Ф. Буслаєва, В. Водовозова, В. Острогорського, В. Стоюніна); історії (П. Виноградова, Н. Карєєва, В. Погодіна) [64].

Українська вища педагогічна школа набувала внутрішньої єдності, системності. Основними формами навчального процесу були визнані лекції, практичні заняття, практикуми. Посилену увагу приділяли самостійній роботі, семінарам, диспутам, студіюванню науково-навчальної й популярної літератури, а також роботі в полі, садку, на городі [129]. Виробничі (фольклорна, діалектологічна) практики спрямовували на ознайомлення студентів із культурною спадщиною України. Навчальні експедиції виконували за різноманітними програмами для збирання оповідань, переказів і прислів'їв, фольклору материнства й пестування, відомостей про говіркові особливості жителів сіл, дитяче життя, старі форми рільництва, жнива тощо, що укладені Етнографічною й Культурно-історичною комісією ВУАН протягом 1925 – 1926 рр.

Проте питому вагу мала все-таки політико-освітня й педагогічна практика, що організовували для формування вмінь у студентів із політпросвітки, а також для вивчення й удосконалення суспільного та педагогічного середовища [131].

Інститут вищої педагогічної освіти формувався в нашій країні до 1932 р. Заклади педагогічної освіти були розділені на дві великі підсистеми: педагогічні вчительські училища й педагогічні інститути, а також університети [79].

У кінці збіглого століття остаточно сформувалася концепція вітчизняної професійно-педагогічної освіти, що ґрунтована на радянській доктрині становлення професійної підготовки майбутнього вчителя / викладача (О. Абдуліна, А. Алексюк, А. Богущ, Л. Вяткін, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Л. Нечепоренко, В. Сластьонін, Л. Рувинський та ін.). Створена система мала багато позитивних рис, зокрема: внутрішню єдність, систематичність навчання студентів, зв'язок із галузевою наукою й педагогічною практикою, високий рівень вимогливості, морально-етичний стрижень та ін. Водночас варто назвати й слабкі сторони: підвищену ідеологізацію, зміщення в бік фундаменталізації, другорядну роль предметів гуманітарного циклу й меншу питому вагу філологічних спеціальностей у системі підготовки майбутніх учителів. Крім того, така система передбачала другорядну роль філолога в суспільстві.

Гуманітарні знання, які викладають студентам відповідно до навчальних планів і програм, утверджують самоцінність людської особистості, повагу до її прав, сприяють формуванню відчуття власної гідності в кожного студента, що не можна прищепити «зовні» і розвивається саме як наслідок засвоєння молодого людиною гуманітарної інформації. Свого часу М. Скаткін наголошував, що зовнішні впливи на студентів завжди реалізуються через внутрішні умови [74], тобто через психічні, інтелектуальні структури, які вже сформовані в студента, етичні погляди та звички. Усі ці якості формуються під час засвоєння предметних гуманітарних знань.

Методисти-словесники неодноразово акцентували на тому факті, що засвоєння знань, пов'язаних із теорією й історією літератури, сприяє «добуванню істини, виробленню глибоких переконань ... саме тут більше, аніж під час вивчення будь-якого іншого предмета виправдовується гасло, що

істина народжується в суперечках» [33, с. 66], хоч методи, які дають змогу розгорнути справді глибинну, науково обґрунтовану дискусію, під час практичних чи семінарських занять застосовують украй епізодично.

Зазначимо, що зміст навчальної гуманітарної інформації повинен відповідати критеріям фундаментальності й посилення методологічного складника (С. Кульневич [83]), це вможлиблює вивчення основоположних проблем. Уважаємо недоцільним відмежування власне гуманітарних знань, гуманітарної інформації від дисциплін педагогічного або психолого-педагогічного циклу, оскільки ідеал енциклопедично обізнаного педагога зберігає свою привабливість і в наш час. Мали рацію дидактичні енциклопедисти (І. Базедов, Ф. Бекон, Я. А. Коменський, Дж. Мільтон, М. Монтень, В. Ратке), коли стверджували, що зміст і глибина розуміння дійсності, подій, явищ або процесів прямо пропорційні до кількості засвоєних знань, обсягу опанованого навчального матеріалу. Спроможність людини до рефлексії й дій жорстко обмежена її знаннями (доречно пригадати зміст гасла Ф. Бекона «Knowledge is power»): нові міркування, розв'язки проблем і дії стають можливими лише після появи й перетворення на інтелектуальний інструментарій цілком нових термінів, понять, законів.

У структурі знань ми виокремлюємо власне предметні й фонові знання. Обсяг і зміст власне предметних знань описані в навчальних програмах. Фонові знання (А. Нікітіна [105], О. Семенов [131]) витлумачують як науково систематизовані знання інформаційно-культурологічного характеру, що не завжди безпосередньо пов'язані з текстом як одиницею подання навчального матеріалу, але без яких цей навчальний матеріал не може бути глибоко й усебічно сприйнятий. Фонові знання залежать від індивідуальних і загальнопсихологічних особливостей студентів, рівня їхнього загальнокультурного розвитку. Вони постійно змінюються як у змістовому, так й у функціональному плані, відповідно до інформаційної та культурологічної обізнаності студентів філологічних дисциплін, стану

філології як науки, вікових особливостей та інших чинників, зокрема змістового наповнення текстового матеріалу.

Власне фахові та психолого-педагогічні вміння й навички, що відображають дієву сутність засвоєних знань, мають багато спільного. Наприклад, наслідком опанування студентами філологічних спеціальностей курсу «Теорія літератури» повинні стати «уміння розбиратися в літературному процесі, навички застосування методів і прийомів аналізу літературних творів різних родів і жанрів, написаних у неоднакових суспільно-політичних умовах» [79, с. 216], а наслідком вивчення курсу педагогіки та історії педагогіки – уміння аналізувати педагогічні ідеї, концепції, визначати взаємозв'язок між педагогічними надбаннями минулих часів і сучасним станом вітчизняної та зарубіжної освіти, уміння виявляти в спадщині видатних педагогів провідні ідеї, узагальнювати творчий досвід навчання й виховання, що впливає на позитивну трансформацію цінностей у суспільстві, навички аналізу першоджерел, архівних документів (накази, постанови, звіти, періодичні видання, підручники та посібники різних часів тощо). Одним зі шляхів застосування філологічних і педагогічних знань, умінь та навичок, способом набуття досвіду наукової роботи є реферати, творчі й курсові дослідження, підсумком – кваліфікаційні та магістерські роботи. Під час захисту таких робіт формується досвід емоційно-вольової поведінки студента, а зміст робіт віддзеркалює систему професійно-особистісних цінностей молодшої людини – майбутнього спеціаліста.

Сьогодні формування викладача нового покоління відбувається в умовах переосмислення змісту вищої педагогічної освіти й професійної підготовки, що передбачає її фундаменталізацію, гуманітаризацію, гуманізацію та диференціацію, а також розроблення й реалізацію інноваційних педагогічних технологій [20]. З огляду на ці процеси необхідно схарактеризувати основний зміст сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Професійно-педагогічна підготовка як процес оволодіння знаннями, уміннями й навичками, що необхідні майбутньому викладачеві для

провадження професійної діяльності, усебічно представлена в працях О. Абдулліної, О. Глузмана, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, Л. Кондрашової, В. Мадзігона, О. Пехоти, В. Семиченко, Л. Хомич та ін. У роботах наголошено, що професійна підготовка вчителя має забезпечувати формування в нього системи професійних знань, яка відповідає запитам практики і стратегічно орієнтована на запити інформаційного суспільства, що розвивається.

В умовах широких полікультурних зв'язків, інформатизації всіх сфер життя, становлення української державності, ринкових перетворень, змін духовно-морального клімату, загострення соціальних проблем сутність професійної підготовки вчителя полягає у формуванні «викладача-європейця» як людини, яка, по-перше, відкрита для світу, поважно ставиться до культури різних народів, спрямована на діалог з іншими культурами; по-друге, мобільна у своєму розвитку й праці, тобто здатна до змін, сприйняття нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку; по-третє, є професіоналом, якому притаманні особистісна відповідальність за свій неперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна й системна освіта та професійна підготовка (Ф. Бацевич [10]). Усі ці якості доповнені характерними для української національної культури гуманістичними рисами, чеснотами й цінностями.

Зміст професійно-педагогічної підготовки охоплює нормативну частину як складник державного стандарту та вибірково, що визначає вищий навчальний заклад і спрямована на можливість внутрішньої диверсифікації. Так, для підготовки педагогічних працівників до викладання двох і більше навчальних предметів (особливо в малокомплектних сільських школах) та реалізації ними інших навчально-виховних функцій (науково-дослідницької, науково-методичної, соціально-педагогічної, культурно-просвітницької, організаційно-управлінської, корекційно-розвивальної тощо), з огляду на професійні потреби замовника й задоволення особистісних освітніх інтересів

магістра, передбачено поєднання педагогічних спеціальностей і педагогічних спеціалізацій [53]. Для філологічних спеціальностей доцільним є вивчення майбутніми викладачами додаткової мови, практичної психології, бібліотечної справи, підготовки до читання курсів «етика», «українознавство», до роботи в умовах інтернатних закладів, до корекційної діяльності тощо.

Зміст фундаментальної підготовки прогнозує вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника певного профілю, що відбувається переважно в класичних університетах і базоване на новітніх досягненнях науки [53], дає змогу надалі самостійно засвоювати нові знання в галузі своєї спеціалізації й суміжних сферах. Зазначимо, що фундаменталізація знань передбачає глибину й широту отриманих майбутнім викладачем-філологом загальнофілософських, загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, усередині яких панує ієрархія фактів, законів, постулатів, принципів та інших компонентів, збагачених гнучкою системою зв'язків, що підвищують ступінь застосовності знань у практичній діяльності. Фундаментальна підготовка орієнтована не тільки на обсяг одержуваних знань із предмета викладання та психолого-педагогічних дисциплін, а й на їхню точність, систематичність і рухливість, керованість, що допоможе випускникові мобільно реагувати на шкільні ситуації, бути завжди готовим до творчого, нестандартного розв'язання педагогічних проблем [70].

Професійна підготовка майбутнього викладача-філолога в умовах магістратури обов'язково передбачає комунікативну діяльність. Перше місце посідає комунікативний аспект мови та інтеграція різних діяльностей, пов'язаних із процесом спілкування.

Комунікативна діяльність потрактована науковцями як особливий вид діяльності, що засвідчують праці вітчизняних і зарубіжних учених (Ю. Ємельянова, Г. Кудрявцева, Ю. Кулюткін, Н. Кузьміна, А. Маркова, N. Brieger, R. Ellis, D. Hymes, B. Kupper-Herr, H. H. Stern, J. Swales, E. Williams та ін.). Дотримуючись позиції О. Лобанова, ми інтерпретуємо

комунікативну діяльність як процес активності людини, спрямований на іншу особу (на її почуття, дії), що спонукається певними мотивами (пізнати іншу людину як особистість) і висловлюється за допомогою різних комунікативних засобів (слів, жестів, міміки) для реалізації тієї чи тієї комунікативної потреби (налагодити контакт з іншою людиною, долучити партнера до своїх цінностей) [137, с. 19].

В аспекті професійно-педагогічної підготовки комунікативна діяльність означає багатоплановий процес і результат налагодження й розвитку контактів між студентами та педагогом, власне між студентами, що породжене потребами навчальної діяльності й містить живий обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, спілкування, подолання конфліктів, зміни позицій та ухвалення рішень [51, с. 177].

За переконанням зарубіжних науковців (F. Dublin, K. Johnson, S. Krashen, J. Munby, D. Nunan, E. Ohlstein, D. Wilkins, T. Woodward, J. Yalden), комунікативна діяльність має дидактичну специфіку, це здатність проектувати отримані знання, уміння, досвід і способи поведінки в умовах комунікативної діяльності. Згідно з цими позиціями, основне завдання майбутнього викладача – не планувати штучні успіхи тих, хто навчається, не писати покрокові плани-конспекти, а проектувати умови, що максимально сприятимуть розвитку в них комунікативної компетенції.

Учені витлумачують комунікативну діяльність як продуктивну взаємодію суб'єктів, спрямовану на формування професійної компетентності спеціаліста, на оволодіння знаннями й загальними способами навчальних, комунікативних, професійних дій і саморозвитку цих суб'єктів у процесі реалізації навчального проекту на основі зовнішнього контролю та оцінювання, що переходять у самоконтроль і самооцінювання [13]. Отже, комунікативна діяльність відбувається на підставі комунікативного методу навчання, в основі якого перебуває складна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача та студентів.

Науковці стверджують, що дослідницькі вміння – це вміння організовувати власну розумову діяльність, проводити літературний пошук,

бібліографічний огляд наукових джерел, обґрунтовувати актуальність теми, чітко окреслювати мету й завдання, оперувати понятійним апаратом, володіти науковими методами пізнання, визначати об'єкт, предмет дослідження, формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її достовірність, обґрунтовувати наукову новизну та практичну значущість роботи, оформляти результати наукового пошуку в числових і графічних формах [34, с. 208].

Такі вміння покладено в основу опанування лінгвістичної теорії під час навчальних занять. Погоджуємося з думкою про те, що необхідною передумовою проведення наукових досліджень є фундаментальна теоретична підготовка дослідника, обізнаність його з основними методами наукових праць, уміння цілеспрямовано добирати факти, аналізувати їх, робити мотивовані висновки й подавати необхідні практичні рекомендації [143, с. 28].

Наукова робота в магістратурі підпорядкована певним закономірностям, тобто відображенню «об'єктивних, істотних і постійних зв'язків у педагогічних відносинах і явищах...». Для закономірностей характерні: розкриття взаємодії й руху явища як «саморуху»; фіксація якісної стійкості та повторюваності явища не тільки в короткому, але й у тривалому періоді; відображення істотних ознак явища та його структури в чітких формулюваннях, визначеннях і поняттях [114, с. 28].

Ці ж закономірності належать до засад лінгводидактики вищої школи: взаємозв'язок теорії з практикою; розуміння семантики наукових мовних одиниць; розвиток наукової інтуїції; передбачення здатності до наукової праці; залежність дослідницької компетентності магістрантів від рівня володіння змістом навчальних дисциплін. Дослідницька діяльність магістрантів інтегрована в навчання, тому має проходити з дотриманням основних принципів: інтегрованості (передбачає взаємопроникнення, взаємозумовленість навчання й дослідження як видів діяльності); особистісного принципу (урахування природних задатків магістранта, індивідуальних психологічних властивостей); градації (поступове посилення вимог до магістранта, поглиблення, поширення, наростання змістового

складника дослідницької діяльності); креативності (опора на можливість дослідника-магістранта створювати нові знання на основі вже набутих у процесі навчання); технологічного принципу (передбачає обов'язкове володіння технологією дослідження – системним підходом до його організації, зокрема етапами пошуку проблеми, заглиблення в неї, збору інформації, аналізу та осмислення матеріалу, виникнення ідеї, викладу думок, формулювання висновків, окреслення перспектив дослідження) [105].

Отже, історико-педагогічний і науково-теоретичний аналіз розвитку змісту професійної підготовки майбутнього викладача-філолога в умовах магістратури дає підстави виокремити дві провідні тенденції, що відображають структуру й характер підготовки ще з часів становлення вітчизняної системи освіти: фундаменталізація професійно-педагогічних і фахових знань, компетентнісний підхід та комунікативна діяльність.

1.2. Сутність і структурні компоненти дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів

З огляду на сучасні тенденції розвитку світового соціокультурного й освітнього простору, активізацію процесів євроінтеграції за вимогами Болонської декларації, що передбачають вільне володіння їхніми учасниками, як мінімум, двома мовами міжнародного спілкування, зростає соціальний і професійний статус педагогів, які викладають іноземні мови.

Попри наявність певних напрацювань, проблема вдосконалення фахової підготовки майбутніх викладачів-філологів, розвитку в них дослідницьких умінь набула неабиякої актуальності й вимагає конструктивного розв'язання в контексті сучасних досягнень теорії наукового знання. Для досягнення окресленої мети необхідно, на наш погляд, проаналізувати творчий внесок учених у розроблення теорії формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури.

Процес дослідницької діяльності тісно пов'язаний із поняттям «уміння». Методологічні й методичні засади формування будь-яких умінь у тих, хто навчається, обґрунтовано в працях психологів і педагогів Ю. Бабанського, О. Бугрій, В. Буряка, М. Данилова, Б. Єсипова, О. Леонтьєва, Є. Мілеряна, І. Огородникова, В. Паламарчук, Л. Панчешникової, П. Підкасистого, К. Платонова, С. Рубінштейна, А. Усової, Т. Шамової та ін.

У студіях, присвячених проблемі формування вмінь (Є. Кабанова-Меллер [63], В. Краєвський [79], І. Левітов [89], Н. Ломов [80], Н. Менчинська [94], В. Паламарчук [112], З. Решетова, М. Скаткін, В. Сластьонін та ін.), доведено, що вмінням передують накопичення знань. Без знань неможлива цілеспрямована діяльність, вони слугують основою уявлень про дійсність, орієнтують людину на обрання сфери діяльності, утворюють підґрунтя для формування ставлення до об'єктів дійсності. Знання як сукупність інформації підлягають засвоєнню через сприйняття, усвідомлення й запам'ятовування. Для того щоб знання були застосовані, необхідно знати спосіб їх використання й неодноразово це втілювати. На аналізованому етапі поряд із власне знаннями усвідомлюють й інший компонент змісту освіти – досвід застосування знань про способи діяльності, провадження способу діяльності, який після засвоєння втілюється в уміння й навички.

У психолого-педагогічній літературі помітні розбіжності в трактуванні поняття «уміння». Так, у «Великій радянській енциклопедії» (1956 р.) уміння схарактеризовані як здатність людини виконувати діяльність або дію на основі раніше отриманого досвіду. На відміну від навичок, уміння може формуватися без спеціальних вправ у виконанні дії. Подібним є трактування терміна «уміння» як можливості виконувати дію відповідно до мети й умов, у яких необхідно діяти.

Згідно зі словником С. Ожегова [108, с. 116], уміння – «здатність виконувати будь-що, набуте знаннями, досвідом». Автори «Педагогічної енциклопедії» [113, с. 362] інтерпретують уміння як «можливість ефективно виконувати дію (діяльність) відповідно до цілей і умов, у яких доводиться

діяти». Уміння тісно пов'язані з навичками, але, на противагу навичкам, уміння може формуватися й без спеціальних вправ на виконання певних дій.

У загальній психології (за ред. А. Петровського) уміння кваліфікують як володіння складною системою психологічних і практичних дій, необхідних для цілеспрямованої регуляції діяльності наявними в суб'єкта знаннями та навичками [107]. Уміння – найвища людська якість, формування якої є кінцевою метою педагогічного процесу [29].

У психологічних словниках не запропоновано єдиного підходу до визначення терміна «уміння». Наприклад, у психологічному словнику (за ред. В. Давидова, А. Запорожця, Б. Ломова та ін.) поняття потрактоване як «проміжний етап оволодіння способом дії, що базований на якому-небудь правилі (знанні) і правильному використанні цього знання в процесі виконання певного класу завдань» [30, с. 37], але який ще не досягнув автоматизму.

У педагогічних дослідженнях також наявні відмінності в трактуванні аналізованого поняття. Одні автори (В. Безпалько, В. Давидов, Є. Кабанова-Меллер, З. Решетова, С. Рубінштейн та ін.) вважають первинними вміння. С. Гончаренко характеризує вміння як здатність незалежно виконувати певні дії, засновану на доцільному використанні вже набутих людиною вмінь [42, с. 58]. Уміння передбачає використання набутого досвіду, певних знань, без яких немає вміння. Формування вміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, під час цього утворюються й закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання знаннями, та застосуванням знань на практиці. Формування вмінь проходить кілька стадій: спочатку відбувається ознайомлення з умінням, усвідомлення його сенсу, потім початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань, засвоєння кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт розвивають у студентів уміння застосовувати знання.

Є. Спіцин вважає вміння особливими якостями людини, стверджуючи:

«...уміння визначається здатністю особистості до ефективного виконання певної діяльності на основі знань за змінених або нових умов» [135, с. 38]. Тому іноді зазначають, що навичка – це автоматизоване вміння.

Є. Кабанова-Меллер убачає в умінні систему дій, складову частину засвоєного прийому, виокремлюючи при цьому прийоми навчальної роботи й розумової діяльності. Відмінність між прийомом і навичкою, за словами дослідника, у тому, що в умінні система закріплених дій є «розгорнутою» і усвідомлюється за елементами, за діями [63].

Т. Ільїна розуміє під умінням сукупність прийомів і способів [61]; С. Артюх, О. Коваленко трактують уміння як результат оволодіння новою дією чи новим способом дії. Вони вважають, що оцінити вміння можна тільки під час їх реалізації в практичній діяльності, характеризуючи способи та продукти діяльності [131, с. 51].

Досліджуючи поняття «вміння», В. Онишук зазначає, що це здатність користуватися правилами в ході виконання певних завдань [47]. Під впливом систематичного повторення або виконання вправ уміння може поступово перетворюватися в навичку. Це діяльність, яку виконують із меншими зусиллями, із меншою участю свідомості. Ю. Бабанський [6] доводить, що вміння – це можливість виконання дії на основі набутих знань для виконання поставлених завдань.

Отже, уміння – здатність людини продуктивно, із належною якістю та за певний час виконувати роботу (реалізувати дії з перетворення предмета в продукт) за нових умов. Будь-яке вміння містить уявлення, знання (поняття, судження), навички концентрації, розподілу й переключення уваги, навички сприймання, мислення, самоконтролю та регулювання процесу діяльності.

К. Платонов [116, 117] інтерпретує вміння як якість людини, що може поставати як елементарна здатність до тієї діяльності, для якої це вміння необхідне. Автор описує такі етапи формування вмінь у навчально-виховному процесі:

1) первинне вміння, структурою якого є усвідомлення мети дії, пошук способів його виконання на підставі раніше набутих знань і вмінь; діяльність методом спроб і помилок;

2) недостатньо вміла діяльність, до якої входять знання про способи виконання дії, використання раніше набутих несистематичних навичок;

3) окремі загальні вміння, у структурі яких передбачено низку високорозвинених умінь, необхідних у різних видах діяльності;

4) високорозвинене вміння, структура якого охоплює творче використання знань і навичок діяльності з усвідомленням не тільки мети, але й мотивів вибору, способу досягнення;

5) майстерність, його психологічна структура – творче використання різних умінь.

Інші дослідники (О. Бойко [14], Л. Ітельсон [62] та ін.) вважають, що вмінню завжди передує накопичення знань і спеціальних навичок. Уміння узагальнюється, ускладнюється та переходить у навичку. Уміння у своїй основі є творчою дією, воно не може бути автоматизованим, оскільки являє собою готовність людини ухвалювати рішення, творчо їх реалізувати в змінних (нестандартних, життєвих) умовах. Уміння передбачає цілий комплекс знань, прийомів, навичок і різноманітних елементів досвіду – чуттєвого та практичного. Це твердження доведене тим, що такі навчально-дослідницькі вміння, як бачення проблем, формулювання гіпотези, планування її перевірки, зіставлення отриманого результату, хоч і формуються на основі знань, навичок, більш простих умінь, не можуть бути автоматизовані до навичок.

Н. Риков і К. Платонов, характеризуючи процес формування вмінь, акцентують увагу на ролі свідомості та обстоюють більш категоричну позицію в розрізненні поняття «уміння». Н. Риков кваліфікує вміння як «готовність діяти розумно, свідомо, мислячи, а не уподібнюючись до автомату...» [128, с. 16–18]. На думку К. Платонова, основою вміння є розуміння взаємовідношень між метою діяльності, умовами та способами її

виконання [116, с. 225].

Своєрідне розуміння «вміння» пропонує А. Левітов [89, с. 68], зауважуючи, що учасник навчального процесу володіє навичками виконання певного кола завдань, якщо він може самостійно знайти ознаки застосування алгоритмів (операцій, методів), що ведуть до розв'язання, і застосування їх [89, с. 69]. Таке визначення понять «уміння» і «навички» не суперечить розумінню їх у педагогіці, а також дає підстави визначити критерії сформованості останніх.

Наукові дослідження вирізняють складні компоненти вмінь: наявність об'єкта, на який спрямована дія; знання про склад об'єкта та його стан; наявність завдання й розуміння його сутності; знання способів дій; перенесення дії до нових ситуацій (О. Бугрій [21]). Крім того, розмежовують і специфічні характеристики вмінь: усвідомленість, інтелектуальність, цілеспрямованість, плановість, практична дієвість, поєднання розумових і практичних дій, варіативність способів провадження діяльності в досягненні її конкретних цілей та загальної мети [35, с. 52–53].

Особливу роль у становленні активної, творчої особистості відіграють уміння дослідницької діяльності, дослідницькі вміння, що варто зарахувати до пізнавальних умінь, оскільки вони сприяють отриманню нових знань. Їх застосовують у ході спеціально організованого навчального процесу, тому вони також належать до групи загальнонавчальних умінь, оскільки сформовані на одному предметному ґрунті, можуть бути ефективно використані в процесі дослідження на інших предметах. В. Андреев [5], А. Іодко [58], В. Успенський [136] вважають, що дослідницькі вміння становлять окрему групу.

Студіюючи питання психолого-дидактичних основ і методики формування в тих, хто навчається, навчальних умінь, А. Усова, А. Бобров розуміють під уміннями можливість виконання дії відповідно до мети умов, у яких людині доводиться орієнтуватися [137, с. 5]. Точність такого трактування полягає, на наш погляд, у тому, що вміння формується й

функціонує саме в дії. В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко, Є. Шиянов об'єднали вміння в такі групи: аналітичні, прогностичні, проєктивні, проміжні й досконалі.

За характером діяльності названі автори виокремлюють основні види навчальних умінь: пізнавальні, практичні, організаційні, вміння самоконтролю й оцінювання. Провідними визнають пізнавальні вміння, а саме вміння самостійно набувати знання [137, с. 5–6]. До них зараховують вміння працювати з літературою, проведення спостережень, самостійне моделювання й формулювання гіпотези, проведення експерименту, вміння пояснювати аналізовані явища та факти, використовуючи наявні теоретичні знання, передбачати наслідки з теорії.

В. Андреев [5], А. Іодко [59], В. Успенський [138] зараховують дослідницькі вміння до окремої групи. В. Андреев трактує навчально-дослідницьке вміння як вміння застосовувати прийом певного наукового методу пізнання в умовах розв'язання навчальної проблеми, у процесі виконання навчально-дослідницького завдання [5, с. 12]. Власне навчально-дослідницьке завдання витлумачує як логічно взаємопов'язані навчальні проблеми або завдання, що підпорядковані загальній дидактичній меті.

В. Андреев [4] наводить різні класифікації навчально-дослідницьких завдань відповідно до різних критеріїв. Залежно від характеру змісту навчального матеріалу: 1) емпіричні (вимагають спостереження, опису, систематизації); 2) теоретичні (вимагають вміння пояснювати, доводити, порівнювати); 3) практичні (застосування й перевірка законів, елементів теорії); 4) змішані. Відповідно до характеру вимог, що окреслені в завданні, на: 1) розпізнавання; 2) конструювання; 3) пояснення, доказ; 4) змішаного типу.

А. Іодко вбачає в дослідницькому вмінні систему інтелектуальних, практичних умінь, умінь і навичок навчальної праці, необхідних для виконання дослідження або його частини. Він доводить необхідність застосування в навчальному процесі дослідницьких завдань для формування

дослідницьких умінь. Дослідницькі завдання А. Іодко трактує як завдання, що пропонують учневі та які містять проблему, розв'язання якої вимагає теоретичного аналізу, застосування одного або кількох методів наукового дослідження, за допомогою чого учні відкривають раніше невідомі для них знання [58; 59].

Отже, дослідницьке вміння розуміють як систему дослідницьких і практичних умінь та навичок. Ця система, на думку В. Успенського, забезпечує здібності до самостійних спостережень, досліджень, пошуків у процесі розв'язання поставлених дослідницьких завдань [138, с. 7].

І. Кравцова [78] поділяє дослідницькі вміння на чотири групи:

- операційні дослідницькі вміння (застосовувати методи наукового пізнання, формулювати гіпотезу, окреслювати мету й завдання дослідження, визначати об'єкт, його предмет, узагальнювати та робити висновки з одержаних результатів, аналізувати наукову літературу);

- організаційні дослідницькі вміння (прийоми і способи самоорганізації в навчально-дослідницькій роботі, самоаналізу й самоконтролю, управління та користування особистими діями в процесі використання навчально-дослідницьких завдань);

- практичні дослідницькі вміння (робота з літературою, спостереження за фактами і явищами, проведення експериментальної роботи, збір та опрацювання даних, перевірка одержаних результатів, застосування їх на практиці);

- комунікативні дослідницькі вміння (здатність до взаємодії, участь в обговоренні проблеми, розподіл завдань, вміння шукати колективні рішення, взаємодія і взаємоконтроль, обговорення результатів).

Зміст і структуру дослідницьких умінь як компонента навчальної діяльності вивчала Н. Недодатко [103, с. 159]. За висловом науковця, дослідницькі вміння являють собою складну систему, що містить три компоненти: інтелектуальний, практичний, самоорганізації й самоконтролю.

Отже, різні підходи до опису дослідницьких умінь зумовлюють їх

неоднакову класифікацію. Відповідно до компонентного складу науково-пошукової діяльності автори виокремлюють такі групи дослідницьких умінь: аналітико-синтетичні, комунікативні, прогностичні, креативні, рефлексивні, інформаційні, спеціальні (В. Базелюк); пізнавальні, діагностичні, прогностичні, конструктивні (Л. Горбунова); методичні, операційно-логічні, перспективно-пізнавальні, інструментально-прикладні (І. Каташинська); інформаційні, операційно-гностичні, діагностичні, комунікативні (О. Чугайнова) [125].

На думку О. Дубасенюк, блок професійно-педагогічних умінь студента, що забезпечують його успішну дослідницьку діяльність, становлять такі види вмінь [121, с. 266–267]:

- *гностичні* – вивчати й аналізувати психолого-педагогічну літературу, різні педагогічні концепції, підходи до процесу навчання; характеризувати індивідуальні та вікові особливості учнів; описувати педагогічні ситуації й умови, що їх спричиняють; складати психолого-педагогічні характеристики учнів та учнівських колективів; аналізувати й оцінювати результати своєї діяльності;

- *проектувальні* – проектувати мету, основні завдання педагогічного дослідження; моделювати окремі методи діагностики учнівського колективу й особистості школяра; проектувати методи діагностики відповідно до мети виховання, індивідуальних і вікових особливостей учнів; моделювати навчальні та виховні ситуації;

- *конструктивні* – планувати виховну роботу, добирати доцільні види діяльності; передбачати систему перспективних ліній у розвитку колективу й окремої особистості; реалізувати індивідуальну програму виховання кожного учня; розробляти програму розвитку учнівського колективу з огляду на індивідуальні особливості;

- *комунікативні* – налагоджувати доброзичливі стосунки з учнями під час педагогічного дослідження; орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, розрізняти й правильно аналізувати обставини, мету, причини окремих дій, вчинків і загалом поведінку своїх вихованців; навчати учнів пояснювати

власну поведінку та інших людей, стимулювати в них інтерес до педагогічного дослідження;

– *організаторські* – організовувати експериментальну роботу з учнями; використовувати в процесі дослідження педагогічних явищ різноманітні наукові методи; вчити учнів оволодівати методами діагностики та застосовувати їх для самовиховання, саморозвитку особистості.

Конкретизуючи сутність поняття «дослідницькі вміння», варто звернути увагу на термін «науково-дослідницька діяльність». Існують певні різночитання стосовно дефініцій, що пов'язані з базовими філософськими трактуваннями понять «наука», «діяльність», «наукова діяльність», які залежать від методологічних основ світосприйняття.

В. Андрєєв, вивчаючи проблему організації навчально-дослідницької діяльності, зазначає, що фізіологічною основою формування дослідницьких умінь є природжений рефлекс, який І. Павлов назвав орієнтувальним рефлексом «що таке?». Цей рефлекс виявляється в допитливості, що виникає за умов неузгодженості між новою інформацією й наявною ситуацією, досвідом. Учений кваліфікує навчально-дослідницьку діяльність як діяльність студентів, що організовує педагог, використовуючи дидактичні засоби опосередкованого й перспективного управління. Така діяльність спрямована на пошук, пояснення та доведення закономірних зв'язків і відносин, фактів, явищ та процесів, що підлягають експериментальному спостереженню або теоретичному аналізу. Домінує самостійний пошук, активне оволодіння знаннями. Унаслідок цієї діяльності в тих, хто навчається, розвиваються свої дослідницькі здібності та вміння [4].

У навчально-дослідницькій діяльності науковець виокремлює такі етапи:

- 1) аналіз фактів, явищ, їхніх взаємозв'язків і відносин;
- 2) усвідомлення дослідницького завдання, його мети, проблеми;
- 3) формулювання кінцевої й проміжних цілей у розв'язанні дослідницького завдання під час його виконання;

4) висловлення передбачення, гіпотези, розв'язання дослідницького завдання;

5) виконання дослідницького завдання через теоретичне пояснення й доведення гіпотези;

б) практична перевірка правильності рішення дослідницького завдання, виконання дослідницького завдання.

У загальному розумінні *дослідницька діяльність* – процес спільної творчої діяльності двох суб'єктів із пошуку невідомого, у ході якого відбувається трансляція культурних цінностей, результатом якої є формування наукового світогляду [5].

Упровадження дослідницької діяльності в навчання передбачає таку організацію навчального процесу, за якої здобувачів вищої освіти ознайомлюють з основними методами дослідження, що застосовують в аналізованих науках, засвоюють доступні їм елементи дослідницької методики й опановують уміння самостійно здобувати нові знання через дослідження природи й суспільних явищ [37, с. 287].

Дослідницьку діяльність студентів визнають вищою формою самостійного навчального пізнання (В. Буряк, І. Лернер, П. Підкасистий та ін.), оскільки вона набуває форми наукового передбачення (учень формулює мету й шукає шляхи її досягнення).

Навчально-дослідницька діяльність може відбуватися в позааудиторний час: дослідницькі практикуми; випускні екзаменаційні роботи; освітні експедиції (походи, поїздки, екскурсії); факультативи й гуртки; робота науково-дослідницьких товариств; участь в олімпіадах, конкурсах, конференціях, навчальних проектах [24, с. 48–49].

Отже, навчально-дослідницька діяльність – це логічно взаємопов'язані навчальні проблеми або дослідницькі завдання, що підпорядковані загальній дидактичній меті. Вони виконують такі функції (за В. Андрєєвим), як навчальна, розвивальна, керувальна, адаптаційна. Залежно від змісту навчального матеріалу, навчально-дослідницькі завдання поділяють на

емпіричні, теоретичні, практичні й змішані.

Проблему формування в студентів умінь дослідницької діяльності вивчав А. Іодко [59], трактуючи дослідницьку діяльність студентів як сукупність доцільних дій пошукового характеру, що призводить до відкриття невідомих для студентів фактів, теоретичних знань і способів діяльності. Автор розробив методичну систему викладання бібліотечної справи, спрямовану на формування в магістрантів дослідницьких умінь. Ця система базована на використанні дослідницького методу навчання й охоплює: а) систему дослідницьких завдань, адекватних до змісту навчального матеріалу й структури уроку; б) систему домашніх завдань з елементами дослідження; в) варіативні дослідницькі завдання та вказівки, розраховані на диференційований підхід до учнів. Однак для впровадження цієї системи необхідна підготовка вчителя, спроможного організувати урочну й позакласну роботу.

Методику формування дослідницьких умінь описує В. Буряк [24, с. 17–22], зазначаючи, що проведення самостійних робіт дослідницького характеру, використання учнем прийомів і методів наукового пізнання (уявний експеримент, моделювання, формулювання гіпотез) сприяють розвитку дослідницьких умінь та творчих здібностей. Умовою ефективності розвитку дослідницьких умінь є перехід від простого до більш складного, розуміння значущості цих умінь для практики [24, с. 31–34].

У психолого-педагогічній науковій літературі сутність педагогічної дослідницької роботи представлена неоднозначно. Так, у праці [99, с. 26] елементарну пошукову лабораторно-практичну роботу студентів, метою якої є навчання педагогічного спостереження, та статистичне оброблення результатів, що повинен студент використати на практиці, трактують як суть педагогічної дослідницької діяльності. Як переконливо засвідчує аналіз навчально-виховного процесу у ВНЗ, не завжди цей вид роботи студентів наявний у шкільній практиці. Більшість видів науково-дослідницької діяльності застосовують безпосередньо у вищівському процесі (наприклад,

проблемний виклад матеріалу на лекції, проведення дискусій, ділових ігор, конкурсів на семінарських і практичних заняттях, виконання індивідуальних пошуково-творчих завдань тощо).

Підсумовуючи, зауважимо, що дослідницька діяльність студентів – це основна форма залучення їх до суспільного життя, що вирізняється специфікою предметного змісту й зовнішньої структури, у якій особливе місце посідає навчальне завдання та навчальні дії для її розв'язання. Основним компонентом дослідницької діяльності є навчальне завдання. Застосування системи навчальних задач слугує засобом досягнення навчальної мети через засвоєння студентом способів дій.

Унаслідок контент-аналізу стає зрозуміло, що дослідницькі вміння формуються в ході розв'язання навчально-дослідницьких завдань, які тісно пов'язані з пошуком, спостереженням, поясненням, доказом, експериментальною перевіркою та іншими методами наукового пізнання.

Аналізуючи розвиток дослідницьких умінь учителя в процесі підвищення його кваліфікації, Л. Горбунова вважає, що дослідницькі вміння виявляються й розвиваються в учителя за наявності особистісної аналітичної спрямованості на професійно-педагогічну діяльність. За висловом автора, дослідницька позиція для вчителя – це передовсім прогнозування педагогічної діяльності, програвання різних варіантів навчально-виховних впливів, оцінювання їхньої ефективності. Л. Горбунова наголошує, що дослідницькі вміння виявляються й розвиваються в учителя в разі аналітичної спрямованості його особистості на професійну діяльність, яка виникає тільки в ситуаціях, коли він відчуває реальні проблеми та не має в своєму арсеналі способів їх розв'язання [43].

Д. Левітес [87] пропонує таку послідовність навчально-дослідницької діяльності: ознайомлення з літературою → виявлення (бачення) проблеми → постановка (формулювання) проблеми → з'ясування незрозумілих питань → формулювання гіпотез; планування й розроблення навчальних дій → збирання даних (накопичення фактів, спостережень, доказів) → аналіз і

синтез зібраних даних; зіставлення даних та умовиводів → підготовка до написання повідомлень → виступи з підготовленими повідомленнями → переосмислення результатів у ході відповідей на запитання → перевірка гіпотез → побудова нових повідомлень → побудова висновків та узагальнень.

Така діяльність має певну вікову своєрідність. Послідовно переходячи від одних робіт до інших, студенти опановують первісні навички експериментального розв'язання пізнавальних завдань, що їм під силу.

Поступово елементи дослідження в навчанні розширюються й поглиблюються, усе більш наближаючи навчальне знання до наукового. Це виражене насамперед у тому, що в пізнавальний процес поряд із дослідом починають включати гіпотезу. Студенти не просто перевіряють надане їм положення, а за допомогою викладача чи самостійно висловлюють припущення про можливі вияви досліджуваного явища, керуючись такими міркуваннями, продумують, як повинен бути поставлений дослід, оцінюють його результати й роблять із них необхідні висновки. Ці роботи в їхньому найпростішому вигляді можливі вже на 2-4 курсах. Магістри мають вільно послуговуватися гіпотезами, формулювати їх на підставі засвоєних наукових теорій і перевіряти дослідницьким шляхом.

Отже, структура дослідницької діяльності містить такі компоненти: мотивація; навчальне завдання; навчальні дії; спрямовані на розв'язування завдань; контроль, що переходить у самоконтроль; оцінювання, що переходить у самооцінювання [97, с. 172]. Для ефективного провадження дослідницької діяльності необхідні певні вміння, що належать до самостійної групи вмінь дослідницької діяльності, дослідницькі вміння.

Унаслідок навчання на філологічних факультетах із застосуванням дослідницького підходу студенти опановують такі вміння:

- працювати з різними джерелами інформації для одержання необхідних відомостей;
- називати основні закономірності;
- визначати інформаційну роль;

- виявляти зв'язки між окремими компонентами;
- досліджувати вплив природних умов на людську діяльність;
- застосовувати найпростіші прийоми аналізу статистичних даних, порівнювати отримані показники, розглядати їхню зміну в часі.

Беручи до уваги функції педагогічної дослідницької діяльності, можемо кваліфікувати її як сукупність пізнавальних та організаційно-педагогічних зусиль, спрямованих на одержання інформації, що оптимізує діяльність майбутніх викладачів-філологів і підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

Важливими є формування в студентів уміння фіксувати результати дослідження: оформлення результатів у вигляді таблиць, схем, фотознімків; текстове оброблення висновків; виготовлення наочних посібників, підготовка до захисту своїх ідей; представлення результатів дослідницької роботи з використанням інформаційних технологій [31].

У науково-методичній літературі запропоновано характеризувати дослідницькі вміння майбутніх магістрів-філологів відповідно до етапів виконання дослідницької роботи. Проте, зазвичай, диференціюють групи умінь, що дає змогу формувати їх засобами різних навчальних дисциплін.

Опанування лінгвістичних термінів, процесів, наукових теорій тощо в навчальній діяльності магістранта вимагає наукового мислення. Уміння науково мислити, на думку дидактів, означає: оволодіння науковими поняттями, уявленнями; точний опис фактів, явищ і ситуацій із застосуванням усталеної термінології; уміння добирати факти за їхніми родовими істотними ознаками; здібність групувати факти та їхні певні ознаки відповідно до загальнонаукових правил; науковий аналіз фактів і явищ, виокремлення з них загального й одиничного, істотного та другорядного; порівняння фактів і явищ, виявлення подібного й відмінного, випадкового та закономірного; точне визначення понять; побудова доказів і спростувань у науковій дискусії з опорою на наукові дослідження; «передбачення» тенденцій розвитку або можливої зміни явища на основі історичних і

сучасних наукових тенденцій, аналізу здобутих фактів та даних інших наук; уміння використовувати логіко-математичні засоби для оброблення результатів наукового дослідження; уміння робити теоретичний висновок (створення наукової концепції, системи поглядів, абстракції на основі інших досліджень) [114, с. 26–27].

На підставі описаних підходів до з'ясування структури навчального дослідження, переліку дослідницьких умінь, специфіки вивчення філологічних дисциплін, особливостей психолого-педагогічної підготовки можна виокремити такі *групи вмінь* дослідницької діяльності: інтелектуальні уміння, уміння практичної діяльності, самоорганізації й самоконтролю, комунікативні вміння (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структура дослідницьких умінь

<i>Група умінь</i>	<i>Уміння</i>
Організаційно-пошукові	<ul style="list-style-type: none"> – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації, абстрагування; – опису об'єктів, що вивчають, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків; – формулювання проблеми й гіпотези; – пошуку та використання аналогії, дедуктивного висновку й доказу.
Когнітивно-операційні	<ul style="list-style-type: none"> – використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, різних джерел інформації; – добір матеріалів для експерименту; – проведення спостереження й експерименту, робота з обладнанням, підготовка матеріалів для досліджень; – використання інтернет-ресурсу, його інтерпретація; – виготовлення необхідного обладнання; – оформлення й фіксація результатів дослідження (таблиці, діаграми, графіки, креслення, бібліографічні описи).
Технологічно-проектувальні	<ul style="list-style-type: none"> – планування пошукової та науково-дослідницької роботи; – раціонального використання часу й засобів діяльності; – перевірки отриманих результатів; – самооцінювання та самоконтролю.

Комуникативно-рефлексивні	<ul style="list-style-type: none"> – працювати в колективі; взаємодіяти з іншими, брати участь в обговоренні проблеми, розподіляти завдання, шукати колективні рішення, вести полеміку; – логічно й послідовно висловлювати свої думки; – конспектувати, тезувати; – узагальнювати результати й інтерпретувати їх.
---------------------------	--

Отже, основу поліструктурної системи – навчальної дослідницької діяльності – становить своєрідна інтеграція різних груп умінь.

Унаслідок аналізу варіантів тлумачення цього складного поняття, під дослідницькими вміннями майбутніх викладачів-філологів розумітимемо інтегроване утворення розумових і практичних дій, що забезпечують провадження магістрами пошукової діяльності, наявність та сформованість засвоєних способів проведення лінгводидактичних досліджень, ефективно розв'язання нестандартних професійних завдань в умовах модернізації системи філологічної освіти та ґрунтовані на знаннях основ дослідницької діяльності, досвіду її організації. Дослідницькі вміння студентів пов'язані з їхніми здібностями аналізувати факти, формулювати проміжні й кінцеві завдання, пропонувати гіпотези, розв'язувати дослідницькі завдання, експериментально перевіряти правильність гіпотези.

Виконаний огляд спонукає до характеристики специфіки визначення компонентів, критеріїв і показників дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів. Аналіз робіт В. Андреєва [4; 5], І. Кравцової [78], Д. Левітеса [87], що присвячені формуванню умінь дослідницької діяльності, а також методичних підходів до формування дослідницьких умінь (О. Бугрій [20], В. Буряк [23], Н. Недодатко [103] та ін.) дав змогу виокремити якісні критерії сформованості в майбутніх викладачів-філологів умінь дослідницької діяльності.

На підставі осмислення структури дослідницьких умінь студентів диференційовано **мотиваційний компонент** як частину цілого багатоаспектного утворення. Вивчаючи мотиваційну сферу наукової

діяльності студента, варто зосередити увагу на ролі провідних трьох груп чинників. До першої групи належать потреби як джерела активності особистості, до другої – мотиви як причина обрання спрямованості діяльності, до третьої – емоції, прагнення, бажання й настанови як регулятори динаміки діяльності.

Розкриваючи конкретику впливу першої групи чинників діяльності (потреб на продуктивність науково-дослідницької роботи студентів), доцільно розрізнити пізнавальні потреби особистості, що на навчальних рівнях свого вияву мають стихійно-емоційний характер, найвищий характер цілеспрямованої діяльності, призводячи до суспільно значущих результатів [109].

Унаслідок аналізу характеру виявлення потреб, представлених у [110, с. 250–274], констатовано наявність їхніх двох провідних форм, де перша віддзеркалює прагнення особистості до пасивно-систематичного засвоєння й оброблення інформації, яка відображає спрямованість особистості на пошуково-дослідницьку роботу для отримання нових знань.

Зафіксована закономірність виявлення характеру потреб спонукає до узагальнення про необхідність створення системи, яка б мотивувала до розвитку й підтримання в студентів потреб у цілеспрямованій, систематичній науково-дослідницькій діяльності, зорієнтованій на отримання нових об'єктивних знань.

Як відомо, у структурі навчальних мотивів розрізняють внутрішні й зовнішні мотиви [111], тобто ті, що закладені в науковій діяльності (пов'язані з її змістом або з процесом), а також мотиви, що перебувають поза науковою діяльністю (соціальні, вузько особисті, негативні [112]).

Отже, для провідних мотивів, що збуджують і скеровують дослідницьку діяльність, доцільно описувати динамічну, цілісну структуру:

а) внутрішні – стійкий інтерес до навчального матеріалу, прагнення оволодіти знаннями, проникнути в сутність явищ навколишнього світу; бажання провадити наукову діяльність, виявляти інтелектуальну активність,

проекувати й реалізувати окреслені дослідницькі завдання (потреби аналізувати, порівнювати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати досліджувані явища педагогічної дійсності); мотиви вияву творчих якостей мислення, гнучкості, комплексності, оригінальності, прагнення до творчої самореалізації; мотиви внутрішнього самовдосконалення й розвитку;

б) зовнішні – розуміння значущості знань у майбутній професійній діяльності, прагнення до їх нарощування для використання у своїй роботі; мотиви обов'язку відповідальності перед батьками, викладачами, однокурсниками; намагання отримати більш високий бал; прагнення до лідерства; бажання запобігти неприємностям із боку викладачів і батьків; мотиви матеріального заохочення.

Очевидно, що своєчасний розвиток внутрішньої науково-дослідницької діяльності, формування необхідної сили інтересу до змісту й процесу перебігу творчого пошуку сприяють більш міцному засвоєнню знань, на що неодноразово звертали увагу як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги-науковці (М. Берньє, М. Білуха, О. Вербицький, С. Гончаренко, Д. Жирар, В. Шаталов та ін.).

Отже, науково-дослідницька діяльність має притаманні їй потужні резерви в породженні внутрішньої мотивації й формуванні дослідницьких умінь студентів. Активізувати та посилити її потенціал у створенні пізнавальних мотивів навчання можливо через удосконалення педагогічного інструментарію форм і засобів організації навчального процесу.

У структурі дослідницьких умінь виокремлюємо **емоційний компонент**. Крім потреб і мотивів, до мотиваційної сфери діяльності входять емоційні переживання й настанови, що відіграють роль, як зазначено вище, регуляції динаміки поведінки та діяльності особистості.

Необхідність організації науково-дослідницької діяльності, спрямованої на збудження позитивних емоцій у студентів, складно переоцінити. Цю проблему вивчали В. Вергасов, Д. Узнадзе, С. Рубінштейн та ін. У праці [127] емоційність представлена як одна з провідних характеристик, що

забезпечує розгальмування механізму розвитку інтелекту й водночас підвищує коефіцієнт передання інформації від зовнішнього середовища в пам'ять суб'єктові в ході навчання.

Із мотиваційним та емоційним органічно пов'язаний **змістово-продуктивний компонент**, що входить до структури дослідницьких умінь. Це спричинене залежністю від спеціального відбору наукового матеріалу, спроможного задовольнити інтелектуально-пізнавальні потреби суб'єкта діяльності.

Продуктивність будь-якої діяльності, як відомо, залежить від ступеня оволодіння процесом розгортання цієї роботи. Домогтися високої результативності науково-дослідницької роботи можливо за умови формування дослідницьких умінь і навичок особистості. Дослідницькі дії становлять основу процесуального компонента названого феномену.

Для виявлення функцій змістово-продуктивного компонента, з'ясування умов його оптимізації в напрямі підвищення продуктивності засвоєння знань студентами, для подальшої професійної роботи варто окреслити провідні суперечності між змістом, з одного боку, і навчально-пізнавальною діяльністю студентів, з іншого. Науково-дослідницька діяльність вирізняється наявністю проблемно-творчих засобів, здатних виділяти об'єкт, що спонукає студента до виконання певних завдань, не обмежуючись умовами створення проблемної ситуації, яка задає об'єкт для осмислення й обговорення.

А. Карлащук [66], висвітлюючи проблеми структуризації навчальної діяльності студентів, пропонує класифікацію вмінь, якими повинен оволодіти майбутній спеціаліст на етапі професійної підготовки у ВНЗ. Конкретизуючи характер цих умінь стосовно специфіки розгортання науково-дослідницької діяльності, М. Князян [67], Н. Кузьміна [82], Н. Мирончук [96] та ін. аналізують деякі з них, наприклад: уміння застосовувати оригінальні ідеї, компоновати методи дослідження, передбачати можливі варіанти розвитку явища, планувати й програмувати хід дослідницької роботи, аргументувати

ВИСНОВКИ ТОЩО.

Рефлексивно-творчий компонент дослідницьких умінь охоплює: уміння адекватного самооцінювання, самокорекції; уміння усвідомлювати перспективу свого професійного розвитку; уміння зрозуміти позицію іншої особи в педагогічному спілкуванні, виявити інтерес до особистості, зорієнтуватися на її подальший перспективний розвиток; налагодження певного морально-психологічного клімату й формування соціальних відносин, функціонально-рольових і міжособистісних взаємин. Рефлексія – це осмислення механізмів власної діяльності, способу існування, самоаналіз [92]. Її зміст такий:

а) критичний розгляд суб'єктом зміни об'єктивних обставин як підґрунтя для зміни власних дій, переосмислення своєї позиції;

б) зміна або корегування вироблених планів і задумів відповідно до умов, що змінюються;

в) критичний розгляд своїх дій, їхніх безпосередніх результатів і подальших наслідків із позиції відповідності об'єктивним вимогам завдання, тобто контроль за логікою розгортання своїх дій;

г) критичне оцінювання змісту способу дії як засобу розв'язування певного класу завдань, з'ясування ступеня його можливостей та обґрунтоване обрання адекватного способу.

Узагальнюючи описані ознаки, виокремимо загальні ознаки рівнів сформованості вмінь дослідницької діяльності майбутніх викладачів-філологів.

Високий (творчий) рівень сформованості дослідницьких умінь магістрів маркований стійким інтересом до науково-дослідницької діяльності, наявністю постійної позитивної мотивації. Магістранти виявляють високу активність та ініціативність у провадженні науково-дослідницької діяльності, у них є глибоке розуміння сутності, структури й процесу науково-дослідницької діяльності. Для цього рівня характерна здатність аналізувати

свою діяльність, виявляти способи і шляхи саморозвитку. Магістри провадять самостійну діяльність за будь-яких умов. Магістр високого рівня – це майбутній учений, орієнтований на демократичний стиль роботи, спроможний працювати в колективі та ухвалювати відповідальні рішення. Його загальні управлінські здібності розвинуті на високому рівні.

Достатній (репродуктивно-творчий) рівень сформованості дослідницьких умінь магістрів фіксують у разі наявності таких показників, як позитивне ставлення до цього виду діяльності, частково самостійне виконання предметної роботи за короткий період. Маючи достатній рівень, магістри розуміють необхідність і важливість використання дослідницьких умінь у своїй роботі, провадять ці види діяльності усвідомлено, цілеспрямовано, але не регулярно. На аналізованому рівні виявляється слабовиражена мотивація до самостійної науково-дослідницької діяльності, несистемне володіння науково-дослідницькими вміннями, локальні знання, поверхове розуміння сутності, структури, процесу й науково-дослідницької діяльності. Магістри усвідомлюють взаємозв'язок між знаннями та вміннями, але застосування знань на практиці породжує труднощі.

Середній (алгоритмічний) рівень сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів вирізняється наявністю приблизно половини ознак кожного критерію. Магістри з середнім рівнем мають недостатньо сформовані мотиви застосування дослідницьких умінь у професійній діяльності. Майбутні викладачі-філологи володіють знаннями з філологічних дисциплін, що необхідні для формування дослідницьких умінь, на рівні розпізнавання. Магістри оперують змістом, знають структуру дослідницьких умінь, використовують їх під час вивчення філологічних дисциплін у магістратурі. Застосовують різноманітні методи науково-дослідницької діяльності, але без ретельного обґрунтування. Дослідницька діяльність має репродуктивний і частково творчий характер.

Низький (адаптивний) рівень – нестійкий інтерес до науково-дослідницької діяльності, відсутність мотивації до науково-дослідницької

діяльності. Студенти не усвідомлюють необхідності й важливості застосування методів досліджень, володіють лише окремими видами науково-дослідницьких умінь. Ці вміння поверхові, безсистемні, недостатньо стійкі, застосовувані студентами на рівні відтворення. Магістри воліють до жорсткого керівництва, самостійності та ініціативності, незадоволені цим видом діяльності, не демонструють бажання проводити наукову роботу в професійній діяльності.

Отже, дослідницькі вміння являють собою систему інтелектуальних і практичних умінь та навичок, що вможливорює здатність до самостійних спостережень, досліджень, пошуків у процесі розв'язання дослідницьких завдань. Процес формування таких умінь – це завжди обрання стратегії, пріоритетів, системи взаємодії та стилю роботи вчителя з учнем у спеціально організованому навчальному середовищі. Дослідницькі вміння – система, що натомість є підсистемою загальнопедагогічних умінь, яка має всі ознаки складної диференційованої системи. Уміння – це вияв теоретичних знань на практиці.

Педагогічна дослідницька діяльність студентів – такий вид навчально-пізнавальної роботи творчого характеру, що зорієнтований на пошук, вивчення й пояснення фактів і явищ дійсності для набуття та систематизації суб'єктивно нових знань про них.

У структурі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури варто виокремлювати такі критерії: мисленнєтворчі, мовленнєтворчі, стан навчально-дослідницької діяльності, ціннісне ставлення до дослідницької діяльності. Ці критерії дали змогу позначити компоненти їх вияву (мотиваційний, емоційний, змістово-продуктивний, рефлексивно-творчий) і послугували основою для констатації рівнів сформованості дослідницьких умінь студентів (низький, середній, достатній високий). Рівні диференційовано за ступенем вираження критеріїв, що характеризують сутність формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

На наш погляд, процес формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури досить складний, не кожен викладач, який має багаторічний педагогічний досвід, сьогодні готовий до роботи в цьому напрямі. Особливістю дослідницьких умінь магістрів-філологів є те, що мова для них постає не тільки засобом формування наукової думки, а й об'єктом вивчення, наукового дослідження; мова – об'єкт і навчання, і наукової дослідницької роботи, яку можливо проводити лише в разі вмілого користування бібліотечними ресурсами. З огляду на це вважаємо за необхідне звернути особливу увагу на бібліотечні ресурси як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів.

1.3. Бібліотечні ресурси як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів

Сьогодні зростає значущість використання в освітньому процесі ефективних методів навчання, зокрема пошукових, дослідницьких, що формують у майбутніх викладачів філологічних спеціальностей риси творчої діяльності, слугують умовою розвитку їхніх пізнавальних інтересів, сприяють засвоєнню повноцінних знань, підготовці до професійної роботи. Такі методи дають змогу навчити магістрів із філологічних дисциплін пояснювати причини педагогічних явищ, аналізувати факти, вибудовувати прогнози. Крім того, вони не лише поглиблюють знання з конкретної галузі знань, а й допомагають набути конкретних умінь і навичок вести спостереження, експериментувати, узагальнювати одержані відомості та в остаточному підсумку змінювати світогляд учнів / студентів, їхню самооцінку, суттєво впливати на формування життєвих цінностей особистості.

Важливо так організувати навчальний процес, щоб магістр не просто запам'ятовував факти, які він зможе використати пізніше, а щоб він жив, навчаючись того способу життя, за яким він повинен існувати в майбутньому,

водночас цілеспрямовано перетворюючи його. На наш погляд, одним із результатів правильно організованого освітнього процесу має стати розвиток здатності магістрів до дослідницької, творчої діяльності й формування на цій основі необхідних умінь.

Серед присутніх завдань вищої школи чільне місце посідає включення майбутнього викладача-філолога в дослідницьку діяльність, тобто в процес пізнання світу, свого «Я» і себе в мінливому середовищі. Основою інтеграції в таку діяльність слугує розвиток дослідницьких умінь магістрів та залучення їх у систему бібліотечного ресурсу вищої педагогічної школи.

Феномен бібліотеки ВНЗ, її організаційна структура, роль в інформаційному суспільстві, реформуванні системи вищої освіти поставали предметом наукової уваги багатьох дослідників, що засвідчують праці І. Бургер [22], Т. Коморовської [72], Г. Кудряшової [81], В. Маркової [93] та ін.

Численну кількість студій (І. Бургер [22], А. Вдовін [31], М. Грабар [44]) присвячено інноваційній діяльності бібліотек вишу, зокрема їхній інформатизації. У цьому напрямі заслуговують на увагу дослідження, де схарактеризовано досвід упровадження й використання в бібліотеці вишу новітніх інформаційних технологій (НІТ, насамперед Інтернету), створення електронних каталогів, баз даних, а також умови їх трансформації в гібридну, віртуальну та електронну бібліотеки.

Питання про сучасні тенденції й перспективи розвитку електронних бібліотек проаналізовано в працях зарубіжних науковців (Г. Євстигнеєвої, А. Земскова, Б. Ленга, М. Лінквіст, Т. Манна, Р. Стюарта) і вітчизняних дослідників (Л. Костенка, О. Онищенко, Т. Павлуші, І. Павлуші та ін.). Роль бібліотек у самостійній і позанавчальній роботі студентів, у розвитку їхньої дослідницької культури обґрунтовують І. Гайнутдинова, Т. Єременко, О. Забеліна, Н. Грабар [44]. Незважаючи на кількість досліджень, зорієнтованих на проблему функціонування бібліотек вишу та їхнє значення в освітньому процесі, реформування системи освіти в Україні, з одного боку, та поглиблення інформатизації – з іншого, не втрачають актуальності.

Нагальним, зокрема, є питання участі бібліотек у формуванні дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури.

Ресурс – кількісна міра можливості виконання якої-небудь діяльності; умови, що дають змогу за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат. Тлумачний словник характеризує ресурс як запас, джерело чогось, що використовують за необхідності. На нашу думку, більш влучним є трактування ресурсу як засобу, можливості для провадження діяльності [50]. Інтернет-ресурс – елемент мережі Інтернет, наприклад веб-сервер сторінка, поштовий сервер або пошукова машина [50]. Веб-сервер (web (Інтернет)) – ресурс, інформаційна система, що використовує web-технології на рівні реклами й передання даних, призначена для публічних інформаційних послуг у мережі Інтернет. Ідеться про те, що web-ресурс має постійну адресу (URL) в усевітній мережі Інтернет [45].

Бібліотека – це інформаційний, культурний, освітній заклад (установа, організація) або структурний підрозділ, що має впорядкований фонд документів, доступ до інших джерел інформації та основним завданням якого є забезпечення інформаційних, науково-дослідницьких, освітніх, культурних й інших потреб користувачів бібліотеки [31].

Стосовно інформації як цінного суспільного ресурсу бібліотечний ресурс означає процес її перероблення (перетворення, що відповідає ознакам, які характеризують технологію) для здобуття інформації, яка володіє новими якостями (наприклад, достатньою для аналітичних висновків, ухвалення управлінських рішень, отримання узагальнювальних показників та ін.).

В аспекті перетворення інформації почали широко використовувати термін «інформаційні технології». Визначення інформаційної технології в сучасних літературних джерелах різні, наприклад: «Інформаційна технологія (ІТ) – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збір, оброблення, зберігання, поширення (транспортування) і відображення інформації для зниження трудомісткості процесів використання

інформаційного ресурсу, а також підвищення їхньої надійності та оперативності» [16, с. 5].

Бібліотечні ресурси – це впорядковані бібліотечні фонди документів на різних носіях інформації, бази даних, мережеві інформаційні ресурси, довідково-пошуковий апарат, матеріально-технічні засоби опрацювання, зберігання й передання інформації.

На думку Т. Нестеренко, бібліотека як соціальний інститут гарантує збереження й розвиток культурного та інформаційного простору, завдяки чому стають можливими наступність і безперервність культурних зв'язків та традицій [104]. Сучасні бібліотеки є центром накопичення й узагальнення інформації, що надходить із величезного масиву джерел, центром, який забезпечує наукові, освітні й самоосвітні інформаційні потреби науковців і практиків. На сьогодні однією з основних функцій бібліотек законодавчо визнана освітня функція, що являє собою органічну частину їхньої діяльності (згідно із загальноосвітніми тенденціями).

Основу державної політики в галузі бібліотечної справи становить реалізація прав громадян на бібліотечне обслуговування, забезпечення загальної доступності до інформації й культурних цінностей, що збирають, зберігають і надають для тимчасового користування бібліотеками. Держава в галузі бібліотечної справи:

- підтримує бібліотечну справу та її розвиток через гарантоване фінансування бібліотек, пільгову податкову, кредитну й цінову політику;
- фінансує створення інформаційних мереж і телекомунікаційних систем для інформаційного обміну, входження у світові глобальні комп'ютерні мережі, об'єднання та забезпечення доступності розподілених бібліотечних ресурсів;
- стимулює взаємовикористання бібліотечних ресурсів через систему міжбібліотечного абонементу, зведених каталогів, депозитаріїв, обмінних бібліотечних фондів, інтеграцію бібліотек України у світовий інформаційний простір; координує діяльність бібліотек усіх форм власності; регулює

діяльність бібліотек, що є в державній і комунальній власності; забезпечує розвиток бібліотечного обслуговування соціально незахищених верств населення; розробляє програми розвитку бібліотечної справи та забезпечує їх цільове фінансування; створює умови для міжнародної співпраці бібліотек.

Бібліотечна система України – це розгалужена мережа бібліотек різних видів, пов'язаних взаємодією і взаємовикористанням бібліотечних ресурсів. Бібліотечна система України функціонує на основі скооперованого комплектування фондів й оброблення документів, довідково-пошукового апарату, взаємовикористання бібліотечних ресурсів, а також організації науково-дослідницької, науково-бібліографічної та науково-методичної роботи [12].

Інформаційні та інформаційно-аналітичні продукти, запотребовані різними категоріями користувачів бібліотеки, по суті, є формою ефективного введення до обігу необхідних суспільству масивів інформації, доступ до якої сучасних користувачів ускладнений (для них характерний дефіцит часу, зазвичай, вони мають несуттєві навички самостійної роботи з великим обсягом інформації без ефективних посередників, інформаційних спеціалістів-аналітиків). Продовжуючи цю думку, зазначимо, що на сучасному етапі бібліотека, розробляючи власні технології опрацювання інформації, які використовують під час проведення наукових досліджень, організовує на їхній основі власну синтезовану продукцію, що може задовольнити інформаційні потреби органів державного управління в інформації з різної проблематики.

Незалежність і нейтральність щодо змісту наданої інформації, орієнтованої на обслуговування органів державної влади, призводять до того, що сучасна наукова бібліотека може претендувати на експертний статус [86]. При цьому вміння управлінських структур, з одного боку, визначати свої інформаційні потреби в інформації з необхідної проблематики, з іншого, коректно (конкретно) формулювати запити на неї до підрозділів наукової бібліотеки (зокрема до фахівців-аналітиків) дають змогу ефективно

використовувати ресурси бібліотек. Ідеться про масив різноманітної за своїм характером інформації: наукова монографічна література (слугує науковою базою інформаційно-аналітичних матеріалів, що готують бібліотечні служби), наукові статті, експертні думки, матеріали періодики, інформація електронних інтернет-видань, сайтів центральних і місцевих органів влади, партійних та громадських організацій, місцевих громадських організацій, веб-сторінки релігійних організацій тощо.

У зв'язку з входженням до Болонського процесу суттєво зростає роль бібліотеки вищого навчального закладу, збільшується навантаження на неї, що зумовлює трансформацію всіх зовнішньосистемних її функцій, особливо таких, як освітньо-допоміжна й науково-допоміжна, виокремлених для пріоритетної бібліотечно-інформаційної підтримки дослідницької діяльності студентів.

Бібліотека вищого закладу освіти – навчальний, науковий, інформаційний і культурно-просвітницький структурний підрозділ вищого навчального закладу. Сучасна бібліотека вищого навчального закладу – це доступний, прозорий заклад із гнучкою структурою та організацією обслуговування, технічно обладнаний, який для формування інформаційного поля використовує новітні технології. Структуруючи інтернет-ресурси, бібліотека виконує роль інформаційного посередника, навігатора в морі інформації, допомагаючи знаходити якісні, релевантні інформаційні ресурси. Натомість бібліотекарі є провайдерами якісної інформації, які надають доступ до електронних інформаційних ресурсів, навчаючи ефективно шукати інформацію в Інтернет та послуговуватися сучасними інформаційними технологіями.

Безперечно, під'єднання до мережі Інтернет – один з основних етапів інформатизації бібліотеки, певна об'єктивна необхідність для оперативного й повного інформаційного забезпечення користувачів. Якщо бібліотека послуговується лише тією інформацією, яку пропонують інші користувачі мережі, то вона стає пасивним учасником інтернет-ринку. Сучасна бібліотека

ВНЗ здатна й повинна сама пропонувати свої ресурси через Інтернет, бути активним учасником інформаційного ринку. До того ж хостинг веб-матеріалів надають переважно вищі навчальні заклади, яким підпорядковані бібліотеки.

Розв'язуючи проблему недостатньої кількості літератури (особливо навчальної), бібліотеки вишів України створюють повнотекстові колекції навчально-допоміжних матеріалів. Найчастіше бібліотеки використовують їх лише в локальних мережах чи навіть на локальних машинах, щоб уникнути проблем, пов'язаних з авторським правом. Водночас порівняно менший внесок вишівських бібліотек у формування корпоративних бібліографічних баз даних, що зумовлене багатьма відмінностями в діяльності бібліотек – нормативно-методичними, програмними, технічними.

Одним з основних напрямів діяльності бібліотек вишу є створення оптимальних умов для самостійної роботи студентів. Під цим поняттям розуміють різноманітні види індивідуальної й колективної діяльності студентів на аудиторних і позааудиторних заняттях без участі викладача. З огляду на те, що кількість годин, запланованих для самостійного оволодіння професійними знаннями, постійно збільшується, роль бібліотеки в цих умовах неухильно зростає. Бібліотека надає студентам необхідні підручники, методичну допомогу й інші навчальні та методичні матеріали. Ефективність самостійної роботи залежить від багатьох складників: упровадження сучасних освітніх технологій, забезпеченості навчальною, навчально-методичною, довідковою й науковою літературою, достатності робочих місць, обладнаних сучасною електронною технікою.

В умовах функціонування традиційних бібліотечних ресурсів стає дедалі складніше задовольнити потреби користувачів інформаційних послуг, що постійно зростають. Реальне співіснування в бібліотеках на сучасному етапі двох технологій – традиційної та автоматизованої – відбувається завдяки їхній взаємодії та спільному розвитку. Інтеграція інформаційних ресурсів бібліотеки й уведення нових інформаційних технологій до традиційної моделі навчання для розширення можливостей обміну

інформацією сприятимуть підвищенню якості освітніх послуг на всіх рівнях професійної підготовки студента.

А. Савенков [129] наголошує, що в ході формування в студентів умінь дослідницької діяльності засобами бібліотечних ресурсів особливої уваги потребує ознайомлення їх із поняттями й процесами інформаційного згортання, навчання основ аналітико-синтетичного оброблення інформаційних джерел. Під час самостійної навчальної роботи в студентів обов'язково повинно сформуватися розуміння різного характеру інформаційних процесів для того, щоб швидко й ефективно знаходити достовірну наукову інформацію, яка відповідає їхнім потребам.

Як засвідчує досвід, в освітньому процесі практично недооцінюють залежність рівня навчально-дослідницької роботи студентів від підготовленості їх до діяльності в інформаційному середовищі бібліотеки. Наявні методи формування в студентів умінь і навичок самостійної роботи засобами бібліотечних ресурсів не відповідають сучасним вимогам, що зумовлює необхідність пошуку й упровадження нових інноваційних методів навчання. Саме тому одним із важливих напрямів в організації самостійної навчально-дослідницької роботи майбутніх викладачів-філологів у вищому навчальному закладі є формування групи таких умінь і навичок: швидкий та правильний пошук потрібної інформації з використанням різних бібліотечних ресурсів; володіння раціональними методами відбору й опрацювання інформаційних джерел; оперування прийомами аналізу літератури тощо.

Для мовників ресурс бібліотеки – це комунікаційний простір між різними суб'єктами через форми аналізу друкованих текстів (предметний, тематичний, історичний, порівняльний, генетичний і т. ін.). Послугування цим простором у повному обсязі вимагає володіння технічними навичками користувача ПК та Інтернету. Зазначимо, що особливості сучасних бібліотечних ресурсів ускладнюють вимоги стосовно змісту і структури дослідницьких умінь викладачів-мовників.

Бібліотека вищого навчального закладу для мовників – це підрозділ

інформаційної сфери вишу, основним завданням якого є формування інформаційної культури особистості, що набуває виняткового значення і стає одним із пріоритетних напрямів вищої школи. На нашу думку, інформаційна культура в межах дослідження проблеми постає як обов'язковий складник професійної підготовки викладачів-мовників, що формується вже на рівні бакалаврів та акумулює всі знання, уміння й навички, необхідні для роботи із сучасними джерелами інформації. У цьому контексті дослідницькі вміння являють собою одну з форм вияву інформаційної культури особистості.

Нині існує велика кількість дефініцій поняття «інформаційна культура», але найбільш поширеним є розуміння інформаційної культури як «сукупності інформаційного світогляду, системи знань та вмінь, що забезпечують самостійну діяльність, спрямовану на задоволення індивідуальних інформаційних потреб із використанням як традиційних, так і новітніх інформаційних технологій» [118].

На тлі аналізу ролі бібліотеки й бібліографії у формуванні дослідницьких умінь необхідно зауважити, що вагоме значення має рівень розвитку бібліотеки та якість її технологічних процесів. Упровадження нових інформаційних технологій та автоматизація бібліотечних процесів дають змогу розширити асортимент й оперативність надаваних інформаційних послуг для забезпечення самостійної роботи студентів.

Істотним доповненням до книжкового фонду бібліотеки нині слугують видання на електронних носіях, а також електронне копіювання навчальних і методичних матеріалів, що сприяє більш оперативному отриманню інформації в самостійній роботі студентів. Згідно з новими вимогами до читачів, змінюється зміст курсу «Основи інформаційної культури», який поряд із традиційними складниками передбачає навчання методики пошуку за електронними базами бібліотеки, формує вміння працювати в локальній мережі вишів, в Інтернеті.

Показником сформованості дослідницьких умінь магістрів є вміння самостійного пошуку необхідного джерельного матеріалу, самостійно

оцінювати значущість матеріалу, зіставляти, порівнювати, аналізувати, виявляти самостійність в узагальненні, підготовці висновків, використанні методів пізнання. Студентів, які працюють над науковою роботою, зацікавлює доступ до електронного каталогу інших бібліотек, передовсім до електронного каталогу. З огляду на це під час спеціальних занять вивчають можливість такого пошуку фахової інформації з подальшим замовленням необхідних джерел через міжбібліотечний абонемент. Заслуговує на увагу база даних «Електронні бібліотеки», що містить зібрання книг і текстів різного профілю, спеціалізовані віртуальні бібліотеки, енциклопедії та словники різного призначення, нормативні акти; база даних «Інформаційно-пошукові системи», яка має величезні пошукові можливості.

Останнім часом в Україні активно впроваджують дистанційну форму освіти. Одним із напрямів діяльності багатьох вишівських бібліотек є ознайомлення студентів із базами даних «Інформаційне забезпечення дистанційної освіти» та «Освіта в Інтернет», де можна дізнатися про навчальні заклади України, систему освіти на Заході, знайти каталог веб-сайтів дистанційного навчання, різноманітні дистанційні навчальні програми та міні-курси; оволодіти навичками практичного використання баз даних для наукової роботи.

Для наближення ресурсів Інтернет до користувача практично всі вітчизняні бібліотеки вишу створюють бази даних – «Навігатор інтернет-ресурсів за профілем вищого навчального закладу». Навігатор є анотованим путівником по сайтах, що пропонують електронні книги, публікації з періодичних видань, матеріали конференцій і семінарів та ін. Тематика навігатора відповідає навчальним програмам вищого навчального закладу.

Сучасні бібліотеки широко використовують інформаційні бібліотечні ресурси. Студенти мають змогу більш докладно ознайомитися з повнотекстовою базою даних електронних журналів найбільшого у світі видавництва EBSCO (Бостон, США), що містить понад 100 баз даних; 8 тис. повнотекстових наукових журналів у галузі суспільно-гуманітарних,

природничих наук, техніки, медицини в електронному вигляді. Крім того, неабияке зацікавлення становить база даних ProQuest (база даних англomовних періодичних видань; частина статей представлена у вигляді повних текстів, частина – тільки у вигляді анотацій (abstracts); у ProQuest запропоновані нові номери журналів, а також архів). Це інформаційно-пошукова система наукової інформації, що забезпечує миттєвий доступ до 7 тис. журналів. Тематичний репертуар електронної бібліотеки ProQuest охоплює всі галузі наукових знань.

Сьогодні тенденції розвитку бібліотечно-інформаційних технологій і діяльності бібліотеки в цілому вже неможливо уявити без електронних інформаційних ресурсів. Масштабне їх застосування в роботі бібліотек уможливило принципово новий рівень одержання й узагальнення знань, їх поширення та використання. Нині бібліотеки впроваджують інформаційно-комунікаційні технології в усі сфери своєї діяльності: від керування бібліотечно-бібліографічними технологіями до створення власних електронних ресурсів. Бібліотекарі укладають колекції власних електронних ресурсів (створення електронного каталогу бібліотеки, оцифрування фондів, нові надходження на нетрадиційних носіях тощо), починають готувати відкриті електронні журнали, електронні архіви, також реформують систему інформаційно-бібліографічного обслуговування, що побудована за принципами оперативності й доступності інформації (віртуальна бібліографічна довідка, електронне надання документів). Електронні ресурси забезпечують високу інформаційну місткість, оперативність тиражування та поширення документів, меншу вартість їх виробництва, можливість актуалізації даних.

У контексті використання терміна «електронний бібліотечний ресурс» варто звернути увагу на базове поняття «інформаційні ресурси», що має низку визначень [110]. Унаслідок їх фільтрування можна отримати узагальнене визначення: інформаційні ресурси – це окремі масиви документів в інформаційних системах. Зазвичай, називають бібліотеки, музеї,

архіви, фонди, банки даних. До поняття «електронний інформаційний ресурс» додане слово електронний. У межах електронних бібліотечних ресурсів багато авторів описують електронні інформаційні ресурси (EIP):

- традиційні ресурси (друкарські ресурси, мікроформи тощо);
- оффлайнові електронні ресурси;
- електронні цифрові ресурси (онлайнкові, мережеві як синонімічні терміни).

Дослідники зараховують до складу електронних ресурсів електронні публікації, електронні документи, електронні колекції, електронні фонди, електронні бібліотеки, бази даних [110]. До баз даних належать електронні каталоги, зведені каталоги та ін. Як тільки з'являються повнотекстові бази даних, вони стають, по суті, електронною бібліотекою. Донині немає єдиної думки, як і єдиного документа, який би однозначно зафіксував визначення цього поняття.

У науковій літературі запропоновано близько 40 визначень поняття «електронна інформація». Квінтесенцією всіх визначень може стати така дефініція: електронна інформація – це вміст усіх видів електронних інформаційних ресурсів, починаючи від електронних публікацій і завершуючи електронними бібліотеками. З усіх визначень найбільш вдалим є визначення «електронної бібліотеки»: «Електронна бібліотека – це сукупність локальних або електронних ресурсів, об'єднаних єдиною ідеологією структуризації й доступу» [109]. Це спонукає до з'ясування поняття електронний бібліотечний ресурс.

Електронний бібліотечний ресурс повинен охоплювати низку додаткових можливостей: спеціалізовані сервіси для роботи з текстом документа, пошуку, навігації, а також сервісу, що дає змогу формувати свої закладки, «книжкові полиці», рекомендації та ін., заснований на використанні технології Web 2.0. Фактично це те, що сьогодні вможливило використання технології Web 2.0 у будь-яких системах.

Електронні книги стають усе більш популярними в усьому світі. Нині

фіксують приголомшливі темпи зростання ринку електронних книг, які завойовують популярність через свою зручність, унікальний формат, уседоступність. Важливо розуміти, що сьогодні за допомогою електронних книг і сучасних пристроїв для читання відбувається залучення нової аудиторії читачів, яка до цього не читала книги, або читання для цих людей було заміщене іншими розвагами, такими як музика чи комп'ютерні ігри. Сучасний спосіб читання породжує абсолютно нові тенденції й можливості.

Бібліотечний ресурс із філологічних дисциплін повинен забезпечувати навчально-методичну документацію й матеріали з усіх навчальних курсів, дисциплін (модулів) основної освітньої програми. Вміст кожної з таких навчальних дисциплін (курсів, модулів) має бути представлений у мережі Інтернет або в локальній мережі освітньої установи. Кожному студентові потрібно надати доступ до електронно-бібліотечної системи, що містить видання з основних навчальних дисциплін і сформована на підставі безпосередніх договорів із правовласниками навчально-методичної літератури.

Актуальним є створення університетської бібліотеки он-лайн – електронної бібліотеки, що забезпечує доступ до найбільш запотребованих матеріалів-першоджерел, навчальної, навчально-методичної, художньої літератури провідних видавництв, наукових монографій сучасних авторів. Прогресивна сутність проекту – переорієнтація навчального процесу й бібліотечне комплектування з паперової літератури на цифрову. Бази даних ресурсу повинні містити довідники, словники, енциклопедії, ілюстровані видання з мистецтва російською, німецькою та англійською мовами. Основу «Університетської бібліотеки он-лайн» становить базова колекція, що налічує близько 22 тис. електронних книг, переважно з гуманітарних дисциплін. До базової колекції входять журнали ДАК. Книги згруповані в цілісні тематичні колекції, представлені в єдиному видавничому форматі, адаптованому для читання з екрана комп'ютера. Кожен передплатник «Університетської бібліотеки» має змогу розширювати навчальний контент, самостійно

формувати індивідуальний набір окремих видавничих колекцій.

Навчання в магістратурі передбачає особистісну дослідницьку діяльність студентів та забезпечення їх інформаційними ресурсами. Такий підхід посилює і трансформує роль бібліотеки, а також змінює функції бібліотекарів. Раніше всі основні ресурси, зокрема бібліотечні, студентів надавали в університеті, за місцем навчання. Основна ідея трансформації бібліотечного обслуговування для потреб дистанційної освіти полягає в тому, що інформаційні ресурси мають бути доступними студентів і викладачеві на відстані, незалежно від місця перебування.

Для навчання в магістратурі з філологічних спеціальностей особливе значення мають такі форми бібліотечно-інформаційного обслуговування:

- довідково-бібліографічне;
- електронний бібліографічний та інформаційний пошук;
- доступ до Інтернету;
- консультативні послуги;
- бібліотечно-інформаційне навчання;
- міжбібліотечний абонемент і надання документів;
- інформування про можливості бібліотеки.

Застосування бібліотечного ресурсу в контексті розвитку дослідницьких умінь магістрів сприяє самоосвіті, оптимізує самостійну роботу користувачів, формує навички опрацювання тексту, озброює знаннями про структуру й закономірності організації інформації в бібліотечних та інформаційних установах, формує специфічні навички інформаційно-пошукової діяльності, дослідницькі вміння та вміння послуговуватися бібліотечними фондами, інструментами тощо.

Отже, бібліотечно-інформаційний ресурс – це сукупність упорядкованої документованої інформації, що зберігається в [бібліотеках](#) і призначена для задоволення інформаційних, науково-дослідницьких, освітніх та культурних потреб користувачів, містить бібліотечні фонди, інші документи в [інформаційних системах](#), доступ до яких мають бібліотеки, а також

матеріально-технічні засоби їх опрацювання, зберігання й користування. Основні складники сучасного бібліотечно-інформаційного ресурсу – це [книжковий фонд](#), періодика та фонди на [електронних носіях](#). Бібліотечний ресурс – засіб і можливість для провадження дослідницької діяльності з використанням інформаційних, науково-дослідницьких, освітніх, інтернет-мереж і задоволення потреб майбутнього викладача. Бібліотечні ресурси являють собою впорядковані бібліотечні фонди документів на різних носіях інформації, бази даних, мережеві інформаційні ресурси, довідково-пошуковий апарат, матеріально-технічні засоби опрацювання, зберігання й передавання інформації.

1.4. Педагогічні умови формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури

Ефективність використання бібліотечного ресурсу для розвитку дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів залежить від умов, що при цьому створюють. У науковій літературі поняття «умови» потрактоване неоднозначно. Одні вчені витлумачують цей термін як синонім до слова обставини, ситуації, інші – як синонім до лексеми фактори. Нам імпонує позиція, згідно з якою «умова – це обставина, від якої що-небудь залежить» [28, с. 685]. В аналізованому контексті доцільно схарактеризувати ті обставини, від яких залежить формування світогляду магістрів у процесі дослідницької роботи з навчального предмета.

Перед виокремленням педагогічних умов і з'ясуванням їхнього змісту варто схарактеризувати лексичне значення термінів «умова», «педагогічна умова». Відповідно до «Великого енциклопедичного словника», «умова» – «необхідна обставина, передумова, яка робить можливим здійснення чого-небудь». У словнику подано також визначення умови з іншої позиції: «Умови – це правила, вимоги, використання яких забезпечує що-небудь» [46].

За словником С. Ожегова, «умови: 1) обставини, від яких що-небудь залежить; 2) правила, затверджені в будь-якій діяльності, галузі життя» [108]. Згідно з визначенням В. Ширшова, «умова – обставина, від наявності чи зміни якої залежить наявність чи зміна чогось іншого, що називається в такому разі обумовленим» [307].

Для подальшого дослідження необхідно з'ясувати лексичне значення терміна «педагогічна умова». У лексикографічних працях запропоновано таку дефініцію педагогічної умови: «Це необхідна обставина, передумова, яка робить можливим здійснення навчально-педагогічного процесу» [88, с. 174].

Відповідно до теорії П. Гальперіна [78], навчання передбачає засвоєння орієнтирів діяльності й розумових дій, необхідних для планування та виконання завдань у певних умовах. Такими орієнтирами можуть слугувати засвоєні знання, уміння, навички з окремих навчальних дисциплін. Вироблені в одних психологічних умовах і закріплені розумовими діями, вони можуть бути успішно перенесені до нових ситуацій і становитимуть основу для наступного етапу психологічного розвитку.

Унаслідок аналізу психолого-педагогічної літератури з теми дослідження виокремлено сукупність педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури. Наголосимо, що кожна умова має свої можливості; лише їхній діалектичний зв'язок, який відповідає меті дослідницької діяльності, дає змогу досягти належних позитивних результатів.

Серед педагогічних умов диференційовано такі:

- створення міжкультурної платформи з інтеграції завдань дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру;
- використання інформаційних технологій як засобу активізації дослідницьких умінь магістрів-філологів;
- надання кожному студентові свободи вибору та самостійності в ході провадження дослідницької діяльності.

Умова 1. Створення міжкультурної платформи з інтеграції завдань дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру.

Уже на першому курсі, у період адаптації до нових навчально-виховних умов, у студентів філологічних факультетів необхідно формувати ставлення до університету не тільки як до навчального закладу, що дає знання для подальшої професійної діяльності, але і як до наукового центру, де ці знання продукують. Студент повинен опанувати властиву цьому соціальному інститутіві систему цінностей, відносин, установок на розвиток загальнокультурного, професійного кругозору, на регулярне спостереження за публікаціями з теми, що цікавить, на оцінне ставлення до власної професійної діяльності. Створення міжкультурної платформи охоплює: *інформаційний простір вищого навчального закладу; інформаційний ресурс; міжкультурну комунікацію.*

У науковій літературі під *інформаційним простором вищого навчального закладу* розуміють інформаційне середовище [73]. З огляду на це *інформаційне середовище* освітнього закладу – той бік його діяльності, що охоплює організаційно-методичні засоби, сукупність бібліотечних, технічних, програмних засобів збереження, оброблення, передання інформації, забезпечує оперативний доступ до педагогічних відомостей та реалізує навчальні, наукові, методичні комунікації, що є актуальними для досягнення мети й виконання завдань педагогічної освіти та розвитку педагогічної науки в сучасних умовах. *Інформаційні ресурси* – будь-які дані, інформація, знання, джерелом або користувачем яких є студенти, магістранти, аспіранти, докторанти, викладачі та співробітники ВНЗ.

В останні десятиліття ХХ ст. проблеми забезпечення світового рівня спілкування набувають пріоритетної значущості й в освіті. У 70 роки, особливо в зарубіжній науковій традиції, проблеми міжкультурної комунікації, переважно в соціокультурологічних галузях, стали вкрай актуальними. До цього періоду належать спроби: 1) описати й дослідити взаємовідношення культури, мови (мовна структура як формальний

конструкт) і мови як динамічного явища (D. Katz, C. Berger, R. Brislin); 2) проаналізувати специфіку міжособистісних або міжкультурних взаємин (C. Berger, H. Gardner, M. Parks), психологічні основи крос-культурної комунікації (K. Pribram, N. Quinn, D. Holland); 3) увести до академічної освіти спецкурси з міжкультурної та крос-культурної комунікації.

Різні концепції комунікативної компетенції, частиною якої є міжкультурна компетенція, поставали предметом дослідження в працях багатьох учених (Б. Беляєв, І. Зимня, В. Карабан, І. Корунець, Г. Мірам, R. Brislin, E. Glitt, W. Gudykunst, M. Gutner та ін.), що присвячені різним аспектам міжкультурної комунікації.

До наукового обігу поняття «міжкультурна комунікація» увів американський дослідник Е. Голл. Згідно з міркуваннями вченого, це ідеальна мета, якої має прагнути людина у своєму бажанні якомога краще та ефективніше адаптуватися до навколишнього світу. Науковець описує відмінність міжкультурної комунікації від мультикультурної, транскультурної та крос-культурної комунікацій [36].

Найбільш прийнятним у вітчизняній науці визначенням міжкультурної комунікації вважають її трактування як «адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур» (Е. Верещагін, В. Костомаров).

Існують два підходи до розуміння сутності поняття «міжкультурна комунікація»:

1) витлумачення термінів «спілкування» і «комунікація» як рівнозначних понять (В. Зимова, А. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Тер-Минасова та ін.), що зумовлене єдністю їхнього функціонального призначення (забезпечувати зв'язок, за обов'язковості загального коду для учасників, за допомогою якого відбувається безпосередній і зворотний зв'язок), тобто в структурі комунікації обов'язково наявні джерело повідомлення, власне повідомлення, прийом повідомлення, канал передання й загальна система значень для кодування та декодування повідомлень, тобто загальна система

мови й комунікації;

2) у спілкуванні, особливо в міжкультурному, виникає нове загальне значення, а не відбувається передання значення як за комунікації (Р. Єлізарова, М. Каган, Е. Пасів).

Відомо, що спілкування й комунікація є феноменами, що перетинаються, але їхнє повне ототожнення не зовсім коректне, оскільки їм притаманні не лише спільні, а й відмінні ознаки. До спільних ознак належить зіставленість із процесами обміну й передання інформації. Стосовно відмінностей можна зазначити, що спілкуванню притаманні характеристики міжособистісної взаємодії, а комунікації властиве додаткове значення – інформаційний обмін у суспільстві. Отже, спілкування – соціально зумовлений процес обміну думками й почуттями між людьми в різних сферах діяльності, що реалізують переважно за допомогою вербальних засобів комунікації. Комунікація, на відміну від спілкування, являє собою соціально зумовлений процес передання інформації як у міжособистісному, так і в масовому спілкуванні різними каналами за допомогою різних вербальних та невербальних комунікативних засобів (Т. Грушевицька) [46].

Міжкультурну комунікацію можна трактувати у вузькому й широкому сенсі (В. Фурманова [147]). У широкому сенсі міжкультурну комунікацію витлумачують як спілкування носіїв різних культур, різних мов, зрештою – носіїв різних видів національної свідомості. При цьому спілкування відбувається як обмін культурними предметами діяльності, точніше, у вигляді обміну засобами провадження діяльності, тобто обміну операціями, а також як обмін образами свідомості, які асоціюються з конкретними словами та описані в текстах (Е. Тарасов).

У вузькому сенсі міжкультурна комунікація являє собою «спілкування між представниками одного регіону (міста, селища), які належать до різних культур і усвідомлюють себе полікультурними суб'єктами» [36, с. 18]. Заслуговує на увагу й таке розуміння міжкультурної комунікації, згідно з яким це особливий етнопсихологічний феномен, що нерозривно пов'язаний із

життям індивіда й усього суспільства, оскільки люди можуть задовольняти свої потреби тільки всередині соціуму / іносоціуму, спілкуючись одне з одним, розвиваючи свої здібності й потреби [53, с. 18].

Відповідно до цього «міжкультурне спілкування» – процес спільного формування єдиного для всіх учасників нового значення всіх вироблених і сприйманих дій і мотивів.

Р. Єлізарова називає переваги розмежування термінів «спілкування» і «комунікація»:

- таке спілкування здатне народжувати «спільності» учасників;
- це специфічна спільність як спільність «медіаторів культур»;
- її характеризує унікальна здатність медіаторів сприймати дійсність через подвійну або через потрійну призму кількох культур одночасно;
- це спілкування має контактний і міжособистісний характер, але з комунікантами, які належать до іншої культури;
- і найголовніше, завдяки його міжкультурній суті, цей тип спілкування є культурно зумовленим, оскільки його принципи, моделі та стилі різні в різних культурах [53].

Синтез понять «спілкування» і «культура» зумовив окреслення перспектив щодо поглиблення досліджень, пов'язаних із вивченням співвідношення культури й комунікації, бікультурних комунікативних процесів та ін.

Дослідники фіксують розширення просторового дослідницького поля міжкультурного спілкування, запроваджують інтегровані з різними сферами об'єкти цієї дисципліни, такі як процес «акультурації», крос-культурні дослідження, питання культурної ідентичності (Ю. Кім).

Соціоісторичні аспекти міжкультурних досліджень як спосіб вивчення комунікації етносів і народів (П. Йапел) представляють питання психологічної та культурної адаптації, психосоціокультурні виміри цієї наукової галузі. До теоретичного і прагматичного вивчення введено такі категорії, як «антиципація», «криза ідентичності», «культурний шок» та ін.

Поширення набувають роботи, що об'єднують «мову – свідомість –

культуру» як інтегративні аспекти міжкультурного спілкування, базовані на досягненнях теорії розвитку психіки, психолінгвістики, мови як інтерактивної системи з культурно зумовленою свідомістю (М. Коула), роботи, що інтерпретують культуру з комунікативних позицій (Е. Хол) та ін.

Проблема етнокультурної специфіки мовної свідомості та національно-культурних особливостей стає одним з основних напрямів вітчизняної психолінгвістики. У цій сфері обґрунтовано концептуальні положення психолінгвістичного підходу до вивчення міжкультурного спілкування. Основою слугують запропоновані Е. Тарасовим положення теорії міжкультурного спілкування як нової онтології теорії свідомості.

Згідно з цією теорією, міжкультурне спілкування – це самостійний складник теорії мовленнєвого спілкування; його вивчають у єдності з мовною свідомістю. Комунікативний акт у міжкультурному спілкуванні розуміють як відображення ментального в процесі знакової активності особистостей, які взаємодіють (комунікативно-діяльнісний підхід); об'єктом дослідження стає віддзеркалення якісного боку і знакових властивостей культурних предметів носіями національних культур.

Представники поведінкового підходу звертають увагу на можливість адаптації загальних людських навичок до умов міжкультурної комунікації.

Існує також підхід, згідно з яким «культурною компетенцією можна вважати дію, яка відповідає й ефективно використовується для визначення культурної ідентичності конкретної ситуації» [5, с. 53]. Попри різноманіття підходів панує загальне положення, притаманне більшості з них, яке полягає в тому, що міжкультурній компетенції відповідає дія, у якій беруть участь представники двох різних культур, здатні досягнути мети на основі компетентної поведінки, що сприяє розумінню іншої культури [173].

Для уточнення змісту міжкультурної компетенції варто проаналізувати її визначення й характеристики, описані в наукових працях. Міжкультурна компетенція – це «компетенція особливої природи, що базована на знаннях і вміннях, здатність реалізувати міжкультурне спілкування завдяки створенню

для комунікантів спільного значення того, що відбувається, і досягати, зрештою, позитивного для двох сторін результату спілкування. Міжкультурна компетенція не має аналогії з комунікативною компетенцією носіїв мови й може бути властивою тільки міжкультурному комунікантові. Метою формування міжкультурної компетенції є досягнення такої якості мовної особистості, що дасть їй змогу вийти за межі власної культури й набути ознак медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності» [162, с. 458].

На нашу думку, цитоване трактування міжкультурної компетенції найчіткіше, оскільки відображає сутність і зміст міжкультурної компетенції. Міжкультурна компетенція означає також готовність і здатність ухвалювати адекватні рішення в повсякденних ситуаціях, досягаючи позитивних результатів, обираючи адекватні моделі поведінки, а також, що особливо важливо, зберігаючи свою індивідуальність і розвивальні здатності до самопізнання [166].

Серед основних завдань міжкультурної комунікації – запобігання міжкультурним непорозумінням та усунення їх. Для виконання цього завдання варто проаналізувати характеристики міжкультурної компетенції.

Важливим результатом формування міжкультурної взаємодії майбутніх викладачів-філологів, на нашу думку, є розвиток у них таких якостей і здатностей особистості, як здатність до безперервної освіти, що передбачає прагнення розширювати знання про культурне й соціокультурне життя країни, мову якої вивчають, і рідної країни, міжкультурної адаптації, здатності до рефлексії, толерантності й емпатії. У цьому їм допоможуть бібліотечні ресурси.

Перед бібліотекою університету поставлено мету – безпосередньо та ефективно впливати на процес підготовки у вищому навчальному закладі конкурентоспроможного фахівця. Мета окреслює основні завдання, що виконують у процесі роботи бібліотеки університету, а саме:

– забезпечити повне, якісне й оперативне інформаційне забезпечення та бібліотечно-бібліографічне обслуговування студентів, аспірантів, науково-педагогічних працівників, слухачів підготовчого відділення, слухачів курсів підвищення кваліфікації та інших категорій читачів, згідно з їхніми інформаційними потребами на основі широкого доступу до інформаційних ресурсів;

– постійно аналізувати інформаційні можливості бібліотечного фонду (якісного й кількісного складу книжкового фонду) та ступеня його використання читачами університету, що є показником забезпеченості студентів необхідною для навчального процесу літературою;

– формувати бібліотечний фонд відповідно до профілю університету та інформаційних потреб усіх категорій читачів (особливу увагу зосереджено на створенні електронної бібліотеки в університеті (у бібліотеці, на факультетах і кафедрах));

– удосконалювати традиційні та впроваджувати новітні форми й методи в організації роботи бібліотеки на основі новітніх інформаційних технологій, комп'ютеризації бібліотеки;

– реформувати довідково-пошуковий апарат із застосуванням новітніх бібліотечних методик та інформаційних технологій, замінювати каталоги на паперових носіях інформації електронними каталогами (першочергове завдання – створити електронний каталог на фонд навчальної літератури, каталог нових надходжень до бібліотеки, каталоги ретроспективного характеру (на бібліотечний фонд));

– постійно вивчати питання про інформаційну спроможність книжкового фонду, відповідність нормативним вимогам щодо рівня забезпечення студентів необхідною навчальною літературою й галузевого профілю університету, а також складати перелік замовлень на літературу для комплектування;

- забезпечити широкий доступ користувачів до інформаційних ресурсів бібліотеки, використання можливостей електронної техніки;

- забезпечити доступ до мережі Інтернет для розширення меж обслуговування студентів університету, надання їм вичерпної інформації.

Формування бібліотечного фонду відбувається відповідно до чинних нормативів і вимог щодо підготовки фахівців із вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і рекомендацій МОН України з питань забезпеченості студентів університету навчальною літературою (співвідношення – один примірник (найменування) на 2 студентів).

Зрештою, найважливішим результатом формування міжкультурної компетенції майбутніх викладачів-філологів повинна стати здатність до безперервної освіти й самовдосконалення в напрямі полікультурності. На нашу думку, це неможливо без упровадження в процес підготовки майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури сучасних інформаційних технологій, що сприяють активізації студентів та отриманню ними нового інформаційного продукту.

Умова 2. Використання інформаційних технологій як засобу активізації дослідницьких умінь магістрів-філологів.

Різні аспекти досліджуваної проблеми відображено в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. У педагогічній літературі описано методи використання ІТ на концептуальному рівні (Г. Воробйов, А. Ракітов, Є. Семенюк та ін.), у гносеологічному аспекті (І. Агешин, В. Біблер, Л. Землякова, А. Лосєв та ін.), як чинник формування професійного типу особистості через засвоєння норм, правил, цінностей інформаційного суспільства (Г. Воробйов, А. Єршов, В. Монахов та ін.), у контексті технічних умінь і навичок роботи з інформацією (І. Мелик-Гайназян, Є. Смірнов, А. Яглом та ін.).

Деякі питання впровадження комп'ютерних програм у процес навчання мов (української, іноземної) і літератури досліджували Є. Азимов, С. Андрєєв, Є. Дмитрієва, М. Жалдак, Т. Карамішева, О. Крюкова,

Є. Носенко, Є. Полат, М. Рибаків, Н. Ротмістров, П. Сердюков, С. Сєдих, Г. Фролова, М. Pothier та ін. Так, Є. Азимов, М. Жалдак, Н. Ротмістров, С. Сєдих, М. Pothier вивчали безпосередній та опосередкований вплив інформаційних технологій на зміст освіти, а також пов'язані з ним результати. Методологічні аспекти освіти з використання інформаційних технологій у навчальному процесі схарактеризовано в роботах В. Беспалько, М. Виноградова, Р. Гуріна, Є. Полата, І. Роберта, О. Тихомирова та ін. О. Абдулліна, Г. Кирилова, В. Сластьонін проаналізували технічні й педагогічні підходи до створення та впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

Широке застосування комп'ютера в системі освіти в цілому відображає загальні закономірності розвитку інформаційного суспільства, що можна узагальнити як тенденції передавання різноманітних функцій засобами інформаційно-комунікаційних технологій, тенденції до суттєвого збільшення обсягу інформації, що циркулює в прогресивно зростаючому обсязі інформації, необхідної для ухвалення оптимальних управлінських рішень, у збереженні інформації переважно на машинних носіях.

Безперечно, ефективність медіаосвіти багато в чому залежить від рівня підготовки викладачів-філологів, тому важливим аспектом цього процесу є навчання викладачів і студентів педагогічних університетів. Часто школи витрачають набагато більше коштів на комп'ютери та на їх під'єднання до мережі Інтернет, ніж на підготовку вчителів використовувати ці високотехнологічні машини. У вищих навчальних закладах комп'ютерам приділяють більше уваги: викладачі розміщують плани навчальних курсів, програми, списки літератури, завдання в Інтернеті, студенти шукають там інформацію, що стосується певного курсу, надсилають письмові роботи електронною поштою, використовують її для спілкування з викладацьким складом; у комп'ютерну базу даних може бути вміщено (але ще не всюди) усю бібліотечну картотеку тощо.

Також, на нашу думку, *перспективними напрямками використання інтернет-технологій під час викладання гуманітарних дисциплін* (передусім філологічних) є: участь у міжнародних інтернет-конференціях, семінарах та інших мережевих проектах; створення й розміщення в мережі сайтів і презентацій (Power Point Presentations), що складають спільно з викладачем або самостійно та використовують у навчальних і пізнавальних цілях; обмін презентаціями, методичним досвідом із колегами з різних міст і країн; електронні публікації рефератів, курсових та кваліфікаційних робіт, статей в Інтернеті тощо.

Упровадження елементів медійної освіти в педагогічному вищому закладі сприятиме формуванню гармонійної, висококомпетентної особистості професіонала. Отже, комп'ютеризація освіти, інтелектуалізація освіти, медіаосвіта, індивідуалізація навчання, диференціація навчання, безперервна освіта є структурними елементами і змістовими складниками загальної інформатизації освіти в широкому значенні цього поняття, тобто інформаційного підходу в освіті.

Інформаційні технології – це технології, які використовують для створення, збирання, організації, зберігання, опрацювання, передавання й використання інформації [154].

Під засобами інформаційних технологій розуміють програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасні засоби обміну інформацією, які забезпечують операції збирання, створення, накопичення, збереження, оброблення, передання й використання інформації.

Доцільно систематизувати можливості засобів інформаційних технологій у навчанні. Їх можна класифікувати за технічними ознаками (програмні та апаратні); функціональними рисами (навчальні, інструментальні, сервісні, контрольні тощо).

І. Роберт [144] пропонує систематизувати інформаційні технології за способами їх використання в діяльності майбутнього вчителя-філолога: як

засіб навчання, що вдосконалює процес викладання; як інструмент пізнання навколишньої дійсності й самопізнання; як засіб розвитку особистості студента; як об'єкт вивчення в межах засвоєння курсу інформатики; як засіб інформаційно-методичного забезпечення й керування навчально-виховним процесом; як засіб комунікацій; як засіб автоматизації процесів оброблення результатів експерименту та управління; як засіб автоматизації процесів контролю, корекції, результатів навчальної діяльності, тестування та психодіагностики; як засіб організації інтелектуального дозвілля.

За джерелами інформації інформаційні технології класифікують так: локальні (підручники, посібники, довідники, енциклопедії на компакт-дисках); глобальні (інтернет-джерела, мережеві підручники, посібники, довідники, енциклопедії). За видом інформації, що передають, їх типологізують на: текстові (лінійний текст, гіпертекст); звукові (мова, музика); графічні (комп'ютерна графіка, малюнки, таблиці, схеми); мультимедійні (поєднання звуку, анімації чи відео, віртуальна реальність).

На нашу думку, основним завданням підготовки викладачів-філологів є підвищення якості мовної освіти спеціалістів на підставі використання в навчальному процесі інформаційних технологій, застосування активних методів навчання, інтеграції навчальної й дослідницької діяльності майбутніх викладачів-філологів; розроблення інформаційних технологій дистанційного навчання; удосконалення програмно-методичного забезпечення навчального процесу.

Методична система застосування інформаційних технологій в освіті охоплює:

1) технічні засоби навчання (персональний комп'ютер, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка, периферійні пристрої введення-виведення інформації ПК (веб-камера, мікрофон, акустична система), мультимедійні програвачі (DVD, mp3, mp4 тощо));

2) педагогічні програмні засоби (електронні підручники й посібники, віртуальні лабораторії, електронні енциклопедії, електронні довідники);

3) інструментарій для створення педагогічних інформаційних джерел (убудовані додатки операційної системи Windows (Paint, MoveMaker, програвач Windows Media), офісні додатки Microsoft Office (MS Word, MS Excel, MS PowerPoint, MS Publisher), програми оброблення звуку, графіки, відеоматеріалів (Adobe PhotoShop, VirtualDub, Pinnacle Studio, Ulead VideoStudia тощо), мови програмування));

4) інформаційні джерела (глобальна мережа Інтернет з її ресурсами та сервісами: пошуково-інформаційні системи, освітні портали, інтерактивні енциклопедії (Вікіпедія), медіатеки, комунікаційні сервіси (ICQ, Skype, чати, телеконференції тощо)).

Унаслідок систематизації різновидів навчальних завдань магістрів-філологів, що потребують використання інформаційних технологій, виокремлено:

1) пошук літератури в електронних каталогах різних бібліотек навчальних закладів або в електронних каталогах із використанням браузерів (Internet Explorer, Mozilla Firefox та ін.), різноманітних пошукових машин (Yandex.ru, Rambler.ru, Mail.ru, Aport.ru, Google.ru, Metabot.ru, Search.com, Yahoo.com, Lycos.com та ін.);

2) автоматичний переклад текстів за допомогою програм-перекладачів (PROMT, ABBYY Lingvo та ін.);

3) збереження й накопичення інформації (CD-, DVD, BD-диски, зовнішні накопичувачі на магнітних дисках, Flash-диски);

4) планування процесу дослідження (система управління Microsoft Outlook);

5) отримання дистанційних консультацій викладачів (електронна пошта, Skype, ICQ, ooVoo тощо);

6) оброблення й відтворення мультимедіа (програвачі Microsoft Media Player, WinAmp, Apollo, WinDVD, програми для перегляду зображень ACDSsee, Picasa та ін.);

7) висвітлення та впровадження результатів наукових досліджень студентів (виступи на відеофорумах, телемостах, публікації у ЗМІ, блогах, web-сайтах).

Усі сучасні освітні технології спрямовані на те, щоб привчити студента працювати самостійно, оскільки саме ця якість дає змогу успішно адаптуватися в умовах швидкозмінного суспільства. Основну роль в організації самостійної роботи студентів відіграють ті інформаційні технології, що відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, сприяють творчості, набуттю й закріпленню навичок, допомагають реалізувати нові форми та методи навчання.

Самостійну роботу майбутніх викладачів-філологів із використанням інформаційних технологій можна організувати як систему:

- 1) роботи з електронними виданнями в бібліотеці, підготовки до практичних занять;
- 2) виконання індивідуальних завдань на основі використання інформаційних технологій;
- 3) поточної атестації за допомогою електронного тестування;
- 4) використання освітніх сайтів та автоматизованих навчальних програмних засобів.

Вагоме місце у формуванні дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів посідає використання інтернет-технологій для ефективного пошуку інформації. Доступність великої кількості електронних статей, книг, довідкової літератури, електронних навчально-методичних розробок, що викладено на сайтах університетів, безперечно, розширює творчий потенціал студентів за умов, якщо вони вміють творчо працювати з отриманою інформацією. Окрім знання методів пошуку, студенти мають опанувати методи аналізу, синтезу, узагальнення інформації [Д. Ланде, с. 105].

Принципово новим підходом до організації навчання студентів-філологів, як зазначає Н. Бойко, є використання мережевих технологій і телекомунікацій, що надає доступ студентам до великого обсягу

інформаційних ресурсів. Розгалужені пошукові можливості мережових систем дають змогу оперативно знаходити потрібну інформацію, переходити від звичайного отримання інформації до активної участі студента в її пошуку [12, с. 94].

В аналізованому руслі варто схарактеризувати можливості використання деяких інформаційних технологій у формуванні дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури:

- для пошуку інформації в мережі – використання web-браузерів, баз даних, послуговування інформаційно-пошуковими та інформаційно-довідковими системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами;
- для організації діалогу в мережі – використання електронної пошти, синхронних і відтермінованих телеконференцій.
- для навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання) – використання групи вузькоспеціальних навчальних сайтів, що мають кілька видів складності.

Варто звернути увагу й на переваги інформаційних технологій саме в контексті їх використання в майбутній професійній діяльності. Застосування сучасних інформаційних технологій є соціально значущим аспектом у формуванні дослідницьких умінь майбутнього викладача-філолога, оскільки воно зумовлює:

- 1) доступ до світових систем знань і культури країн, мову яких майбутній викладач-філолог доноситиме до учнів;
- 2) трансляцію знань, напрацьованих людством, до кожного користувача єдиного інформаційного простору (тобто забезпечує взаємообмін професійним досвідом);
- 3) необмеженість свободи творчості, що слугує запорукою високої професійної кваліфікації викладача-філолога;
- 4) вільне формування викладачем-філологом своєї міжкультурної компетенції;

- 5) розвиток гуманітарної спрямованості навчання;
- 6) адаптацію особистості майбутнього викладача-філолога до динамічно мінливих умов життя в цілому;
- 7) вільний доступ до бібліотечних ресурсів через Інтернет, що забезпечує ефективний пошук необхідної інформації.

У сучасному суспільстві глобальної інформатизації всіх сфер життя набуває важливості поняття *«інформаційна підготовка вчителя»*, що «повинна включати знання та вміння в царині основ інформатики, що необхідні для його майбутньої професійної діяльності. Вчитель повинен знати основні типи документів і види видань освіти; канали та джерела отримання науково-педагогічної інформації; мати уявлення про методи аналітико-синтетичної обробки документів, інформаційно-пошукові мови, про способи пошуку документів у бібліотеках і базах даних. Він повинен користуватися бібліографічними каталогами, покажчиками та картотеками; орієнтуватися у структурі книг і словників; скласти бібліографію за певною темою; утворювати за допомогою комп'ютера фактографічну або бібліографічну базу даних за проблемою дослідження» [52].

Отже, одним з основних результатів процесу інформатизації освіти, на нашу думку, повинен стати розвиток у майбутніх викладачів-філологів *здатності використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології для роботи з інформацією*: уміння знаходити необхідні дані, організувати, обробляти, аналізувати, оцінювати їх, продукувати й поширювати інформацію відповідно до своїх цілей. Ця здатність *уможлиблює*:

- успішне продовження освіти протягом усього життя, зокрема отримання освітніх послуг із використанням Інтернету;
- підготовку до обраної професійної діяльності та постійне вдосконалення своєї фахової майстерності;
- життя й роботу в інформаційному суспільстві, в умовах економіки, що базовані на знаннях.

Інформація, вміння володіти та управляти нею, інформаційні технології є органічним складником сучасного життя, допомагають нам увійти до міжнародного інформаційного співтовариства, стати частиною світової системи якості. Усебічне впровадження інформаційного підходу в освіті гарантує успішну інтеграцію до світового співтовариства.

Опанування інформаційних технологій сприяє розвитку дослідницьких умінь особистості та забезпечує:

- зрілі особистісні смисли в просторі інформаційної діяльності;
- обґрунтоване оцінювання корисності й істинності отриманої інформації;
- ефективний пошук особистісно значущої інформації засобами сучасних технологій;
- інформаційну безпеку особистості;
- гармонійну структуру та високий рівень інформаційних потреб.

При цьому майбутній викладач-філолог виконує самостійний пошук інформації, що оптимізує формування дослідницьких умінь.

Умова 3. Надання кожному студентові свободи вибору й самостійності в ході провадження дослідницької діяльності.

Майбутньому викладачеві-філологу дедалі більше потрібні знання, сформовані вміння й навички ефективної взаємодії з мінливим інформаційним середовищем, вміння використовувати інформаційний потенціал у своїй діяльності.

Зрозуміло, що розвиток дослідницьких умінь передбачає засвоєння та реалізацію комплексу сучасних професійних знань і практичних навичок. Тому важливим об'єктивним чинником розвитку дослідницьких умінь майбутніх фахівців є *інформаційна грамотність*. Зазначимо, що розвиткові концепції інформаційної грамотності сприяли Американська бібліотечна асоціація (ALA) і Міжнародна федерація бібліотечних асоціацій та інституцій (IFLA).

За С. Брандтом, *інформаційна грамотність* – інтелектуальна структура для розуміння, пошуку й оцінювання інформації [163]. На нашу думку, цей

висновок є справедливим, тому що цілісна система навчання завжди охоплює взаємопов'язані наукову й навчальну інформацію. Тобто навчальна діяльність пов'язана з обробленням інформації – її пошуком, збиранням, зберіганням, систематизацією, використанням і перетворенням. Саме завдяки інформації, множинність та різнотипність різноякісних елементів і зв'язків утворюють цілісну систему навчання, упорядковують та організовують її.

Л. Панченко кваліфікує інформаційну грамотність як «базову здатність, що забезпечує ефективність навчання та самоосвіти», характеризує її в системі ключових компетенцій особистості як самостійну компетентнісну ознаку на межі професійної культури та інформаційно-комунікаційної компетентності [111].

У доповіді Американської бібліотечної асоціації наголошено, що інформаційно грамотними можна вважати тих, хто навчився вчитися, оскільки вони в будь-яких обставинах здатні віднайти інформацію, необхідну для реалізації будь-якого завдання. Поряд із методикою інформаційного пошуку передбачені й знання про різні комунікаційні системи, наприклад, про професійну символіку, мову дорожніх знаків тощо [23].

Деякі вчені використовують термін «*інформаційно-комунікаційна грамотність*» (В. Бурмакіна, Л. Х. Скеттон, О. Хорошилов, О. Феданов та ін.), запропонований Службою освітнього тестування (ETS – Educational Testing Service, Принстон, Нью-Джерсі, США) у січні 2001 р. Інформаційно-комунікаційна грамотність – це використання цифрових технологій, інструментів комунікації і / або мереж для отримання доступу до інформації, керування нею, її інтеграції, оцінювання і створення для функціонування в сучасному суспільстві [174]. У цьому визначенні є декілька понять: *грамотність* – динамічний інструмент, що дає індивідові змогу постійно вчитися й розвиватися; *цифрові технології*, які належать до комп'ютерного і програмного забезпечення; інструменти комунікації, за допомогою яких передають інформацію, мережі – канали передання інформації; *інформаційно-комунікаційні технології* – надання інформації в електронному

вигляді, але необов'язкове її передання (об'єднання інформаційних і комунікаційних технологій).

Орієнтація на інформатизацію освіти дає вченим підстави виокремлювати *комп'ютерну грамотність*, що має три рівні: початковий (побутовий), загальний і фаховий. Колектив авторів підручника «Педагогічні технології» (О. Падалка, А. Смолук, О. Шпак) уточнює класифікацію рівнів комп'ютерної грамотності, що запропонована американським спеціалістом Д. Норманом [171, с. 68]:

1) ознайомлення з основними поняттями про електронно-обчислювальну техніку (алгоритм, програма, архітектура ЕОМ, бази даних, мережі ЕОМ та ін.) і принципами їх застосування;

2) уміння застосовувати ЕОМ;

3) уміння складати порівняно прості програми, насамперед ті, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю спеціаліста.

Останній рівень (у Д. Нормана він передостанній – «уміння програмувати») потребує уточнення, тому що назване вміння не всі характеризують як обов'язковий елемент комп'ютерної грамотності (це вміння власне фахівця – математика-програміста, воно не є необхідним, наприклад, фахівцеві-гуманітарію). У Д. Нормана описано ще «розроблення загальних принципів і методів програмування», але українські вчені вважають, що цей рівень виходить за межі можливостей більшості програмістів-професіоналів, оскільки до нього можна зарахувати лише ту невелику кількість спеціалістів найвищого класу, які багато в чому визначають сьогоdnішній стан і шляхи розвитку програмування [Там само]. Зазначимо, що це рівень не комп'ютерної грамотності, а комп'ютерної майстерності, комп'ютерної компетентності.

До важливих компонентів комп'ютерної грамотності належать: знання про використання ЕОМ у різних сферах виробництва, культури, освіти, про зміни в діяльності людини; уміння використовувати комп'ютер під час написання й редагування текстів (застосування програми обробленн слів),

пошуку інформації, музичного компонування, малювання тощо. Основна мета комп'ютерної грамотності – виробити вміння працювати з автоматизованими інформаційними системами (електронними банками даних).

У науковій літературі оперують також терміном «*інформаційно-комп'ютерна грамотність*» (Л. Рулієне), що передбачає наявність умінь ідентифікувати вид необхідної інформації, проводити її пошук, зокрема й автоматизований, відбирати, аналізувати та ефективно використовувати її в діяльності [172]. Наприклад, інформаційно-комп'ютерна грамотність викладачів, які розробляють мережеві дистанційні курси, вимагає вмінь форматувати й розміщувати інформаційні ресурси навчального призначення у вигляді Web-сторінки, Pdf-файлу, ppt-презентації, ipg, zip, графіки, цифрового звуку та відео, гіпертексту тощо. Сюди належать ще вміння сформувати інтернет-бібліотеку курсу, створити глосарій, базу on-line тестів, інтернет-семінарів, інтернет-проектів; перевірити розроблену версію курсу, проаналізувати її, визначити ступінь готовності навчального курсу; створити CD-версію інтернет-курсу за допомогою спеціальної утиліти, проаналізувати навчальний процес із курсу, оцінити динаміку, окреслити можливі проблеми тощо.

До інформаційно-комп'ютерної грамотності педагога входять:

1) базові комп'ютерні знання й уміння (загальний для всіх користувачів «комп'ютерний мінімум», необхідний для успішного засвоєння та практичного використання будь-якого прикладного програмного забезпечення);

2) професійно орієнтовані комп'ютерні знання й уміння (специфічний для кожної професійної категорії користувачів комплекс знань і вмінь, відповідно до рівня комп'ютеризації їхнього професійного середовища) [182].

Медіаграмотність пов'язана з розвитком навичок самостійного складання медіатекстів за допомогою сучасних технічних засобів і технологій, без чого неможлива ефективна діяльність у жодній із

професійних сфер [134]. Саме сформована медіаграмотність допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографу, преси, Інтернету.

Дослідницька діяльність студентів відбувається в навчальній діяльності в процесі опанування психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, у позанавчальній діяльності як у системі завдань пошукового характеру самостійної чи індивідуальної роботи (конспектування першоджерел, підготовка проектів, написання курсових, дипломних робіт тощо), під час педагогічної практики, у процесі самоосвіти. Дослідницька діяльність у процесі навчання має свою специфіку. Так, у межах технології проведення навчального дослідження можна виокремити кілька етапів [96, с. 245]: перший – етап пошуку інформації й аналізу проблеми; другий – етап проведення навчального дослідження; третій – узагальнення результатів навчально-дослідницької роботи.

Основними вимогами до організації дослідницької діяльності майбутніх педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу є: використання різних форм і методів організації навчальної діяльності для актуалізації суб'єктивного досвіду студентів; мотивування їхньої пошукової діяльності; стимулювання до аналізу, обговорення проблем, обрання різних способів їх розв'язання; оцінювання студентів не лише за кінцевим результатом, а й за процесом його досягнення (способами, які використовують під час розв'язання дослідницьких завдань); актуалізація життєвого досвіду студентів, виокремлення позитивних і негативних вражень із власних спостережень, особистого досвіду, здобутого в період шкільного навчання, із практики; створення ситуацій на заняттях, що сприятимуть творчому самовираженню як викладача-філолога.

До шляхів розвитку в майбутніх викладачів-філологів дослідницьких умінь належать:

- посилення інтересу студентів до педагогічної діяльності, формування в них професійних цінностей, ідеалів і переконань, розвиток педагогічних здібностей;
- розвиток та підтримка пізнавальних інтересів студентів, створення на заняттях атмосфери спільної творчості, колективної відповідальності, зацікавленості в успіхах;
- створення умов для набуття студентами системи знань, спрямованих на формування індивідуального креативного досвіду, розвиток первинних навичок професійної педагогічної діяльності через залучення до педагогічної практики;
- окреслення перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчих здібностей;
- залучення майбутніх педагогів до дослідницько-експериментальної роботи з актуальних проблем педагогіки, виконання самостійних пошукових досліджень і завдань творчого характеру,
- сприяння засвоєнню студентами різних засобів і систем опрацювання науково-технічної інформації;
- організація та проведення змагань, конкурсів;
- планування завдань на рефлексію, тренування комунікативних здібностей, проведення мікродосліджень та ін.

Дослідницькі вміння розвиваються, переходячи з одного рівня до іншого, їхній стан можна діагностувати, зважаючи на структуру і зміст комп'ютерних знань та вмінь.

Дослідницькі вміння як здатність спеціаліста добирати, аналізувати, опрацьовувати й передавати інформацію, на думку дослідників [5; 17], складається з *двох груп інформаційних навичок*: базові (бібліотечні) та інформаційні (користування інформаційними технологіями).

Бібліотечні навички роботи з інформацією – збирання, аналіз, опрацювання для подальшого використання; наприклад, за переліком навичок, визначених SCONUL (Society of College, National and University Libraries) [174]:

- здатність усвідомлювати потребу в інформації, знаходити шляхи отримання знань (розуміти, що існують різні джерела інформації; уміти відбирати необхідний ресурс для виконання завдань; знання про те, як отримати доступ до необхідної інформації);

- здатність розробляти стратегії пошуку інформації (формулювати запит; розробляти систематичні методи пошуку; розуміти принципи створення баз знань і роботи з ними);

- здатність добирати інформацію (використовувати комунікативно-інформаційні технології; працювати з бібліографічними та анотаційними службами, архівами, базами даних; застосовувати новітні технології);

- здатність порівнювати й оцінювати інформацію (розуміти, що інформація може бути суб'єктивною; реферувати наукові публікації; оцінювати вірогідність інформації; уміти працювати з кількома джерелами одночасно);

- здатність систематизувати, опрацьовувати й відтворювати інформацію (добирати потрібний спосіб роботи з інформацією в конкретній ситуації; створювати бібліографічні покликання; складати власну бібліографічну систему для зручності подальшої роботи; використовувати наявну інформацію; відтворювати інформацію, застосовуючи різні засоби; усвідомлювати існування проблеми авторських прав);

- здатність синтезувати наявну інформацію, створюючи на її ґрунті нове знання.

Навички самостійного використання інформаційних технологій:

- проведення інформаційного пошуку в Інтернеті (уміння користуватися пошуковими системами, правильно складати пошуковий запит; знати інтернет-портали, що стосуються професійної діяльності; уміти знаходити необхідну інформацію за допомогою інтернет-каталогів);

- налагодження спілкування засобами інтернет-технологій (електронна пошта, чат, форуми, блоги, менеджери);

- використання стандартного програмного забезпечення, що дає змогу обробляти текстові, табличні, графічні документи; створювати

презентації; працювати з Інтернетом; переглядати і прослуховувати відео- й аудіозаписи;

– оперування технічними пристроями (комп'ютер, оргтехніка, цифровий, касетний диктофон, відеокамера, проектор).

Кінцевим результатом розвитку дослідницьких умінь є створення нових інформаційних продуктів: перспективних планів, аналітичних звітів, концептуальних моделей, методичних посібників, рекомендацій, узагальнення досвіду роботи, проектів, розробок, моделей тощо.

Особливої уваги потребує організація систематичної самостійної роботи студентів у читальних залах бібліотеки. Студентам надають змогу оволодіти методами роботи з інформаційними джерелами бібліотеки, а саме: книжковим фондом, електронними видами документів і бібліографічними матеріалами (бібліографічними покажчиками, реферативними виданнями, довідково-пошуковим апаратом), послугами мережі Інтернет. Для покращення рівня забезпечення спеціальних дисциплін навчальними підручниками, посібниками, нормативною й довідковою літературою з кожного галузевого напрямку кафедральні бібліотечні фонди постійно оновлюють.

Наголосимо, що дослідницька діяльність – цілеспрямована організована робота, ґрунтована на творчій свободі та самостійному здобуванні знань. Унаслідок такої діяльності отримують власний досвід творчої роботи, формують якості дослідника, розвивають здібність діяти в нестандартних ситуаціях. Набутий у процесі навчання у вищому закладі досвід творчої пошукової діяльності слугує підґрунтям для успішної реалізації дослідницьких завдань майбутнім викладачем-філологом у безпосередній практичній діяльності, для грамотного керівництва пошуковою діяльністю його вихованців, що, на жаль, відбувається фрагментарно в загальноосвітніх навчальних закладах.

Висновки до розділу 1

На підставі осмислення наукових положень, що стали предметом теоретичного аналізу в першому розділі, зроблено такі висновки:

– уміння витлумачують як результат оволодіння новою дією (або способом діяльності), що заснований на якому-небудь знанні й використанні його в процесі виконання певних завдань; при цьому навичку характеризують як певну сукупність дій, виконуваних із високим автоматизмом;

– дослідницькі вміння кваліфікують як систему інтелектуальних і практичних умінь та навичок, що забезпечує здатність до самостійних спостережень, досліджень, пошуків у процесі розв'язання поставлених дослідницьких завдань; процес формування таких умінь – це завжди обрання стратегії, пріоритетів, системи взаємодії та стилю роботи вчителя з учнем у спеціально організованому освітньому середовищі; дослідницькі вміння – система, що своєю чергою є підсистемою загальнопедагогічних умінь, має всі ознаки складної диференційованої системи; уміння являє собою вияв теоретичних знань на практиці;

– дослідницькі вміння студентів пов'язані з їхніми здібностями аналізувати факти, формулювати проміжні й кінцеві завдання, висловлювати гіпотези, розв'язувати дослідницькі завдання, експериментально перевірити правильність пропонованої гіпотези.

Дослідницькі вміння витлумачені як здатність студента виконувати розумові й практичні дії, що відповідають науково-дослідницькій діяльності, підпорядковані логіці наукового дослідження, формуються на основі знань і умінь, що опановують у процесі вивчення наук.

Педагогічна дослідницька діяльність студентів – це такий вид навчально-пізнавальної роботи творчого характеру, що спрямований на пошук, вивчення й пояснення фактів і явищ дійсності для набуття та систематизації суб'єктивно нових знань про них.

Формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів у межах сучасного інформаційного простору, на нашу думку, буде ефективним у разі використання засобів бібліотечного ресурсу. Бібліотечно-інформаційний ресурс схарактеризовано як сукупність упорядкованої документованої інформації, що зберігається в [бібліотеках](#) і призначена для задоволення інформаційних, науково-дослідницьких, освітніх та культурних потреб користувачів, містить бібліотечні фонди, інші документи в [інформаційних системах](#), доступ до яких мають бібліотеки, а також матеріально-технічні засоби їх опрацювання, зберігання й користування. Основні складники сучасного бібліотечно-інформаційного ресурсу – це [книжковий фонд](#), періодика та фонди на [електронних носіях](#).

Бібліотечний ресурс – засіб і можливість провадження дослідницької діяльності з використанням інформаційних, науково-дослідницьких, освітніх, інтернет-мереж та врахуванням потреб майбутнього викладача. Бібліотечні ресурси – це впорядковані бібліотечні фонди документів на різних носіях інформації, бази даних, мережеві інформаційні ресурси, довідково-пошуковий апарат, матеріально-технічні засоби опрацювання, зберігання та передання інформації.

Унаслідок теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури підсумовано, що розвиток дослідницьких умінь виявляє свою сутність як об'єктивний процес послідовного залучення майбутніх викладачів-філологів у процесі фахової підготовки до специфічної дослідницької діяльності в умовах магістратури під час використання засобів бібліотечного ресурсу.

У структурі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів виокремлено такі критерії: рівень предметних знань, ступінь пізнавальної самостійності студентів, характер навчально-дослідницької діяльності, особливість сформованості системи умінь. Виокремлені критерії дали змогу позначити компоненти їх вияву (мотиваційний, емоційний, змістово-продуктивний, рефлексивно-творчий) та послугували основою для визначення рівнів сформованості дослідницьких

умінь студентів (низький, середній, високий). Рівні диференційовано за ступенем вираження критеріїв, що характеризують сутність формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів.

На наш погляд, процес формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури досить складний, не кожен викладач, який має багаторічний педагогічний досвід, сьогодні готовий до роботи в цьому напрямку. Уважаємо за необхідне зосереджувати увагу на аналізі педагогічних умов підвищення ефективності процесу формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

На підставі осмислення психолого-педагогічної літератури з теми дослідження виокремлено сукупність педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

У дослідженні зроблено спробу відобразити найбільш значущі педагогічні умови, а також узято до уваги той факт, що кожна умова має свої можливості й не може відокремлено повністю забезпечити успішність формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів. Наголошено, що лише їхній діалектичний зв'язок, який відповідає меті дослідницької діяльності, дає змогу досягти належних позитивних результатів.

Серед розмаїття педагогічних умов диференційовано такі: створення міжкультурної платформи з інтеграції базових знань із проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування; інформаційні технології як засіб активізації й отримання нового інформаційного продукту; надання кожному студентові свободи вибору та самостійності в ході провадження дослідницької діяльності.

Основні положення розділу представлено в статтях автора [125; 127; 128; 130; 146].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ БІБЛІОТЕЧНИХ РЕСУРСІВ

2.1. Стан сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів у педагогічній практиці вишу

Необхідність вивчення стану сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів та доцільність перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов зумовили потребу в проведенні експериментальних досліджень. Логіка експериментальної програми організованого нами педагогічного дослідження ґрунтована на теоретичних положеннях проведення педагогічних досліджень, що викладені в працях С. Архангельського, В. Беспалько, Н. Кузьміної та ін.

Досвід роботи викладачів переконує, що для розвитку й формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів-філологів, які навчаються в магістратурі, важливе значення має правильна організація та методика проведення занять. Експериментальне дослідження цієї проблеми проведено на базі Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» і ДЗ «Південноукраїнський педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Мета дослідницької роботи полягала в тому, щоб з'ясувати стан використання бібліотечного ресурсу в навчанні майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури, визначити рівень сформованості в них дослідницьких умінь.

Мета дослідницько-експериментальної роботи – підтвердити, що реалізація запропонованих педагогічних умов сприятиме ефективному

формуванню дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

Дослідницько-експериментальна робота організована впродовж *трьох етапів*.

I етап. Констатувальний експеримент виконував такі завдання:

- виявити ефективність використання бібліотечного ресурсу як засобу формування дослідницьких умінь студентів на заняттях з іноземної мови;
- з'ясувати ставлення студентів до занять з іноземної мови;
- визначити рівні дослідницьких умінь студентів до вивчення іноземної мови.

II етап. Формувальний експеримент передбачав:

- розроблення занять із використанням ігрових, дослідницьких та інноваційних елементів;
- уведення спеціальної програми з використання інформаційних форм навчання в практику вищої школи;
- організацію та проведення експерименту.

III етап – контрольний експеримент, що мав на меті перевірити ефективність запропонованої дослідницької програми й апробованої дослідницько-експериментальної роботи з використанням бібліотечного ресурсу майбутніх фахівців із філологічних спеціальностей.

У ході експерименту застосовано низку *методів дослідження*: метод теоретичного аналізу наукової літератури з порушеної проблеми; метод анкетування; метод бесіди; метод включеного спостереження; метод експертного оцінювання.

Загалом експериментом охоплені 632 студенти і 25 викладачів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ

«Криворізький національний університет». Вибіркову сукупність експериментальної роботи становили 545 студентів – майбутніх викладачів-філологів, із яких 284 студенти належали до експериментальної групи (ЕГ), а 261 – до контрольної групи (КГ). Експериментальну роботу проведено в природних умовах, без порушення перебігу навчально-виховного процесу, де виявлено ефективність розробленої моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечного ресурсу. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів-філологів у КГ проходила традиційно. В експериментальних групах (ЕГ) студенти працювали за розробленою нами моделлю формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечного ресурсу.

На основі змісту виокремлених компонентів формування дослідницьких умінь (мотиваційного, емоційного, змістово-продуктивного та рефлексивно-творчого) обґрунтовано критерії й показники рівнів сформованості дослідницьких умінь (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії, показники, ознаки рівнів і діагностичні методики формування дослідницьких умінь магістрів-філологів

<i>Компоненти</i>	<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>	<i>Ознаки рівнів</i>	<i>Діагностичні методики</i>
Мотиваційний	Мисленнє-творчі	Володіння логічними операціями, мисленнєвими процедурами	<i>Низький:</i> магістр відчуває труднощі в навчанні, для знань характерна безсистемність і використання за зразком, магістр може розв'язувати проблемні завдання, в умові яких подано всі необхідні відомості. <i>Середній:</i> магістр володіє основами предметних знань, але потребує допомоги з боку викладача для	Питальник «Особистісні характеристики та ставлення до майбутньої професії». Тест «Специфіка дослідницької діяльності». Методика «Складання

			успішного їх використання, має достатньо надійний спосіб розв'язку типових пізнавальних завдань. <i>Високий:</i> демонструє наявність системних, міцних знань із предмета, уміє виконувати завдання, у яких не вистачає даних або надані надлишкові відомості.	навчального плану» (за А. Бугріменко).
Емоційний	Мовленнє-творчі	Передача за допомогою мовних засобів логіки дослідження, аналіз літератури, формулювання власних думок щодо обраної теми	<i>Низький:</i> завдання виконують під контролем викладача. <i>Середній:</i> завдання виконують під керівництвом викладача й за допомогою приписів. <i>Високий:</i> самостійне виконання дослідження (керівництво викладача опосередковане).	Тест «Ставлення до нестандартних філологічних занять». Анкета користувачів бібліотеки.
Змістово-продуктивний	Характер навчально-дослідницької діяльності	Продуктивність, практична спрямованість, довільність	<i>Низький:</i> здатність проводити дослідження за аналогією під час стимулювання з боку викладача. <i>Середній:</i> уміння планувати і проводити нові дослідження, демонструючи інтерес до діяльності. <i>Високий:</i> прагнення до проектування різноманітних дослідів для розв'язання сформульованих гіпотез.	Тест на визначення інтересу до навчально-дослідницької діяльності. Система контрольних завдань на виявлення специфічних характеристик комунікативної діяльності.
Рефлексивно-творчий	Особливість сформованості системи дослідницьких умінь	Операційний склад умінь	<i>Низький:</i> сформовано менше як половина умінь дослідницької діяльності. <i>Середній:</i> сформовано	Вивчення портфоліо дослідницьких робіт магістрів-філологів.

			більше як половина дослідницьких умінь. <i>Високий</i> : сформовані майже всі вміння.	Критеріально-орієнтовне тестування.
--	--	--	--	-------------------------------------

Перед початком експерименту в усіх групах проведено опитування майбутніх викладачів-філологів, що дало змогу виявити особистісні характеристики та ставлення до майбутньої професії. Аналіз відповідей на запитання «Чи подобається Вам дослідницька діяльність?» допоміг обчислити індекс зацікавленості. Результати засвідчують, що індекс зацікавленості в експериментальних і контрольних групах на початку експерименту фактично не відрізнявся (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати визначення індексу зацікавленості магістрів дослідницькою діяльністю контрольних та експериментальних груп

Групи	Кількість респондентів						Індекс зацікавленості
	загальн а	а	б	с	D	l	
Контрольна	261	79	68	57	35	22	0,427
Експериментальна	284	92	76	62	38	16	0,435

На початку експерименту через констатувальний зріз проведено перевірку, що підтвердила рівноцінність контрольних та експериментальних груп.

Магістрам були запропоновані запитання, що стосуються навчання в магістратурі та їхньої обізнаності про специфіку дослідницької діяльності. На запитання «Чи є наукова робота важливою частиною навчання в магістратурі?» 88 % магістрів відповіли, що це важливо, але не настільки, щоб її проводити постійно. 12 % магістрів зазначили, що це дуже важливо й необхідно в навчанні. У межах запитання «У яких видах науково-дослідницької діяльності Ви коли-небудь брали участь?» 40 % магістрів зауважили, що вже брали участь у написанні наукових робіт із різних

наукових напрямів. 20 % магістрів мають публікації в збірниках науково-практичних конференцій різного рівня, 18 % брали участь у різних предметних олімпіадах. Брак досвіду науково-дослідницької діяльності визнали 22 % респондентів.

Крім того, магістри оцінювали індивідуальний рівень знань у галузі наукових досліджень. Констатовано, що 67 % магістрантів зараховує себе до середнього рівня, 33 % – до низького. На запитання «Чи плануєте Ви проводити дослідження в галузі педагогічної науки?» 48 % магістрів відповіли, що не заперечують можливості кардинальної зміни сфери діяльності, 30 % магістрів планують провадити викладацьку діяльність. Наукові дослідження виявили бажання реалізувати лише 22 % опитаних магістрів.

Отримані відомості засвідчують брак дослідницьких умінь у більшості суб'єктів науково-дослідницької діяльності, спонукаючи до виокремлення проблем, на які необхідно зважати під час організації універсальної моделі поетапного й послідовного формування дослідницьких умінь. Розвиток будь-якого процесу відбувається відповідно до певних етапів і рівнів. Процес підготовки до науково-дослідницької діяльності також потребує виявлення якісних характеристик рівнів сформованості дослідницьких умінь (високий, достатній, середній, низький).

Для аналізу ставлення майбутніх викладачів-філологів до нестандартних занять із філологічних дисциплін проведено тестування, що містило низку запитань.

1. Як ви розумієте поняття «діяльність», «дослід», «модель», «експеримент», «інтуїція»?
2. Чи подобається Вам експериментувати? Якщо «так», то чому саме (конструювання приладів, проведення дослідів (яких))?
3. Чи подобається науково-популярна література? Назвіть напрям

(технічний, медичний, історичний, природничий).

4. У яких джерелах намагаєтеся знайти пояснення фактів, явищ (власні розміркування, книги, телебачення та ін.)?

5. Чи відчуваєте задоволення від пошуку, чи цікавить лише результат?

6. Оцініть свій інтерес до дослідницької діяльності (потрібне підкресліть): відчуваю постійний інтерес, іноді цікавлюся, не відчуваю інтересу.

7. Чи хотіли б провадити дослідницьку діяльність у позааудиторний час?

1. Отримано такі результати: магістри переважно правильно розкривають зміст понять «діяльність», «модель», «інтуїція», хоч і пропонують різні дефініції: «діяльність – це те, що робить людина, її дії», «здатність діяти», «певний вид занять» та ін. «Модель – приблизна копія якого-небудь виробу, процесу, об'єкта», «пробна копія чого-небудь». «Інтуїція – відчуття, яке підказує розв'язання якоїсь задачі», «здатність що-небудь передбачити».

2–3. 29,6 % (8 осіб із 27) в експериментальних та 25 % (7 осіб із 28) у контрольних групах відповіли, що їм подобається експериментувати, проводити досліди поза програмою, які підтверджують здогадки. 55,6 % (15 осіб) в експериментальній групі та 60,7 % (16 осіб) контрольної групи стверджують, що їм подобається експериментувати, але не називають спрямованість своїх інтересів. Інтерес до навчально-дослідницької діяльності в 14,8 % (4 особи) магістрів експериментальної й 17,8 % (5 осіб) контрольної групи відсутній повністю.

4. Серед магістрів, які виявляють інтерес до навчально-дослідницької діяльності, 22,2 % (6 осіб) експериментальної та 21,4 % (6 осіб) контрольної групи намагаються знайти пояснення в книгах, статтях; 25,9 % (7 осіб) і 28,6 % (8 осіб) відповідно – через власні міркування. Проводять додаткові спостереження й експерименти 7,4 % (2 особи) та 3,6 % (1 особа) відповідно.

5. 18,5 % магістрів експериментальної групи й 17,9 % студентів контрольної відчувають задоволення від процесу пошуку; 18,5 % і 14,3 %

відповідно – від процесу пошуку та кінцевого результату.

6. У ході аналізу відповідей магістрів на шосте запитання анкети (самооцінка) узято до уваги думку викладачів (оцінка). Результати подано в табл. 2.3.

7. Виявили бажання провадити дослідницьку діяльність у позааудиторний час 60 % магістрів експериментальної групи, а в контрольній групі – тільки 15 %.

Таблиця 2.3

Визначення інтересу магістрів до навчально-дослідницької діяльності

Показники наявності інтересу	Кількість респондентів (%)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	Оцінка	Самооцінка	Оцінка	Самооцінка
Постійно цікавляться	25	21,4	25,9	29,6
Майже не цікавляться	25	28,6	25,9	33,3
Не відчувають інтересу	14,3	17,9	14,8	11,1

Результати аналізу наявності інтересу магістрів до навчально-дослідницької діяльності засвідчують, що зацікавленість виявляє значна кількість студентів (> 50 %).

Для з'ясування усвідомлення майбутніми викладачами-філологами залежності успіху в навчанні від наявності дослідницьких умінь респондентам запропоновано відповісти на такі запитання:

а) як ви розумієте поняття «уміння» (праця з розумом, система дій, виконувана з певною метою або інше)?

б) що необхідно здобувачам вищої освіти для досягнення успіхів у навчально-пізнавальній діяльності (розташуйте чинники за спадом важливості): зацікавлення дисципліною; володіння вміннями навчальної діяльності; бажання бути першим у навчанні; високий рівень викладання; контроль із боку викладачів; наявність природних задатків.

Результати анкетування довели, що магістри розуміють «уміння» як складник діяльності, контрольовану свідомістю.

Серед передумов успіху в навчальній діяльності володіння вміннями визнали лише 11,1 % і 7,14 % учнів відповідно експериментальної й контрольної групи. Це засвідчує, що студенти не визнають безпосередньої залежності успіхів у діяльності від наявності вмінь.

Результати перевірки діагностичного зрізу подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівень сформованості дослідницьких умінь магістрів
на етапі констатувального експерименту (у %)**

Група	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
Експериментальна	45	21	22	12
Контрольна	39	26	24	11

Результати визначення рівня сформованості дослідницьких умінь в обох групах приблизно однакові. Якісний аналіз даних дає підстави стверджувати, що тільки 12 % магістрів експериментальної групи та 11 % магістрів контрольної групи вміють користуватися схемами, у них високий рівень опорних знань, вони вміють розв'язувати порушені проблеми, планують і проводять дослідження; уміють робити висновки, аргументувати їх рівняннями реакцій, виявляють самостійність.

22 % магістрів експериментальної групи і 24 % контрольної групи мають достатній рівень опорних знань для з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, уміють порівнювати, планувати відповіді на запитання, але в складанні схем, рівнянь реакцій відчують труднощі.

Середній рівень сформованості дослідницьких умінь має 21 % респондентів експериментальної та 26 % контрольної груп.

Низький рівень сформованості дослідницьких умінь виявили 45 % магістрів експериментальної та 39 % студентів контрольної групи. Вони продемонстрували низький рівень опорних знань; змогли виконати лише

завдання описового характеру, однак не склали самостійно рівняння реакцій; відчули труднощі аргументування своїх відповідей на запитання.

Для визначення навчальних досягнень магістрів проведено тестування за 12-бальною системою. Отримано такі результати: високий рівень знань засвідчили 10 % магістрів 1 групи й 11 % магістрів 2 групи; достатній – 21 % магістрів 1 групи та 20 % магістрів 2 групи; середній – 57 % магістрів 1 групи й 58 % магістрів 2 групи; початковий рівень – 12 % магістрів 2 групи та 11 % магістрів 1 групи. Отже, в обох групах переважає середній рівень знань.

Для виявлення причин низького рівня знань відвідано 36 занять із циклу професійно науково-практичної підготовки, лише на 10 з них мета заняття відображала орієнтацію на формування дослідницьких умінь магістрів. Розвиток пізнавальних інтересів зафіксовано на 12 заняттях; створення проблемних ситуацій – на 25 лекціях. Більшість проблемних ситуацій створювали викладачі, не взаємодіючи зі студентами й не надаючи їм свободи вибору та самостійності в розв'язанні поставлених завдань. Порівняння методики проведення практичних занять одними й тими ж викладачами дає змогу зазначити, що вони користуються однаковими методами навчання, майже не застосовують нестандартні форми проведення практичних занять, пояснюючи це тим, що проведення нестандартних занять і лекцій вимагає великих затрат часу, якого завжди бракує.

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчує факт існування проблеми формування дослідницьких умінь магістрів у навчально-виховному процесі вищої школи.

Для вивчення пізнавальних інтересів і з'ясування ставлення майбутніх викладачів-філологів до навчання, зокрема до занять із філологічних дисциплін, проведено тестування. Магістрантам були поставлені такі запитання:

- чи подобається Вам навчатися?
- чи подобаються Вам заняття з філології?

- чи використовують викладачі інформаційні форми навчання?
- які заняття Ви охоче відвідуєте?
- чи важко Вам готуватися до занять із філологічної освіти?

Згідно з результатами, 20 % опитаних магістрантів не мають інтересу до навчання, пояснюють це тим, що заняття з філології проходять нецікаво, нудно, одноманітні.

Опитування довело, що більшості магістрантам подобаються такі заняття, на яких їм цікаво, якщо вони проведені в незвичайній формі. Майбутні викладачі-філологи відповіли, що лише 30 % викладачів використовують інформаційні форми навчання на заняттях із філологічних дисциплін.

Цікаве заняття серйозно позначається на позитивному ставленні магістрантів до виконання самостійної роботи (див. Додаток А). Її виконання сприяє закріпленню, завдяки чому можна заощадити час для одержання знань з інших джерел. На жаль, багато магістрантів не вміють виконувати правильно самостійну роботу, тому рівень знань із філологічних дисциплін у них невисокий.

Для перевірки й визначення рівня успішності проведено залікове заняття, результати якого оформлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Перевірка знань магістрантів із філологічних дисциплін

№ з/п	Група	Оцінка				Кількість студентів
		5	4	3	2	
1.	Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»	4	10	13	6	33
2.	ДЗ «Південноукраїнський педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського»	2	4	12	10	28

Матеріали констатувального експерименту дали змогу з'ясувати рівень розвитку пізнавальних інтересів у магістрантів до вивчення й викладання філологічних дисциплін. Підсумовано, що викладачам потрібно приділяти більше уваги розвитку пізнавальних інтересів із такого напрямку, як проблемний виклад знань, виконанню магістрами самостійних завдань, використанню дидактичних, ділових, рольових ігор і бібліотечного ресурсу.

Аналіз спостережень засвідчив, що майбутні викладачі-філологи мало та не завжди вчасно використовують інформаційно-комунікативні технології на заняттях. Через це в магістрантів переважає низький і середній рівень інтересу до філологічної освіти; низький рівень пізнавального інтересу до занять із філології; домінують задовільні та незадовільні оцінки.

Одним із завдань дослідницько-експериментальної роботи стало виявлення та опис специфічних характеристик комунікативної діяльності магістрантів як обов'язкового компонента процесу навчання й формування дослідницьких умінь.

Досвід переконує, що органічний процес спілкування, який у системі буденної, повсякденної взаємодії проходить самостійно, без особливих зусиль із боку тих, хто спілкується, становить труднощі в цілеспрямованій навчально-виховній діяльності. Це пов'язане передовсім із тим, що в магістрів недостатньо розвинуті комунікативні вміння, вони не знають структури й законів спілкування. Перехід комунікативної ситуації зі сфери буденного спілкування в навчальну відбувається не завжди.

Магістрантам контрольної й експериментальної групи запропонували розбитися на пари та провести розмову на задану тему: «My favorite writer and his boor». Розповідь вели почергово, потім ми переривали бесіду й пропонували магістрам продовжити свою розповідь, але вже для всієї аудиторії.

Практично всі респонденти моментально відчули труднощі в спілкуванні, які виникли у зв'язку з цим. Найбільш характерні відчуття магістрів, що були виявлені за допомогою спостереження та інтерв'ю, такі:

- 1) невпевненість через незнання, як продовжити розмову (68 %);
- 2) хвилювання через невміння розказати достатньо ясно та зрозуміло, правильно дібрати слова (51 %);
- 3) необхідність зміни прийомів спілкування, використовуваних раніше (32 %);
- 4) усвідомлення того, що необхідно щось змінити в системі спілкування, але що саме – не зовсім зрозуміло (26 %);
- 5) відсутність навичок публічного виступу (49 %);
- 6) стримування жестів, рухів, загальної поведінки, що раніше було природним (51 %);
- 7) потреба в зміні компонентів спілкування (47 %);
- 8) прагнення зацікавити слухачів (22 %);
- 9) недостатній активний лексичний запас учнів і відсутність ґрунтовних знань граматичної будови мови, що породжує «бар'єр» у процесі спілкування іноземною мовою (58 %).

Для виявлення сформованості комунікативних умінь майбутнім викладачам-філологам були поставлені запитання. У відповідях на запитання викладачів «За якою методикою Ви будете викладати іноземну (українську) мову?» зафіксовано судження: традиційною – 56 %; інноваційною – 14 %; професійно орієнтованою – 22 %; 8 % із них відмовилися відповідати. Серед методів навчання філологічної освіти названо: вправи – 68 %; мовленнєві ситуації – 12 %; аудіювання, говоріння, читання, письмо – 20 % майбутніх викладачів-філологів.

З'ясовано, що контроль знань магістрантів відбувається на заняттях із філологічних дисциплін через їх оцінювання, атестацію, контрольні роботи, тестування. Майбутні викладачі-філологи (56 %) розуміють поняття

«професійно орієнтоване навчання», намагаються застосовувати його на практиці залежно від своїх можливостей; інші 44 % – не використовують, оскільки не мають таких можливостей.

Проведення імітаційно-рольових ігор на заняттях із філологічних дисциплін вважають доречним 18 % опитаних; 26 % магістрів відповіли негативно, зазначивши, що імітаційно-рольові форми навчання краще організовувати у творчих, із високим рівнем підготовки групах; 36 % респондентів не зовсім розуміють призначення імітаційно-рольових форм і схиляються до традиційних занять; 20 % – утрималися від відповіді.

Одержавши такі невтішні результати анкетування, ми провели експрес-опитування, у якому взяли участь 25 викладачів ДЗ «ЛНПУ ім. К. Д. Ушинського» (див. таб. 2.6).

Таблиця 2.6

**Результати опитування викладачів філологічних дисциплін
щодо професійного спрямування навчання**

Запитання	Відповіді, %		
	Так	Частково	Ні
1. Чи існує проблема професійного спрямування навчання філологічних дисциплін?	83	17	-
2. Чи впливає професійно орієнтоване навчання на підвищення якості та успішності майбутніх викладачів-філологів?	50	50	-
3. Чи керуєтеся Ви знаннями фахових дисциплін у навчанні?	16	74	10
4. Чи задовольняє Вас наявне методичне забезпечення професійної спрямованості філологічної освіти?	8	42	50

Як засвідчує таблиця, більшість викладачів філологічних дисциплін (83 %) вважає проблему професійного спрямування навчання актуальною. 50 % опитаних зазначають, що професійно орієнтоване навчання з предметів філологічного напрямку підвищує якість знань студентів із філологічної освіти. На думку 74 %, викладачі лише частково використовують знання з фахових дисциплін у процесі філологічної освіти. 50 % викладачів не

задовольняє наявне методичне забезпечення щодо професійного спрямування, 42 % – задовольняє частково, тільки 8 % вважають методичне забезпечення задовільним. 33,4 % викладачів розуміє реалізацію професійно орієнтованого навчання на рівні окремих тем курсів і філологічних дисциплін, половина – на рівні окремих методів діяльності, а решта 16,6 % – на рівні інтеграції, змісту, форм діяльності.

Для об'єктивного оцінювання якості й повноти навчального матеріалу, засвоєного студентами самостійно, необхідно використати систему контрольних завдань. Така система повинна містити всі типи завдань, що були передбачені на самостійне опрацювання, крім того, мати проекцію на майбутню педагогічну діяльність магістрів. Саме з цією метою застосовано критеріально-орієнтоване тестування.

Критеріально-орієнтований тест (англ. criterion-referenced test) – вид педагогічного тесту, за допомогою якого оцінюють ступінь опанування тестованим навчального матеріалу. Тест набув поширення ще з середини 70-х років минулого століття, його використовували, зокрема, під час підсумкової атестації студентів. Тести такого типу дають змогу моніторити успішність і результативність самостійної діяльності, вчасно з'ясовувати недоліки професійної підготовки.

Критеріально-орієнтований тест являє собою систему завдань, що допомагає визначити, чи досягнуто передбаченого програмою обсягу знань, умінь, навичок. Використовують два основні типи критеріально-орієнтованих тестів: тести, спрямовані на визначену частину змісту, і тести «на майстерність». Проводячи перший вид тестів, викладач бере до уваги той факт, що магістр унаслідок навчання повинен набути певну суму знань, умінь, навичок, які є предметною частиною тесту (визначають умовно за 100 %). Рівень досягнень кожного магістра виражений у відсотках від повного обсягу тесту. «Тест на майстерність» проведено для визначення кваліфікованості майбутніх викладачів-філологів у самостійній навчальній діяльності та для подальшої диференціації завдань самостійної роботи.

Нижче представлено приклад завдань критеріально-орієнтованого тестування.

Вставте, де необхідно, прийменники та перекладіть речення українською мовою.

1. We trust that the catalogue will prove useful you.
2. We shall be obliged if you send us some information the movement prices coffee.
3. The delay the steamer was due a severe storm the Black Sea.
4. May we remind you your promise to send us a description this machine?
5. We've received the letter Messks. Smith and Co. 15 High Street, London.
6. Please inform us the names and addresses some companies engaged the manufacture Diesel Locomotives.
7. We are interesrested the purchase Coffee immediate shipment.
8. The goods will be shipped regular intervals.
9. the beginning January we intend to begin negotiations the sale Timber shipment St. Petersburg.
10. The Sellers apologized the Buyers the inconvenience caused them.
11. The invoice the goods was enclosed the Sellers' letter sent the Buyers air-mail.
12. We refer our conversation telephone Mr. A.B. Smith.
13. The goods Order № 2331 will be shipped the Buyers ... s.s. «Olonetz».
14. a clerical error the document were not attached the letter. They were sent separate cover.
15. The Buyers pointed the mistake the Sellers.

16. I would like to draw your attention an error in your invoice dated the 15th October.

Перекладіть англійською умовою.

1. Будемо вдячні, якщо Ви надішлете нам Ваш останній каталог.
2. Додаємо копію контракту на продаж Вам 1000 тон марганцевої руди.
3. Згідно з Вашою телеграмою, яку ми отримали від власників судна «Клайд», судно не зможе прибути до порту завантаження до 20 вересня.
4. Зважаючи на наш лист від 16 вересня та відповідаючи на Ваш лист від того ж числа, додаємо копію листа, отриманого від фірми.
5. Підтверджуємо з вдячністю отримання Вашого листа від 28 жовтня з доданим до нього гарантійним листом.
6. Надсилаємо Вам окремим пакетом необхідні Вам каталоги.
7. Ми просимо вибачення, що не могли раніше відповісти на Ваш лист від 5 квітня.

Для опису особливостей сформованості показників мотиваційного компонента та окремих показників змістово-продуктивного компонента сформованості дослідницьких умінь магістрів-філологів використано діагностичні методики «Складання навчального плану», розроблені А. Бугріменко.

Відповідно до методики «Складання навчального плану», респондентам контрольних та експериментальних груп пропонували перелік навчальних предметів, що входять до навчального плану за їхньою спеціальністю, а також низку додаткових предметів. Напроти предметів, які згідно з навчальним планом мали бути опановані в поточному році, визначали кількість годин, передбачених на засвоєння дисципліни. Кожен магістр, уважно ознайомившись із переліком дисциплін, складав проект навчального плану на поточний навчальний рік, який би підходив особисто йому. Для цього необхідно було поставити позначки біля тих предметів, що варто пройти в цьому році, а також за необхідності додати до навчального плану дисципліни за бажанням здобувача вищої освіти. Також потрібно було

зазначити, скільки годин варто відвести для певного предмета. Для кожного обраного предмета магістрам пропонували подати обґрунтування, чому обрали саме цей предмет і чому вирішили відвести саме таку кількість годин. Ця методика дає змогу уточнити загальний мотиваційний фон, особливості соціально-пізнавальної спрямованості, соціальні настанови. Автор методики зауважує, що вона не надає змоги говорити про реальну мету навчальної діяльності майбутніх викладачів-філологів, однак допомагає сформулювати про них певне уявлення.

За наслідками використання цієї методики маємо підстави стверджувати, що в мотивуванні вибору навчальних предметів не зафіксовано мотивів, які б відповідали негативній мотивації (побоювання негативних оцінок, прагнення уникнути невдач).

Зроблено також спробу з'ясувати місце й роль філологічних дисциплін у формуванні дослідницьких умінь магістрів. Навчальний план (цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін та цикл фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін) ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» передбачає опанування магістрами таких навчальних дисциплін, як сучасна англійська література Великої Британії та США, порівняльне літературознавство, загальне мовознавство, іншомовна комунікація в науковому й навчальному дискурсах. Майбутнім викладачам-філологам запропоновано ранжувати вплив певної навчальної дисципліни на формування дослідницьких умінь.

Аналогічне завдання окреслено й для магістрів Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ» (на підставі власного переліку дисциплін: методика викладання іноземної (української) мови у вищій школі, практичний курс першої мови, світова література, соціолінгвістика). Унаслідок такої роботи з'ясовано, що мова не посідає перших місць у ранжувальному списку (пріоритет надано філософії науки, фонолінгвістиці та культурі іншомовного спілкування, соціолінгвістиці). З огляду на це маємо змогу посилити формотворчий потенціал мови завдяки апробації теоретично

обґрунтованих у першому розділі дисертаційної роботи педагогічних умов та дотичної до них моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечного ресурсу.

Пояснити таку ситуацію можливо, проаналізувавши навчальні плани підготовки майбутніх викладачів-філологів у ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (ПНПУ) та Криворізькому педагогічному інституті ДВНЗ «КНУ» (КПІ ДВНЗ «КНУ») (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Співвідношення кількості навчальних годин за циклами дисциплін

Цикли дисциплін	КПІ ДВНЗ «КНУ»		ДЗ «ПДПУ ім. К. Д. Ушинського»	
	Год.	Кред. ECTS	Год.	Кред. ECTS
Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки	30	1,0	630	21,0
Цикл професійної і практичної підготовки	1500	50,0	750	25,0
Професійно-педагогічна підготовка	150	5,0	450	15,0
Професійна науково-предметна підготовка	360	12,0	300	10,0

Представлений у програмах зміст професійної підготовки майбутнього викладача-філолога (система з фундаментальної, психолого-педагогічної, фахової, методичної, інформаційно-технологічної, практичної й соціально-гуманітарної підготовки) дає змогу прогнозувати достатній рівень сформованості професійної компетентності майбутнього викладача-філолога з урахуванням специфіки філологічних спеціальностей, нових вимог до особистості викладача нової генерації.

У ході дослідження проаналізовано зміст навчальних програм-комплексів, методичних рекомендацій основних дисциплін фахових і профільних кафедр КПІ ДВНЗ «КНУ» та ДЗ «ПДПУ ім. К.Д. Ушинського».

Аналіз цих документів відобразив кропітку роботу професорсько-викладацького складу закладів щодо підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів-філологів, однак засвідчив невиправданий малий відсоток застосування засобів бібліотечних ресурсів для формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів. Окрім предметів психолого-педагогічної й методичної спрямованості, зміст фахових дисциплін охоплює лише поодинокі приклади такої діяльності магістрів, а матеріали дисциплін блоку гуманітарної й соціально-економічної підготовки майже не базовані на дослідницьких завданнях і ситуаціях, а також професійно важливому досвіді з їх розв'язання.

Одним із важливих компонентів професійної підготовки є практична підготовка, що передбачає педагогічну й виробничі практики. Для майбутнього викладача-філолога, як засвідчують навчальні плани, передбачені виробнича педагогічна практика в школі та у вищому навчальному закладі. Унаслідок проведеного нами аналізу методичних матеріалів і звітної документації практик зафіксовано певні недоліки в способах реалізації дослідницької діяльності майбутніх викладачів-філологів. По-перше, слабкий зв'язок між навчальними й педагогічними практиками, з одного боку, та навчальним процесом вишу – з іншого; по-друге, недостатня орієнтація освітніх завдань на майбутню педагогічну діяльність; по-третє, незначний ступінь професіоналізації змісту, що не дає змоги використовувати автентичні матеріали практик у майбутній професійній діяльності, у курсових і кваліфікаційних роботах; по-четверте, недостатня орієнтація змісту практики на розвиток важливих особистісних компонент професійної компетентності – інтелектуальних і дослідницьких умінь, професійного мислення, філолого-педагогічного кругозору, словесної творчості; по-п'яте, слабка орієнтація матеріалів практик на засоби моделювання й аналіз педагогічних ситуацій.

Серед причин такого стану варто назвати неврегульованість системи цілей, функцій, форм перевірки практик, невідпрацьований механізм

урахування індивідуальних особливостей, інтересів студентів, взаємозв'язку як між викладачами-методистами, так і між різними кафедрами, що опікуються організацією та проведенням навчальних і педагогічної практик тощо. Усе це слугує підставою для припущення, що навчально-пізнавальний і науково-дослідницький складники професійної підготовки не мають належної практичної спрямованості.

Формуванню дослідницьких умінь студентів сприяє проведення занять у вигляді диспутів, дискусій, ділових ігор, «круглих столів», занять-екскурсій, захист проектів (див. Додатки Б, В), за допомогою яких у магістрів формуються вміння творчо мислити, обстоювати свою думку, почуття відповідальності за виконувану роботу та задоволення від її результатів, самостійність і здатність швидко ухвалювати правильні рішення.

Для вивчення особливостей формування дослідницьких умінь магістрів проведено пілотажне дослідження. Унаслідок вивчення портфоліо дослідницьких робіт майбутніх викладачів-філологів (див. Додаток Г) констатовано розуміння ними важливості й необхідності розвитку дослідницьких умінь: магістрам подобаються заняття пошукового характеру (83 %), їх захоплюють дослідницькі завдання (84 %), завдання на пояснення й доказ досліджуваних явищ (86 %); метою навчання у виші вони вважають не просте засвоєння знань, а розвиток творчих здібностей (94 %). Окрім того, констатовано динаміку зацікавленості як студентів, так і магістрів (за курсами) дослідницькою роботою (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Зацікавленість студентів дослідницькою роботою (у %)

Курс	Так	Ні	Не можу відповісти
1 курс	23,3	50,0	26,7
2 курс	24,0	36,0	40,0
3 курс	37,1	34,0	28,9
4 курс	50,6	25,5	23,9
5 курс (спеціалісти)	63,5	15,6	20,9
5 курс (магістранти)	75,2	11,8	13,0

Згідно з таблицею, зацікавленість студентів щороку зростає; на п'ятому курсі, після проходження навчальних практик, зокрема виробничої практики у школі та у вищому навчальному закладі, виконання й захисту курсових робіт і проектів, підготовки до дипломного проектування, виявляється більше ніж у 70 % опитаних.

На запитання «Чи вважаєте, що достатньо володієте дослідницькими вміннями?» студенти п'ятого курсу відповіли так (див. рис. 2.1):



Рис. 2.1. Самооцінка респондентів щодо володіння дослідницькими вміннями

Лише п'ята частина студентів-випускників вважає свій рівень достатнім. Це ті випускники, які систематично протягом навчання працювали над творчими роботами, брали участь у конференціях, конкурсах, зарекомендували себе активними, добре обізнаними здобувачами вищої освіти. 40 % називають свій рівень володіння дослідницькими вміннями

недостатнім, близько 20 % спеціалістів та магістрів зазначили, що не мають таких умінь.

Дослідження також дало змогу з'ясувати, що для формування дослідницьких умінь студентів використовують методи проблемного й диференційованого навчання. При цьому другий метод застосовують у 75 % випадків, а перший – лише у 25 %.

Для з'ясування того, у якому руслі потрібно формувати дослідницькі вміння майбутніх викладачів-філологів, організовано анкетування користувачів бібліотекою (див. Додаток Д).

На питання, яку роль відіграє читання в житті, респонденти дали дуже різноманітні відповіді залежно від рівня попередньої підготовленості. Здобувачі вищої освіти зауважили, що це необхідна умова навчання – 25 %, спосіб отримання інформації – 41 %, спосіб розвитку особистості – 26 %, науково-дослідницька робота – 4 %, можливість долучитися до світової культури – 3 %, інший варіант відповіді – 1 %. Працівники ВНЗ стверджують, що читання є необхідною умовою навчання для 4 %, способом отримання інформації – 30 %, способом розвитку особистості – 26 %, науково-дослідницькою роботою – 34 %, можливістю долучитися до світової культури – 6 %.

Запитання анкети *«Із якою метою Ви відвідуєте бібліотеку ВНЗ?»* пов'язане як із фактом інтегрування бібліотеки закладу освіти до його інформаційно-освітнього середовища, так і з основним конструктивним принципом сучасної бібліотеки – принципом доступу до інформації «у будь-який час та з будь-якого місця». Реалізація цих фактів передбачає обов'язкове застосування нових технологій у практиці формування інформаційних ресурсів та організації системи обслуговування користувачів. Водночас соціокультурна діяльність книгозбірні й надалі залишається однією з основних.

Бібліотеку відвідують (фізично або віртуально): 1-2 рази на тиждень або частіше – 26 % опитуваних, 1-2 рази на місяць – 39 %, 2-3 рази на

семестр – 24 %, 2-3 рази на рік – 8 %, 2-3 рази за весь період навчання – 2 %. На жаль, ніколи не заходить до бібліотеки 1 % респондентів (рис. 2.2).

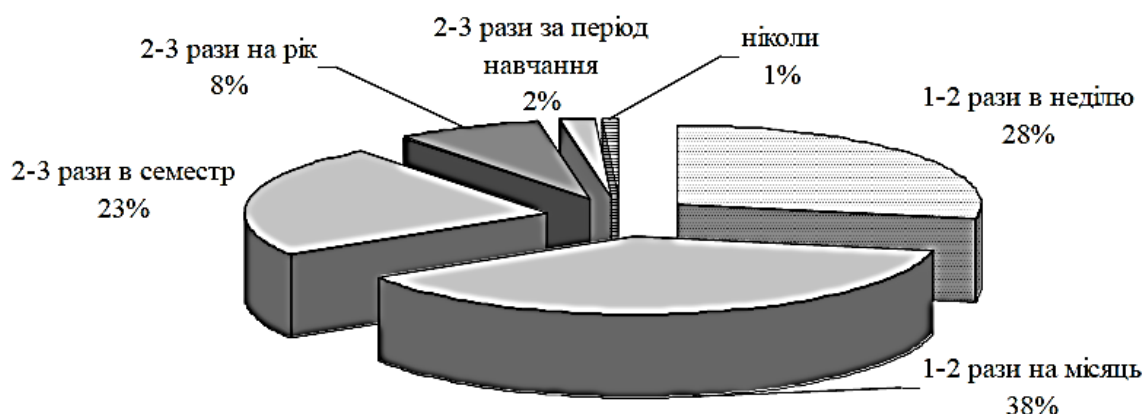


Рис. 2.2. Частота відвідування бібліотеки

Щоб вивчити мотиви звернень студентів до бібліотеки, респондентам були запропоновані кілька варіантів відповідей. Аналіз результатів засвідчив, що студенти відвідують бібліотеку ВНЗ переважно з метою:

- отримання літератури для написання доповіді, реферату, курсової, науково-дослідницької роботи (34,4 % вибіркової сукупності);
- одержання літератури для підготовки до екзамену, семінару, практичної роботи (34,3 %);
- отримання інформації (друковане видання, електронний носій) із будь-якої цікавої для них теми (15,3 %);
- послуговування мережею Інтернет (12,1 %);
- зустрічі з друзями в залах бібліотеки (2,4 %);
- участі в культурних заходах (1,4 %).

Отже, незважаючи на достатньо низький щабель в оцінюванні ролі читання як «науково-дослідницької роботи» (п'яте місце – 8,5 %), перше запитання анкети «Яку роль відіграє читання у Вашому житті?» засвідчує, що студенти надають перевагу бібліотечному обслуговуванню саме як способу допомоги в наукових цілях – для написання доповідей, рефератів, інших наукових робіт.

Привертає увагу порівняно низький попит із боку студентства на соціокультурні заходи, що проводить бібліотека (1,4 %). Така картина є характерною для всіх вищих навчальних закладів, які взяли участь в

опитуванні. Це може бути доказом як перевантаження молоді, так і низького рівня бібліотечних заходів.

Найбільш привабливою формою надання інформаційних ресурсів є традиційна – 58 %. За електронну форму представлення інформації віддали свої голоси 42 % користувачів. Про існування сайту бібліотеки відомо 89 % респондентів, але, на жаль, ніколи його не відвідували 11 %. 1-2 рази на тиждень або частіше відвідують сайт 17 % опитуваних, 1-2 рази на місяць – 26 %, 2-3 рази за семестр – 29 %, 2-3 рази на рік – 10 %, 2-3 рази за весь період навчання – 5 %. Дуже прикро, що 13 % ніколи не відвідують бібліотечний сайт.

Визначення рейтингу джерел інформування. Застосування інформаційних технологій змінило стандарти бібліотечної роботи взагалі й довідково-бібліографічного обслуговування читачів зокрема. Змінилася стратегія пошуку інформації, суттєво розширився доступ до інформаційних джерел. Сьогодні користувачі бібліотек можуть виконувати пошук інформації, використовуючи як традиційний довідково-бібліографічний апарат, так і електронний каталог, бази даних тощо. Проведене дослідження довело, що рейтинг традиційних джерел інформування (алфавітного й систематичного каталогів) знизився; найбільш запотребуваними елементами довідково-інформаційної системи бібліотеки сучасні студенти вважають (за порядком ранжування):

- 1) доступ до мережі Інтернет;
- 2) електронний каталог;
- 3) алфавітний каталог;
- 4) систематичний каталог;
- 5) бібліографічні посібники, покажчики;
- 6) бази даних;
- 7) Дні інформації, виставки нових надходжень.

Серед власних варіантів відповіді характерним є вислів «Для мене часто достатньо допомоги бібліотекаря».

Отримані відомості доводять ідентичність уподобань студентів різних країн світу в обранні джерел інформування. Вони підтверджують дані дослідження OCLC 2005 р., згідно з якими 84 % студентів університетів

США починали роботу над своїми науковими проектами з пошуку інформації на найбільш популярних сайтах інтернет-систем [141]. У січні 2008 р. на замовлення Британської бібліотеки проведено дослідження серед англomовних студентів із розвинених країн Заходу, що розвіяло багато міфів про взаємини молодих людей із новими технологіями, але отримало докази того, що вже 89 % студентів університетських коледжів розпочинають дослідження зі звичайних пошукових систем, а не з сайтів бібліотек, майже всі вони задоволені результатами такого пошуку [120]. Це стосується і вчених ВНЗ, які все менше часу витрачають на роботу в бібліотеці та все більший інформаційний ресурс отримують із Всесвітньої павутини. Констатовано також наростання тенденції до того, що «...стаття, недоступна в електронному форматі, стає ніби статтею другого сорту не тому, що вона гіршої якості, а тому, що люди надають перевагу доступності речей, які вони можуть отримати безпосередньо зараз» [В. Епштейн]. З огляду на це ректори невеликих ВНЗ США під гаслом «Університети повинні прагнути стати краще, ніж Google» проводять об'єднання бібліотек з інформаційно-технічними службами. Тобто ці бібліотеки, у яких немає вузької спеціалізації бібліотекарів, еволюціонують за технократичним шляхом.

Безперечно, обрання шляхів розвитку бібліотек – право закладів освіти. «Плюси» і «мінуси» є в кожній із тенденцій, але головне – позитивність інноваційних змін у бібліотеках на шляху до суспільства знань.

Використання e-ресурсів. Упровадження інноваційних технологій у практику обслуговування читачів дало їм змогу самостійно найбільш ефективно брати участь в інформаційному процесі, використовуючи як локальний, так і віддалений доступ до різних баз даних. На сьогодні для більшості це не є нормою. Негативну роль відіграє проблема доступності персонального комп'ютера, під'єданого до мережі, що фіксували студенти всіх ВНЗ, спеціальностей і курсів.

Привертає увагу той факт, що для більшості студентів основним джерелом інформації слугує саме книга. Не зовсім активне використання електронних ресурсів респонденти пояснюють звичкою працювати з

традиційними (друкованими) носіями інформації (42,8 %), відсутністю вільного доступу до комп'ютерів (30,5 %), браком навичок роботи в інформаційних мережах та з базами даних (19,4 %).

Відповідь «У них немає необхідності» дали 3,4 % респондентів. Серед варіантів відповідей (3,9 %) привертають увагу такі: «У бібліотеках відсутній доступ до платних баз даних», «Дуже мало підручників в електронному вигляді», «Комп'ютер негативно впливає на зір», «Швидко втомлюються очі», «Викладачі роблять покликання лише на друковані джерела» тощо.

Дані дослідження підтверджують робочу гіпотезу про те, що студентство диференційоване за технологічним рівнем інформаційної культури, який у цілому можна вважати недостатнім. Водночас вони засвідчують, що студенти сприймають як належне проведення трансформаційних системних змін у бібліотеках.

Цей блок передбачає отримання відповіді на запитання «Чи вічна бібліотека?». На деякою мірою провокаційне запитання «Чи вважаєте Ви, що вільний доступ до мережі Інтернет зробить бібліотеки непотрібними для закладів освіти?» більшість опитуваних дала відповідь «не згоден» (62 %), частково погодилися з твердженням 32,3 %. Прикро, що 5,3 % респондентів уже не бачать у майбутньому такої соціальної інституції, як бібліотека. У власних варіантах відповідей студенти зазначали: «Із книгою працювати комфортніше та зручніше, ніж з її електронним аналогом, тому бібліотеки залишаться ще надовго», «Інформація Інтернет – сира та недосконала, вона може використовуватися лише як додаток до бібліотечних фондів», «Масовість переходу на електронні ресурси спустошить бібліотечні зали, але по класику будуть приходити завжди», «Доступ до ресурсів Інтернет у бібліотеці, навпаки, збільшить її роль в університеті».

Результати дослідження підтвердили робочу гіпотезу про те, що збільшення ролі електронних документів кардинально не змінює основної функції бібліотек як гарантів загальнодоступної інформації.

Отже, помітна закономірна позитивна відповідь на запитання «Чи вічна бібліотека?». Збільшення кількості документів узагалі й електронних зокрема

потребує пришвидшеного впровадження новітніх інформаційних технологій, інтеграції і вдосконалення форм співпраці, підвищення кваліфікації бібліотечних фахівців, але суттєво не змінює основного функціонального призначення бібліотек. За своєю сутністю вони покликані бути гарантами загальнодоступної інформації.

Виклад спонукає до висновків:

- існує чітка тенденція до підтримки читачами / користувачами процесів інформатизації бібліотек ВНЗ;

- для сучасної молоді читання все більше втрачає статус естетичного задоволення та перетворюється в засіб отримання інформації;

- основним мотивом звернення здобувачів вищої освіти до бібліотеки є збір інформації в наукових цілях – для написання доповідей, рефератів, інших наукових робіт та отримання літератури для підготовки до екзамену, семінару, практичної роботи;

- рейтинг традиційних джерел інформування (алфавітного й систематичного каталогів) знизився; найбільш запотребуваними елементами довідково-інформаційної системи бібліотеки сучасні студенти вважають доступ до мережі Інтернет та електронний каталог;

- рівень інформаційної культури студентів є недостатнім, досить велика частина респондентів зовсім не має навичок роботи в інформаційних мережах та з базами даних (19,4 %); глобальна мережа розвинула таку негативну рису молоді, як неухважність і небажання витратити час на обдумування знайдених в Інтернеті даних; плануючи стратегію розвитку кожної бібліотеки ВНЗ, необхідно змістити акцент із безпосередніх технологічних питань упровадження й використання інформаційних технологій на проблеми організації нових форм і напрямів із формування інформаційної культури користувачів;

- основними заходами з підвищення комфортних умов для роботи в бібліотеці студенти вважають покращення комплектування, розширення сервісних послуг (копіювання з електронних носіїв, сканування тощо) та збільшення кількості комп'ютерів;

– отримання позитивної відповіді на запитання «Чи вічна бібліотека?» підтверджує необхідність інтенсифікації трансформаційних системних змін у бібліотеках, удосконалення традиційних бібліотечних функцій та появу нових, які зумовлюють провідну роль бібліотек в інформаційному суспільстві – роль виробника електронних ресурсів та інформаційного посередника й навігатора в інформаційному просторі.

Такі результати констатувального етапу дослідження засвідчують, що існує суперечність між розумінням майбутніми викладачами філологами необхідності володіння дослідницькими вміннями й низьким рівнем їхньої сформованості.

Отже, у цілому студенти мають недостатній рівень сформованості дослідницьких умінь за багатьма параметрами. Результати констатувального етапу експерименту довели необхідність спеціальної підготовки майбутніх викладачів-філологів, спрямованої на підвищення рівня сформованості дослідницьких умінь і здібностей їх застосування в дослідницькій діяльності під час користування бібліотечними ресурсами; нових підходів до організації навчання студентів, що сприяють підвищенню рівня рефлексивної активності, забезпеченню високого рівня сформованості всіх компонентів структури дослідницької діяльності майбутніх викладачів-філологів. Результати констатувального етапу експерименту спонукали до виокремлення передумов упровадження моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

2.2. Структурно-функціональна модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури

Метод моделювання широко використовують у сучасних педагогічних дослідженнях, що підтверджують наукові праці (Л. Байкова, І. Богданова, Н. Булгакова, А. Данилюк, В. Караковський, Н. Кондаков, В. Краєвський, Л. Новикова, В. Полонський, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Фридман). У

наукових довідниках моделювання потрактоване як метод опосередкованого теоретичного керування об'єктом. Автори досліджують не об'єкт, а штучну або природну систему, що перебуває в певній відповідності до об'єкта, який вивчають. Модель здатна його замінювати на деяких етапах пізнання й давати інформацію про модельований об'єкт.

Доцільно проаналізувати ключові поняття: «формування», «модель», «моделювання». У педагогічній літературі «формування» схарактеризоване як процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості чи яких-небудь її сторін, якостей під впливом виховання й навчання; процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин [6, с. 69].

Поділяючи позицію В. Сластьоніна, під формуванням розуміємо процес оволодіння сукупністю стійких властивостей та якостей особистості [134]. Н. Дергунова у формуванні професійної компетентності вбачає процес впливу, що передбачає деякий стандарт, на який орієнтується суб'єкт впливу; процес, під яким розуміють деяку завершеність, досягнення певного рівня стандарту. Формування професійної компетентності – керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта й самоосвіта спеціаліста [37].

Аналіз наукових досліджень С. Архангельського, І. Блауберга, Ю. Гастева, В. Глушкова, А. Дахіна, М. Кларіна, В. Шаповолова та ін., що присвячені проблемі моделювання педагогічних процесів і систем, спонукає до розроблення моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

Використання моделей дослідження об'єктів пізнання лежить в основі методу моделювання, яким продуктивно оперують у педагогіці. У широкому розумінні слово «моделювання» виражає загальний аспект пізнавального процесу. «Пізнати об'єкт, – зауважує І. Новак, – означає змоделювати його». У вузькому розумінні моделювання – це специфічний спосіб пізнання, за

допомогою якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі).

Г. Суходольський інтерпретує моделювання «як процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реально існуюча система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами» [3]. А. Дахін, В. Штоф вважають, що модель являє собою концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, який слугує для зберігання й розширення знання про властивості та структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними [184, с. 69]. Аналіз праць із проблем моделювання освітніх систем засвідчив, що для трактування дії як моделювання необхідна низка компонентів: мета моделювання; об'єкт моделювання; власне модель; ознаки, якими повинна володіти модель залежно від природи об'єкта моделювання.

Отже, учені витлумачують процес моделювання як нові сполучення, уявне перекомпонування реальних процесів на основі ключової ідеї й аналізу їхніх характерних рис [88, с. 7]; вираження відносної істини з необхідними й достатніми умовами її існування, а саме: умова відображення та уточнення аналогії, умова репрезентативності, умова екстраполяції [61, с. 292].

Створюючи модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури, ми керувалися визначенням поняття «модель» Є. Романова, який під педагогічною моделлю розуміє «узагальнений, абстрактно логічний образ конкретного феномену педагогічної системи, що відображає і репрезентує суттєві структурно-функціональні зв'язки об'єкта педагогічного дослідження, представлений у потрібній наочній формі і здатний давати нове знання про об'єкт моделювання» [130, с. 172].

Теоретичне обґрунтування проблеми дослідження підтвердило нашу думку про те, що під час проектування моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів основне завдання полягає в тому, щоб, використовуючи в єдності й цілісності розроблені методи, забезпечити

гнучкість системи, зробити її здатною швидко пристосовуватися до умов, які постійно змінюються. Компоненти запропонованої моделі розкривають внутрішню організацію процесу формування дослідницьких умінь студентів (мета, завдання, зміст основних ідей, організаційних форм і методів) та відповідають за постійне відтворення взаємодії між елементами цього процесу.

Модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури – цілісний педагогічний процес, у якому сукупність педагогічних підходів спрямована на опанування студентами певних знань у провадженні науково-дослідницької діяльності та формування на їхній основі, із використанням бібліотечних ресурсів, дослідницьких умінь студентів-філологів – майбутніх викладачів.

На підставі теоретичного аналізу моделей підготовки фахівців (А. Алексеєнко, Н. Глузман, О. Гура, А. Дахін, Л. Коваль, М. Марусинець, Г. Нагорна, О. Пехота, Л. Петухова, В. Рибалко, С. Сисоєва та ін.) розроблено модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури, що містить три взаємопов'язані між собою блоки: теоретико-методологічний, операційно-рефлексивний і результативний (рис. 2.3).

Теоретико-методологічний блок охоплює: соціальне замовлення, мету, підходи, принципи, функції й умови формування дослідницьких умінь студентів-філологів. Методологічну основу моделі становлять діяльнісний, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи.

Досягнення *мети* змодельованого процесу полягає у формуванні високого рівня дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів і потребує розв'язання низки завдань, серед яких: формування в студентів-філологів мотивації до провадження дослідницької діяльності засобами бібліотечного ресурсу; оволодіння професійними знаннями з філологічних дисциплін; формування вмінь і навичок дослідницької діяльності; виховання

відповідального ставлення до якості та результатів власної професійної діяльності.

Будь-який педагогічний процес функціонує й розвивається згідно з принципами навчання, що слугують першоосною, закономірністю тієї чи тієї діяльності, безперечно, впливають на обрання педагогічних технологій, що забезпечують необхідне функціонування об'єкта дослідження. З огляду на це вважаємо необхідним схарактеризувати принципи, які вможливають проектування процесу формування дослідницьких умінь майбутнього викладача-філолога.

Виокремлено такі *принципи формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів*:

- принцип професійної спрямованості системи, що моделюють, до кінцевої мети й завдань професійної підготовки викладачів-філологів;
- принцип зв'язку теорії з практикою, що передбачає становлення взаємозв'язків між окремими складниками розділів, отримання єдиного змісту, що прогнозує формування дослідницьких умінь магістрів;
- принцип технологічності, згідно з яким професійна підготовка повинна бути представлена у вигляді технологічного процесу, спрямованого на формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів;
- принцип самостійності, який дає змогу дібрати для певного студента індивідуальну траєкторію формування дослідницьких умінь, зважаючи на його психологічні особливості, здібності й нахили.

Особливого значення в цьому контексті набувають принципи науковості, доступності, активності тощо.

Основними *функціями теоретико-методологічного блоку моделі* є діагностична, організаційна та проєкційна; операційно-рефлексивного – мотиваційна, процесуально-діяльнісна, пізнавальна, розвивальна, комунікативна, рефлексивна; результативного – аксіологічна та інноваційна функції.

Під *педагогічними умовами* розуміємо певну сукупність заходів процесу навчання, спрямованих на більш ефективну організацію процесу

формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечного ресурсу в умовах магістратури. У ході виокремлення педагогічних умов узято до уваги міркуванням Б. Гершунського [38] та залучено такі фактори: сучасні вимоги суспільства до викладача-філолога, його професійних, особистісних якостей; зміна мети і змісту мовної політики у виші; специфічні особливості навчання мови як засобу спілкування; результати констатувального етапу експерименту.

До умов формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів належать: створення міжкультурної платформи з інтеграції завдань дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру; використання інформаційних технологій як засобу активізації дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістартури; забезпечення кожному студенту свободи вибору і самостійності у ході здійснення дослідницької діяльності активізації та отримання нового інформаційного продукту.

Розроблена модель витлумачена нами з позиції дослідницького, когнітивного, комунікативного та технологічного *підходів* як сукупність закономірностей, функціонально пов'язаних між собою компонентів, що становлять цілісну систему. Дослідницький підхід спрямований на формування у студентів дослідницьких умінь та філологічної дослідницької компетентності, підвищення рівня пізнавальної активності й самостійності, творчих мисленнєвих здібностей. Когнітивний – орієнтований на вивчення мовних одиниць як концептів, що є мотивацією до здійснення мовної дослідницької діяльності. Комунікативний підхід сприяє навчанню майбутніх викладачів-філологів розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння високим рівнем спілкування рідною та іноземною мовами, а технологічний – проектування й застосування перспективних технологій підготовки майбутнього викладача-філолога, що спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань.

Операційно-рефлексивний блок охоплює етапи, методи, форми й засоби формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів, навчально-змістовий ресурс філологічної підготовки, проведення науково-дослідницької роботи, участь у роботі наукового гуртка «Vivat Linguistics» (див. Додаток Ж).

Реалізація моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів передбачала всі етапи названого процесу (підготовчий, проектно-пошуковий, навчально-професійний).

Підготовчий етап пов'язаний із формуванням організаційно-пошукових і когнітивно-операційних умінь. У ході етапу експериментальна робота була спрямована на розвиток інтересу й бажання проводити самостійні педагогічні дослідження; усвідомлення значущості дослідницьких умінь для майбутньої професійної діяльності; прагнення до постійного оновлення та збагачення знань з основ наукових досліджень у галузі філологічної освіти. На цьому етапі студенти були залучені до застосування бібліотечних ресурсів для усвідомлення їхньої значущості під час власної дослідницької діяльності.

Проектно-пошуковий етап був присвячений формуванню когнітивно-операційних і технологічно-проектувальних дослідницьких умінь, що передбачало засвоєння знань про сутність та структуру дослідницьких умінь, особливості їх формування, поглиблення дидактико-методичних знань про організацію та проведення педагогічних досліджень, проектування й проведення занять, накопичення філологічних матеріалів засобами бібліотечного ресурсу в межах дослідницької діяльності. Вивчення курсів «Основи міжкультурної комунікації» (див. Додаток М), «Основи науково-дослідницької роботи викладача-філолога» із застосуванням інформаційних технологій і засобів бібліотечного ресурсу стало новим експериментальним матеріалом для самостійних наукових пошуків (написання дослідницьких проектів, магістерських робіт, наукових статей тощо).

Навчально-професійний етап мав на меті формування технологічно-проектувальних і комунікативно-рефлексивних дослідницьких умінь, а саме: уміння упроваджувати експериментальні дослідження у власній педагогічній діяльності, уміння об'єктивно визначити результати педагогічного дослідження, здатність формувати дослідницькі вміння майбутніх викладачів-філологів. На цьому етапі відбувалося моделювання та проведення занять із курсів «Основи міжкультурної комунікації», «Основи науково-дослідницької роботи викладача-філолога», що відповідає змістові рефлексивно-творчого компонента. Така організація навчального процесу дає студентам змогу практично освоїти дослідницьку діяльність та ефективно використовувати засоби бібліотечного ресурсу.

Згідно з основними завданнями науково-дослідницької діяльності студентів, що описує З. Слєпкань, для формування дослідницьких умінь зміст навчання майбутніх викладачів-філологів повинен представляти такі складники: формування наукового світогляду, опанування студентами методології й методів наукового дослідження; розширення теоретичного світогляду та наукової ерудиції майбутнього фахівця; розвиток творчого мислення й індивідуальних здібностей студентів у розв'язанні теоретичних і практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності, залучення їх до розв'язання наукових проблем; поглиблення знань у певному науковому напрямі, формування вмінь виконувати магістерські роботи та кваліфікаційні проекти, підготовка наукових публікацій; створення й розвиток наукових шкіл, творчих колективів, підготовка та виховання у вищому навчальному закладі резерву вчених-дослідників, викладачів [136].

Модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів містить операційний складник, до якого входять методи, засоби й форми.

Для формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів використано *продуктивні методи*: когнітивні (спостереження, порівняння,

гіпотези, аналогії, конструювання та ін.), креативні (залучення, мозковий штурм, проблемний, евристичний, різнонаукове бачення, дослідницький), контролю й рефлексії. На наш погляд, верхній рівень дослідницької технології посідають такі методи, як модельний метод навчання, метод розв'язування завдань, методи співпраці, зокрема метод «Навчаємося разом», метод усіх можливих варіантів «Дерево розв'язків», проблемний метод.

Навчальний процес відбувається з використанням як традиційних *форм організації освітнього процесу* (лекції, семінари, лабораторні роботи, самостійна (індивідуальна) робота студентів (див. Додатки А – Б)), так й інноваційних (лекція-презентація, заняття в комп'ютерних класах, проектна діяльність, робота з електронною бібліотекою (див. Додатки В – Г)).

У формуванні дослідницьких умінь важливу роль відіграють спеціально організовані *засоби* підготовки студентів до науково-дослідницької діяльності. Серед засобів формування дослідницьких умінь студентів поряд із традиційними (словесними засобами, підручниками, посібниками; наочними засобами; моделями) найбільш ефективними є засоби інформаційні (бібліотечний ресурс, комп'ютери, мережі, електронні ресурси, інформаційні системи, інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище).

Посутнє значення для формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів філологів має використання перспективних технологій навчання, спрямованих на формування особистості викладача-філолога як предметника, дослідника й культуромовної особистості в процесі професійної підготовки. Відповідно до завдань дослідження, з опертям на теоретичну базу, накопичену вченими в галузі педагогічних технологій, нами розроблений та апробований такий комплекс перспективних технологій, що реалізується в площинах теоретичної, практичної й дослідницької підготовки викладача-філолога в умовах магістратури.

Досліджувані технології передбачають групування мовних засобів на основі використання асоціацій (семантичних, образних, ситуативних), різних видів схематичної систематизації мовних засобів (побудова особистих

опорних схем, що організують мовні засоби в певну систему мовних одиниць або опорних схем), орієнтовані на створення значущого професійного мислення студента-філолога, розвиток його пізнавальної мотивації.

У межах технологій знаходження професійно значущих асоціацій вважаємо за доцільне виокремити *технологію концепт-карт* (див. Додаток З), *технологію колажування* (див. Додаток К), *технологію паралельного читання*, в основу яких покладено принцип «радіантного мислення», тобто використання природної схильності мозку мислити асоціативно, від центру до периферії.

О. Дуплійчук [49] стверджує, що технології знаходження професійно значущих асоціацій створюють умови для самореалізації особистості, реалізації «Я-концепції», забезпечують усвідомлення викладачем-філологом його професійної готовності до педагогічної дослідницької діяльності, здатність адекватно оцінювати власні професійні знання, уміння, прогнозувати вірогідність можливостей педагогічної дослідницької діяльності та обирати адекватні шляхи досягнення поставленої мети.

Використання цих технологій є необхідною умовою вільної навчально-пізнавальної діяльності викладача-філолога як предметника. Для викладання іноземної мов і літератур майбутній викладач-філолог у своїй подальшій професійній діяльності повинен уміти використовувати подібні технології.

Вимоги до педагогічної підготовки спеціаліста філологічного профілю, продиктовані професійними запитами, на нашу думку, можуть бути реалізовані за допомогою проектно-комунікативної технології професійного взаємонавчання, інструментарій якої вирізняється високим ступенем структурної цілісності та зважає на різноманітні професійні якості майбутньої діяльності молодого спеціаліста.

Завдяки багатовимірному й комплексному впливу на сукупність інтелектуальних, технічних і наукових здібностей індивіда, що лежать в основі проектування його творчих рішень, технологія професійного

взаємонавчання здатна забезпечити інтерактивне спілкування в системі викладач – студент, а також між студентами на новому рівні, що особливо важливо для професійної підготовки майбутніх викладачів-філологів.

Формування цілісної особистості майбутнього викладача-дослідника за допомогою технології професійного взаємонавчання реалізовано з урахуванням трьох площин професійної підготовки майбутнього викладача-філолога у формі малих груп: *група спеціальних інтересів (Special Interest Group)*, *група навчальної взаємодії (Lesson Study Group)* і *фокус-група педагогічної майстерності (Focus Group)*. Реалізація цієї технології не лише сприяє вдосконаленню процесу професійної підготовки майбутніх викладачів-філологів, покращуючи їхні комунікативні вміння, підвищуючи дослідницьку компетентність, посилюючи інтеграцію базових знань із проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування, а й дає змогу спроектувати провадження дослідницької діяльності під час самостійної професійної діяльності у виші.

Технології моделювання комунікативних і соціокультурних маркованих ситуацій передбачають проблемно-комунікативні форми організації навчально-дослідницької діяльності студентів, що спрямовані на інтеграцію комунікативної практики й пошуково-пізнавальної діяльності, сприяють формуванню дослідницьких умінь під час розв'язання пізнавальних завдань.

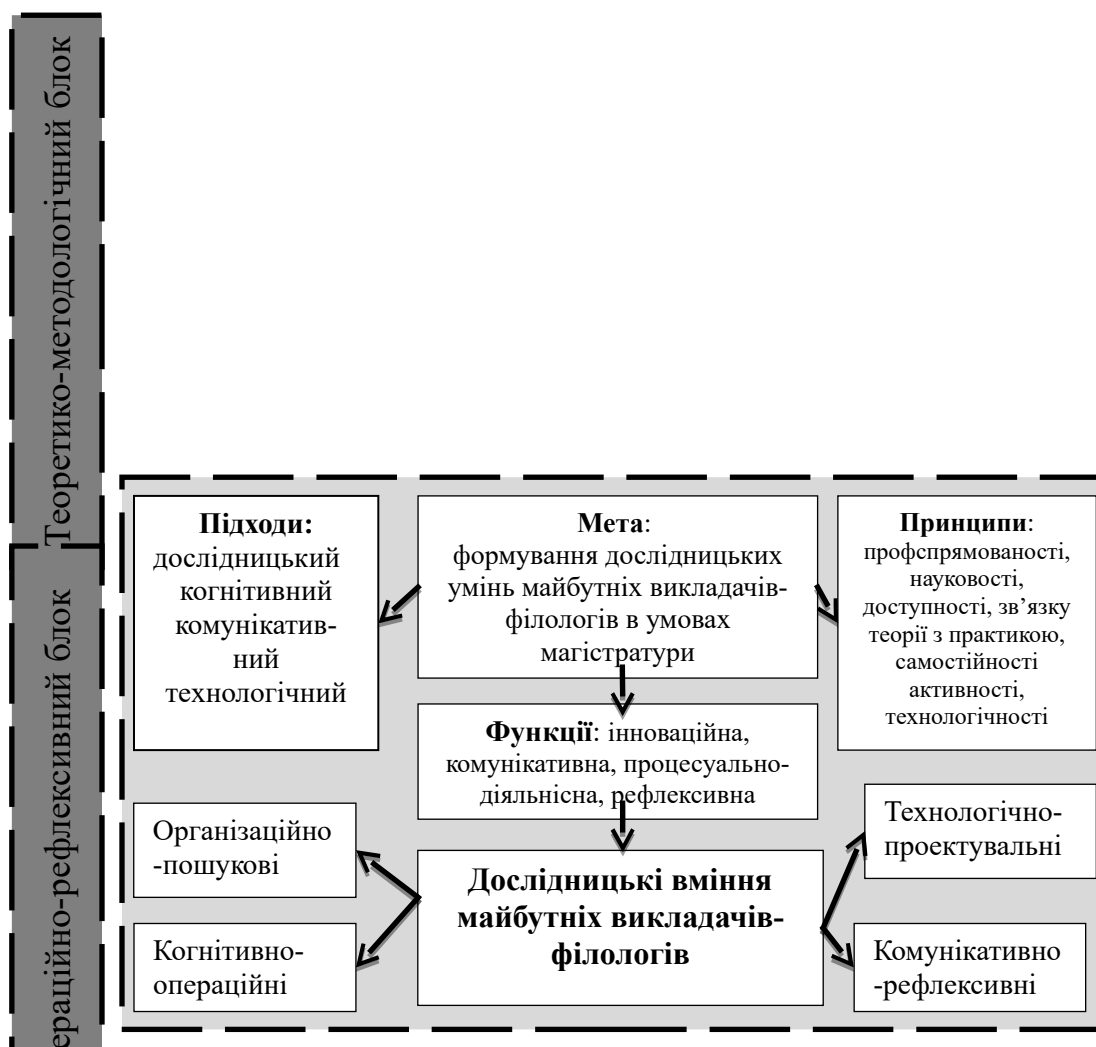
У найбільш загальному плані науковці трактують «ситуацію» як фрагмент об'єктивної дійсності, що відображений суб'єктом у його практичній діяльності. Серед чинників, що входять до комунікативної ситуації, виокремлюють обставини дійсності, взаємини між комунікантами, мовні спонукання й реалізацію власне акту спілкування [54, с. 156].

Зважаючи на те, що модель формування дослідницьких умінь майбутнього викладача-філолога засобами бібліотечного ресурсу в умовах магістратури передбачає формування в студентів як культуромовної особистості, для нашого дослідження стає важливою соціокультурно маркована ситуація, яка прогнозує врахування можливих особливостей і

суперечностей у спілкуванні з представниками іншої культури та у зв'язку з цим містить соціокультурні маркери.

Для формування здатності до міжкультурного спілкування найбільшого значення набуває моделювання типових для представника іншого лінгвосоціуму ситуацій, що містять деяку культурну своєрідність, суперечливу для представників інших культур.

У ході дослідження соціокультурно марковані ситуації реалізовані засобом *віртуально-тренінгової технології, технології лінгвопедагогічних завдань і технології професійно-методичного досьє*, що прогнозували включення студентів у діалог / полілог, зокрема й міжкультурного характеру.



Педагогічні умови: 1. Створення міжкультурної платформи з інтеграції завдань дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру; 2. Використання інформаційних технологій як засобу активізації дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів 3. Забезпечення кожного студенту свободи вибору і самостійності у ході здійснення дослідницької діяльності активізації та отримання нового інформаційного продукту



Для цих занять на певному етапі його відпрацювання. Формуючи дослідницькі вміння студентів, викладач повинен не лише використовувати віртуально-тренінгові технології, мати уявлення про мету та структуру професійно-методичного досьє, володіти алгоритмами побудови лінгвопедагогічних завдань, а й найголовніше – бути спроможним організувати філологічну підготовку майбутніх викладачів-філологів.

Застосування окреслених технологій уможливорює ефективне формування дослідницьких умінь майбутніх-викладачів філологів, створення ustalених зв'язків між ними та існування їх як єдиного цілого (рис. 2.4).

Основними видами організації науково-дослідницької діяльності студентів є науково-дослідницька робота в межах навчального процесу (обов'язкова для всіх магістрів) і науково-дослідницька робота поза ним. До неї належить самостійна робота, робота в науково-дослідницьких структурах ВНЗ, участь у науково-дослідницьких проектах на замовлення, робота в наукових проблемних гуртках, наукових школах, участь у наукових конференціях, публікація тез наукових доповідей і статей, стажування у ВНЗ

України й за кордоном тощо. Так, за результатами роботи гуртків стає можливою участь студентів у наукових конференціях і предметних олімпіадах, проведення круглих столів, зустрічей з ученими, а також публікація статей і тез науково-дослідницьких робіт у наукових збірниках.

Проблемні студентські лабораторії оптимізують командну роботу, здобуття цінного досвіду для подальшої наукової та практичної діяльності. Участь у наукових і науково-практичних конференціях формує в студентів такі органічні якості, як упевненість, ораторська майстерність, уміння слухати, аналізувати, висловлювати свою думку. Вагомий внесок у формування конкурентоспроможності й «вартості» майбутнього викладача-філолога на ринку праці робить його співпраця з науковими лабораторіями та відділами університету, оскільки саме цей вид діяльності вможливорює одночасне здобуття професійного стажу, участь у проектуванні й розробленні проектів, відкриття власних напрямів роботи та дослідження, безпосередню взаємодію і співпрацю з провідними фахівцями й науковцями.

Результативний блок містить компоненти, критерії, моніторинг і прогнозований результат сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів, передбачає проведення проміжних та контрольних аналітичних процедур і досліджень, що визначають результативність формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів-філологів.

Реалізація моделі прогнозує наявність конкретних результатів у формуванні дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів – перехід на більш високий рівень сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів.

Для визначення ефективності функціонування розробленої моделі нами виокремлені компоненти, критерії й рівні сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів: адаптивний (низький), алгоритмічний (середній), репродуктивно-творчий (достатній), творчий (високий).

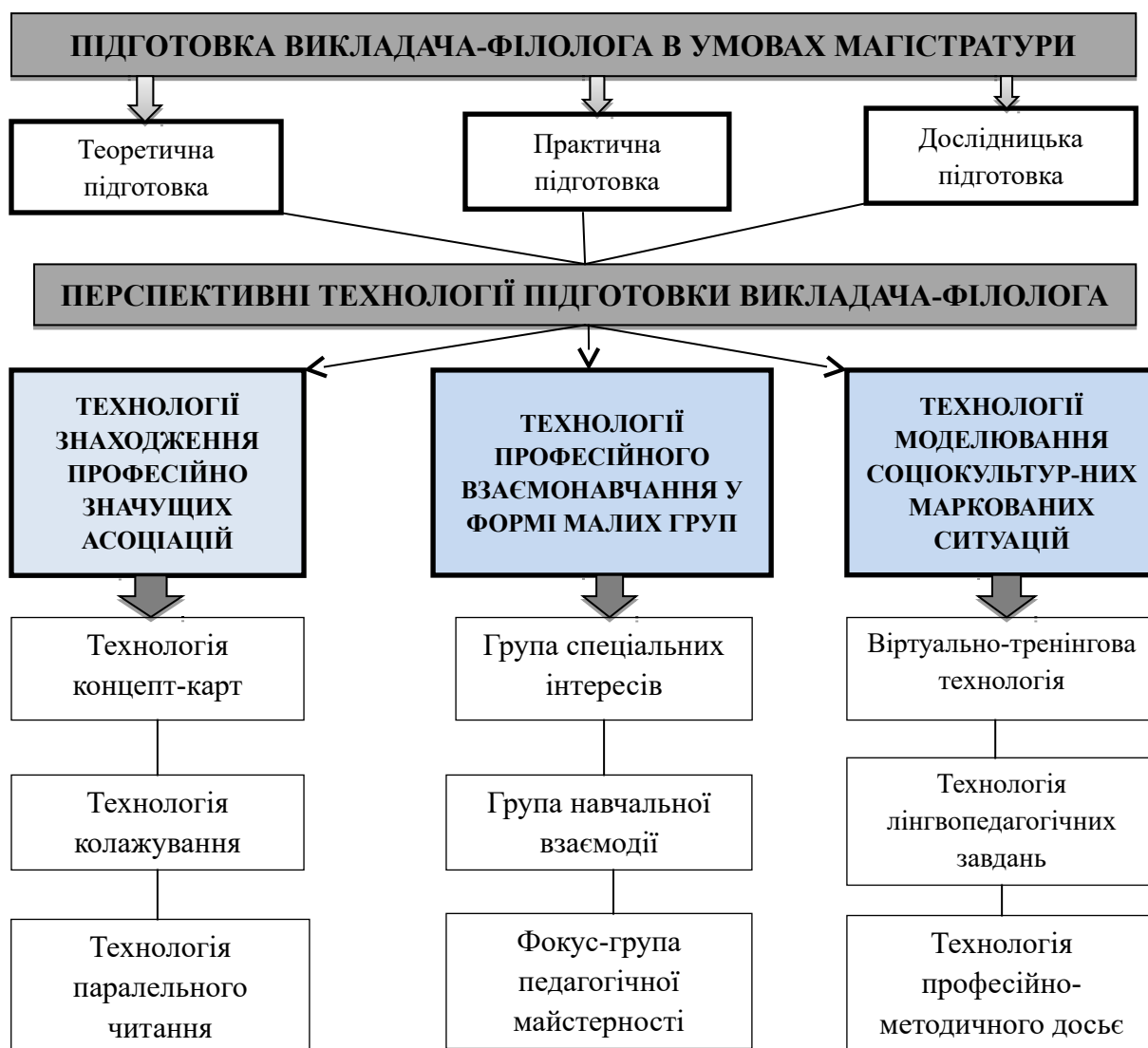


Рис. 2.4. Педагогічні технології в професійній підготовці майбутнього викладача-філолога в умовах магістратури

Для адаптивного рівня характерна несформованість дослідницьких намірів, незадоволеність комунікативною діяльністю, слабе усвідомлення цілей формування дослідницьких умінь; відсутність необхідних знань і вмінь для розв'язання педагогічних ситуацій, що виникають у педагогічній дослідницькій діяльності.

Алгоритмічний рівень вирізняється нестійким ставленням майбутніх викладачів-філологів до педагогічної дослідницької реальності, коли цілі й завдання діяльності окреслені в загальному вигляді, не є орієнтиром діяльності; інтерес до дослідницької діяльності та використання бібліотечних

ресурсів виявляється епізодично, мотиви формування дослідницьких умінь не зіставлені з власними можливостями; невмінням використовувати наявні знання для формування дослідницьких умінь.

Репродуктивно-творчий рівень маркований розвиненою суб'єктною позицією, що виявляється в усвідомленості своїх дій і можливостей, прагненні ухвалювати рішення, вносити зміни під час використання запозиченого досвіду; наявністю інтересу до майбутньої дослідницької діяльності, розумінням її значущості. Проте цілі формування дослідницьких умінь є не досить чіткими.

Творчий рівень передбачає творчість у діяльності, викладач-філолог спроможний нестандартно розв'язувати завдання, уміє знаходити рішення в складних ситуаціях, здатний поновлювати свої знання та ухвалювати обдумані рішення, прогнозуючи наслідки своїх дій, прагне до самовираження в педагогічній дослідницькій діяльності, самовдосконалення, об'єктивно оцінює себе в професійній діяльності.

У ході роботи виокремлено низку критеріїв сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів.

Мисленнетворчий – володіння логічними операціями, мисленневими процесами, усвідомлення особистісної й суспільної значущості майбутньої професії, інтерес до всіх складників дослідницької діяльності та її використання в умовах магістратури й філології, наявність мотивів і потреб у формуванні дослідницьких умінь засобами бібліотечних ресурсів.

Мовленнетворчий – передання за допомогою мовних засобів логіки дослідження, аналіз літератури, формулювання власних думок щодо обговорюваної теми, володіння системою знань, необхідною й достатньою для успішного формування дослідницьких умінь студентів засобами бібліотечних ресурсів.

Стан навчально-дослідницької діяльності – сукупність професійних умінь (гностичних, комунікативних, дидактичних, організаційних, проєктивних, конструктивних, управлінських); активне використання

інформаційних і перспективних технологій та комп'ютера в професійній діяльності як засобу пізнання й формування дослідницьких умінь, самовдосконалення та творчості, а також виховання аналогічних якостей у своїх учнів.

Ціннісне ставлення до дослідницької діяльності – професійно важливі якості особистості; розуміння власної значущості в колективі й результатів своєї дослідницької діяльності, відповідальності за наслідки роботи, пізнання себе та самореалізації в педагогічній дослідницькій діяльності.

Результативний блок моделі – це очікуваний результат як високий рівень сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

Структурні компоненти спрямовані на реалізацію дослідницьких функцій майбутнього викладача-філолога. На підставі поліфункціонального підходу, згідно з яким педагогічну діяльність витлумачують із позиції кількох функцій, та досліджень Н. Кузьміної [82, с. 40], В. Сластьоніна [134, с. 15–17], А. Щербакова [155] щодо функціональної моделі педагогічної діяльності виокремлено функціональні складники в структурі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури: пізнавальний (гносеологічний), комунікативний, адаптивний, нормативний, оцінний (інформативний), розвивальний.

Модель досліджуваного процесу представлена у вигляді цілісної системи, відкритої для постійного оновлення, заснованої на уявленні про формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів передовсім як індивідуальності, лише потім – як фахівця, професіонала й дослідника.

Отже, запропонована структурно-функціональна модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів слугує ефективним інструментарієм організації системи підготовки майбутнього викладача-дослідника. Модель є відкритою, постійно розвивається й за необхідності може бути доповнена новими компонентами.

2.3. Змістовий аспект формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури

Побудована структурно-функціональна модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів відображає цілісний педагогічний процес, оскільки жоден із компонентів цієї моделі, узятий окремо, не досягає заданої мети – сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури. Кожен компонент моделі розв'язує конкретне завдання, а їхня сукупність уможливорює реалізацію мети – підвищення ефективності й удосконалення системи педагогічної дослідницької діяльності майбутнього викладача-філолога в умовах магістратури під час використання бібліотечних ресурсів.

Становлення дослідницьких умінь відбувається поступово, етапами, від елементарних до складних комплексів, тому в навчальній діяльності варто зважати на особливості їх формування та покласти в основу розвитку дослідницьких умінь принцип етапності.

Теорію поетапного формування розумових дій відображено в дослідженнях П. Гальперина [17], Д. Ельконіна, Н. Талізінної. Етапи засвоєння нових дій, відповідно до теорії П. Гальперина, Н. Талізінної, такі: попереднє ознайомлення з дією, з умовами його виконання; формування дій у матеріальному (чи матеріалізованому за допомогою моделей) вигляді з розгортанням усіх операцій, які до нього входять; формування зовнішньомовної дії; формування внутрішньомовної дії; перехід до глибоко згорнутих процесів мислення.

У теорії поетапного формування дії, запропонованій П. Гальпериним, провідну роль відіграє орієнтовна основа дій. Згідно з теорією існує три види орієнтувань: для першого виду характерним є визначення орієнтиру методом спроб і помилок. Другий вид передбачає, що вміння формуються за

запропонованим алгоритмом. Характерна ознака третього виду орієнтувань – цілий клас завдань. Ознакою цього типу орієнтувань є швидкість і безпомилковість, велика стійкість та широта перенесення [17]. Сутність засвоєння знань і вмінь ґрунтована на теорії поетапного формування розумових дій, а саме процесу системного оволодіння розумовими діями, що відбувається внаслідок інтеоризації, тобто переходу всередину певної розумової дії. Психічна діяльність – це результат перенесення зовнішніх матеріальних дій у план відображення, у план сприймання, уявлення й понять. Процес такого перенесення проходить поетапно, на кожному з яких відбувається нове відображення й відтворення дії та її систематичне перетворення. П. Гальперин [17] описує шість етапів формування будь-якого нового поняття й уміння.

Основні елементи змісту навчального матеріалу вибудовані в єдиних зв'язках і відношеннях, відображають логіку загально-історичного процесу пізнання та його результатів; технологію процесу розпізнавання явищ, упорядкування їх у систему.

Структурування має відбуватися на основі певних принципів [89]:

- 1) виявлення цілісних, порівняно самостійних систем, їхніх елементів;
- 2) ранжирування матеріалу в системі на матеріал, що описує (поняття); той, що пояснює (закони та їх доведення); матеріал, який наказує (принципи, правила, рекомендації щодо перетворення);
- 3) відтворення зв'язків і відношень;

Це не означає, що основним методом пізнання в нашій системі повинен бути теоретичний метод, оскільки не можна ототожнювати рівні пізнання (емпіричний або теоретичний) із методами. Емпіричним шляхом учні виявляють операційні й пізнавальні структури мислення на досліді, через власну діяльність.

Такий підхід лежить в основі проблемного навчання, його реалізують через розв'язування завдань і невмотивоване абстрагування та узагальнення на підставі чуттєвого пізнання. Теоретичним способом учням повідомляють

основні принципи й відношення, що закріплені в операційній і пізнавальній структурі мислення, активному пошуку сутності явищ через побудову абстрактних моделей, формалізацію, пропонування й перевірку гіпотез про істотні ознаки цього класу понять. Цей підхід слугує основою навчання загальних принципів і понять, може бути реалізований через пояснення та обґрунтування, дедуктивне виведення й логічний аналіз (Л. Ітельсон [62], О. Лаврентьєвка [85]).

Дослідницькі вміння, що формуються на ґрунті експериментальних, передбачають пошук, пояснення й доведення закономірних зв'язків і відношень у фактах, явищах, процесах, які експериментально спостережувані або теоретично аналізовані [136]. Якщо в такій системі переважає самостійність у використанні прийомів і методів пізнання, учні активно оволодівають знаннями, тоді побічним продуктом стає формування інтелектуальних умінь.

Основна навчальна програма підготовки викладачів-філологів в умовах магістратури передбачає вивчення таких навчальних циклів: гуманітарна й соціально-економічна підготовка, професійна та практична підготовка, виробнича практика в школі та ВНЗ, державна атестація. Кожен із названих циклів являє собою окремий набір дисциплін і курсів. Можливості навчального матеріалу для формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів представлено в табл. 2.9.

У межах професійно-педагогічної підготовки майбутні викладачі-філологи оволодівають загальнопедагогічними та психолого-педагогічними категоріями, що стимулює усвідомлення ними цінності формування дослідницьких умінь за допомогою бібліотечних ресурсів, сприяє опануванню студентами здобутків наукового мислення, ознайомленню з конкретними фактами, складанню наукового огляду конкретних тем засобами бібліотечного ресурсу.

Таблиця 2.9

**Предметно-категоріальна карта формування дослідницьких умінь
викладачів-філологів в умовах магістратури**

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ		
<i>Предметно-дисциплінарний складник</i>	<i>Категоріально-понятійний апарат дослідження</i>	<i>Дослідницькі вміння та їхні складники</i>
<p><u>Гуманітарний, соціально-економічний цикл:</u> філософія й методологія науки, управління навчальними закладами, загальне мовознавство, теорія та практика перекладу, фоностилістика й культура іншомовного спілкування, порівняльна типологія української та англійської мов.</p>	Філософсько-методологічні категорії	<p>Володіння культурою мислення у філологічному напрямі. Систематизація, аналіз, узагальнення наукової та лінгвометодичної інформації. Використання інформаційних і перспективних технологій для виконання науково-дослідницьких завдань філології. Інтеграція знань на основі користування бібліотечними фондами.</p>
<p><u>Професійно-педагогічна підготовка:</u> педагогіка вищої школи, психологія вищої школи, методика викладання іноземної мови у ВНЗ, загальнотеоретичний курс другої іноземної мови, лінгвістичний аналіз текстів.</p>	Загальнопедагогічні та психолого-педагогічні категорії	<p>Володіння культурою наукового дослідження. Володіння базовими навичками збору й аналізу мовленнєвих, літературних, лінгвокультурних фактів із використанням традиційних методів дослідження, інформаційних технологій та бібліотечних ресурсів. Знання й наслідування чинних норм цитування, складання бібліографічного списку, оформлення результатів дослідження.</p>

<p><u>Професійна підготовка:</u> іншомовна комунікація в науковому та навчальному дискурсах, світова література, порівняльне літературознавство, риторика, спецкурс з основної іноземної мови.</p>	<p>Дидактико-методичні категорії</p>	<p>Здібності до проведення навчальних занять із мови та літератури як у загальноосвітніх закладах, так і у ВНЗ. Уміння готувати навчально-методичні матеріали для проведення занять із мови та літератури на основі наявних методів і технологій. Професійна самостійність, активність та творчість. Вільне користування бібліотечним ресурсом.</p>
--	--------------------------------------	---

Під час опанування блоку дисциплін гуманітарного й соціально-економічного циклу студенти навчаються працювати з науковою літературою, оволодівають базовими навичками збору наукових даних із використанням традиційних методів і сучасних інформаційних технологій, ознайомлюються з нормами цитування, складання бібліографічного списку й оформлення результатів дослідження у вигляді конспекту, реферату, огляду літератури, презентації, засвоюють особливості наукового стилю, здобувають навички публічного виступу; навчаються наводити аргументи, докази, порівнювати наукові факти, робити висновки.

У ході вивчення дисциплін професійного циклу майбутні викладачі-філологи засвоюють дидактико-методичні категорії. Студенти готують навчально-методичні матеріали для проведення занять на основі традиційних та інноваційних методик, проводять навчальні заняття в школі та ВНЗ, використовуючи при цьому сучасні інформаційні й перспективні технології для виконання науково-дослідницьких завдань.

Студенти оволодівають методикою науково-дослідницької діяльності: застосування елементів дослідження на заняттях; виступи на заняттях із науковими доповідями; підготовка наукових рефератів на задану тему; підготовка огляду літератури за проблемою дослідження; добір тематичних

сайтів із проблеми дослідження; складання «дерева понять» за темою роботи; уведення розділу «науково-дослідницька діяльність» до портфоліо магістра; написання курсових, кваліфікаційних робіт, дослідницьких проектів; провадження науково-дослідницької діяльності в період виробничої практики, що дає змогу сформувати в майбутніх викладачів-філологів дослідницькі вміння.

Складаючи програму, ми орієнтувалися на основні теми, що аналізують на заняттях із філологічних і педагогічних дисциплін. Так, на кожному занятті систематично використовували питально-відповідальні вправи, основною метою яких є отримання інформації. Варто зазначити, що питання завжди передбачають комунікацію, спрямовані на співрозмовника, вимагають відповіді. Використання таких запитань спонукало магістрів працювати з наданим дидактичним матеріалом (текст, малюнок), а також активно застосовувати раніше набуті знання, життєвий досвід для висловлювання власних думок (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Програма проведення занять, спрямованих на формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів

<i>№</i>	<i>Навчальна тема</i>	<i>Форма проведення занять</i>	<i>Дослідницькі вміння, що формуються</i>
1.	Методологічні засади міжкультурної комунікації як галузі наукового знання.	Аукціон «Усе про все»	Уміння планувати і проводити експерименти; спостерігати за мовними процесами й описувати їх; порівнювати, аналізувати мовні явища; використовувати приклади; з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки.
2.	Історичні фактори й обставини виникнення міжкультурної комунікації.	П'єса на чотири дії «Історія міжкультурної комунікації»	Уміння використовувати додаткову літературу; добирати матеріал для мовного дослідження; планувати і проводити дослідження; виявляти

			самостійність, самоорганізацію.
3.	Історичні фактори й обставини виникнення міжкультурної комунікації.	Історичний екскурс	Уміння працювати з додатковою науковою літературою.
4.	Етапи розвитку міжкультурної комунікації в США.	Вистава «Комунікація у США»; літературний монтаж; КВК	Інтелектуальні вміння: аналіз, синтез, порівняння; уміння створювати проблемні ситуації та розв'язувати їх.
5.	Утвердження міжкультурної комунікації в Європі.	Заняття-панорама	Уміння планувати й реалізувати самостійний науковий пошук; готувати доповіді; уміння оцінювати життєву та моральну позиції особистості.
6.	Основні напрями й підходи до досліджень міжкультурної комунікації.	Колажування	Уміння формулювати гіпотези та доводити їх; робити висновки; виконувати взаємоперевірку й перевірку.
7.	Поняття міжкультурної комунікації. Основні підходи до визначення міжкультурної комунікації.	Користування бібліотечним ресурсом	Уміння формувати проблему, реалізувати самостійний науковий пошук, працювати з додатковою науковою літературою; аналізувати явища; описувати причинно-наслідкові зв'язки та аналізувати їх.
8.	Спілкування й комунікація: спільне та відмінне.	Тренувальні вправи	Уміння самостійно планувати, порушувати проблеми та розв'язувати їх; з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки; аналізувати, порівнювати, систематизувати, робити висновки; кодувати інформацію за допомогою схем, формул; виконувати самоконтроль.
9.	Структура міжкультурної	Конференція	Уміння реалізувати самостійний науковий

	комунікації: причини, форми, види, типи й результати комунікації.		пошук; планувати й робити висновки; використовувати додаткові наукові джерела; писати доповіді.
10.	Сутність міжкультурної комунікації.	Демонстрація й обговорення фрагментів фільму	Уміння читати малюнки; зображати у вигляді схем поняття; виявляти причинно-наслідкові зв'язки; робити висновки.
11.	Детермінанти міжкультурної комунікації.	Гра «Мова і культура»	Уміння застосовувати теоретичні знання на практиці: планувати та проводити експерименти; робити висновки.
12.	Форми міжкультурної комунікації.	Гра «25 питань туриста»	Уміння розв'язувати проблеми; з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати висновки, зважаючи на теоретичні знання; порівнювати.
13.	Аккультурація в міжкультурній комунікації.	Рольова гра	Уміння формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми, складати й реалізовувати план перевірки гіпотези; проводити самоконтроль; самореалізацію.
14.	Поняття інкультурації в міжкультурній комунікації.	Прес-конференція	Уміння використовувати додаткові наукові джерела, писати й читати наукові доповіді.
15.	Поняття макро- й мікрокультури в МКК.	Рольова гра	Інтелектуальні вміння; уміння аргументувати свої відповіді схемами, структурними формулами; уміння з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки.
16.	Теорія високо- й низькоконтекстуальних культур Е. Холла. Теорія культурних вимірів Г. Хофштеде.	Віртуальна екскурсія до Великобританії	Уміння формулювати висновки на основі всіх операцій дослідження; працювати з науковою літературою, самостійно

	Теорія культурної грамотності Е. Хірша. Модель засвоєння чужої культури М. Беннета.		знаходити додаткові джерела інформації.
17.	Види міжкультурної комунікації.	Конкурс дослідницьких проєктів	Уміння втілювати теоретичні знання в практичній діяльності (у змісті проєктів); інтелектуальні вміння; самоконтроль і самооцінка своєї творчої роботи.

За допомогою питально-відповідальних вправ на кожному занятті проводили мовленнєву розминку. Щоб майбутні викладачі-філологи не «звикли» до запитань, не ставилися до них формально, ми намагалися змінювати їх, ставити нові, згодом поступово вводили до кола запитань мотиви стосовно особистості студента, його справ, життя групи, факультету, міжнародних стосунків.

Запитання були запропоновані всім магістрам підгрупи (фронтально-послідовна форма роботи), парам (індивідуальне підключення), окремим здобувачам вищої освіти для відповіді з місця чи перед підгрупою. Залежно від обставин, мети й етапу заняття, серія запитань мала комунікативну спрямованість.

Такий підхід до організації роботи дав змогу пересвідчитися в тому, що:

а) питально-відповідальні вправи належать до категорії мобільних, простих і водночас комунікативних форм роботи, що розвивають навички усного мовлення;

б) реплікові вправи, під час виконання яких студенти самі створюють зміст висловлювання, вільно обирають форму його вираження, керуючись вже раніше засвоєним мовленнєвим матеріалом, суттєво активізують навчальний процес; наприклад, твердження-запитання (репліка-відповідь виражає здивування, сумнів, бажання, отримати додаткові відомості),

твердження-твердження (репліка-відповідь виражає підтвердження, згоду, обіцянку та ін.), твердження-заперечення (репліка-відповідь виражає незгоду, протест тощо); реплікові вправи – один з ефективних прийомів роботи, але вони не можуть сформувати в учнів уміння вести бесіду, брати участь у діалозі;

в) умовні бесіди були проведені переважно на етапі закріплення і спрямовані на нейтралізацію іншомовно мовленнєвої невпевненості студентів, ліквідацію бар'єрів спілкування; ми намагалися налагодити цілісний контакт із викладачами-філологами (експериментальної) підгрупи, привернути їхню увагу, спонукати їх до участі в навчально-пізнавальній діяльності.

Різноманітність розмовних тем обраних ролей і мовленнєвих стилів, створення невимушеної ситуації допомагали проведенню умовної бесіди на найвищому рівні. Доцільно, на нашу думку, переглядати давні, усім добре відомі фільми англійською мовою, наприклад «Римські канікули» з Одрі Хейбберн і Григорі Пеком у головних ролях. Фільм потрібно переглядати маленькими уривками з паралельними субтитрами англійською мовою. Рекомендовано працювати з субтитрами, перекладаючи всі незнайомі слова українською мовою; потім переглядати той же уривок уже без субтитрів, і так – епізод за епізодом. Після прослуховування-перегляду фільму потрібно починати переглядати його ще раз, але озвучувати вже самостійно, за ролями. Робота над цілим фільмом може потребувати кількох місяців, але результат, зазвичай, перевершує очікування [175].

Для формування в майбутніх викладачів-філологів дослідницьких умінь на заняттях професійного циклу запропоновано виконання дослідницьких завдань із філологічних спеціальностей за рівнями.

1 рівень. Запитання й завдання, що передбачають застосування знань і вмінь у знайомій ситуації. Контроль умінь переносити вивчений матеріал із теоретичної площини до галузі практичного застосування (спецкурс «Основи міжкультурної комунікації», гурток із розвитку комунікативної

компетентності, тренінг, імітаційні ігри, міні-конкурси, складання кросвордів, підготовка повідомлень за матеріалом підручника тощо).

2 рівень. Завдання, пов'язані з творчим застосуванням знань і вмінь у нових навчальних умовах та ситуаціях. Контроль умінь знаходити нестандартні рішення (прийоми лінгвістичного аналізу тексту, «Лінгвістична лабораторія», факультатив «Філологічна школа», «Пошук аналогій», «Алгоритм розв'язання дослідницьких завдань», «Колективний проект», розгляд і розв'язання проблемних питань, засідання лабораторії нерозв'язаних проблем).

3 рівень. Завдання дослідницького характеру, що вимагають інтеграції знань, отриманих на різних предметах і поза навчальним процесом. Контроль умінь виробляти програму дій і створювати власний продукт праці. Ці завдання запропоновані магістрам, які мають високий рівень сформованості вмінь дослідницької діяльності. Тим особам, які виявили тенденцію до такого рівня, запропоновані спеціальні завдання дослідницького типу «Мова як генетичний код народу».

Мета дослідницьких завдань:

- посилення інтересу до філології за допомогою запропонованих завдань;
- оволодіння теоретичними навичками в більшому обсязі, ніж запланований за програмою;
- навчання роботи зі словниками й таблицями;
- аналіз отриманих результатів, уміння характеризувати одержані відомості, порівнювати їх із раніше виконаними, робити правильні висновки;
- розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуальних і творчих здібностей;
- виховання відповідального ставлення до виконання практичних робіт;
- формування навичок самостійної й колективної роботи.

Основними компонентами розробленої системи є:

1) виконання завдань за допомогою методу спостереження та прийомів розумової діяльності (аналіз, синтез, зіставлення, виокремлення основного, знаходження й пояснення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення та систематизація, класифікація);

2) виконання завдань на застосування гіпотези (формулювання й доведення);

3) виконання завдань на проведення лінгвістичного експерименту;

4) виконання навчально-дослідницьких завдань і створення колективних дослідницьких проектів.

У ході формувального експерименту використано низку дослідницьких завдань.

Завдання 1. Спрямоване на аудіювання в школах лише на рівні контролю розуміння прослуханого тексту з популярними завданнями, як-от: «Дайте відповіді на запитання», «Оберіть правильний варіант», «Напишіть переказ», «Пронумеруйте в хронологічному порядку» та ін.

Завдання 2. Перша стадія – це Previewing, коли студенти налаштовуються на прослуховування й за допомогою запропонованих викладачем дискусійних запитань, малюнків, що стосуються тексту, намагаються передбачити зміст або основну ідею тексту, який вони ще не чули. Наступна стадія – «Global Viewing»: учні прослуховують текст і відповідають на загальні запитання за змістом або формулюють основні теми й проблеми, порушені в тексті, тощо. Наступний етап – Intensive Viewing – найцікавіший з огляду на методику та результативність. Увесь текст розбивають на окремі маленькі порції – сегменти, до кожного з них учні одержують завдання, наприклад: вставте пропущені слова; закінчіть речення; скажіть, кому належить висловлювання; визначте, чи є висловлювання істинним; прокоментуйте цифри; заповніть таблиці та схеми; назвіть згадувані предмети, міста, ліки та ін.; оберіть правильний варіант; проставте в хронологічній послідовності; схарактеризуйте персонажів; визначте почуття персонажів; зробіть конспект тощо. Виконуючи всі ці завдання, учні

бачать частину інформації, тому їм простіше відтворити відсутню частину й докладно проаналізувати весь текст.

Завдання 3. «Опиши свій найщасливіший (найневдаліший) день», «Розкажи про свого друга, родину, канікули та ін.».

Завдання 4: 1) придумай власне закінчення оповіді; 2) розкажи від імені різних персонажів; 3) постав власні запитання від імені персонажів; 4) дай відповіді на запитання від імені персонажів; 5) створи власну картину, фільм, меню, країну та ін.; 6) придумай рекламу книги, країни, товару та ін.; 7) візьми інтерв'ю у відомої особи; 8) проведи рольову гру, про яку йшлося вище.

Завдання 5. Гра лото (на одних і тих самих картинках можна відпрацьовувати будь-які конструкції: «I have...», «I see...», «Give me, please...» та ін.); «Хто першим дійде до фінішу?» (використовують кроки з необхідною лексикою, команди кидають кубик й одержують число, що випало, якщо правильно коментують фразу «I get up at 7 o'clock»; на одних і тих самих етапах можна відпрацьовувати запитання, заперечення, різні граматичні часи); «Відгадай, що зображує пантомімою учасник», «Відгадай, що полюбляє (робити, їсти на сніданок тощо) один з учасників гри», гра в «хрестики-нулики», де вписано нові слова, із якими необхідно скласти речення, або питальні слова, за допомогою яких потрібно поставити запитання з теми, тощо.

Завдання 6. Міністерство освіти і науки України про оголошення 2016 року «Роком англійської мови». Для підвищення рівня професійної кваліфікації вчителів і популяризації англійської мови серед учнів оголошені конкурси для учнів і вчителів.

Оголошено конкурси «Час української культури» («Ukrainian Culture Time») і «Моя Батьківщина: місце, де я живу / місце, яке я люблю» («My motherland: the place where I live / the place I love the most») для вчителів та учнів.

Завдання 7. Використайте інтернет-сайт (<https://puzzle-english.com/>) для складання відеопазлів, аудіопазлів, проведення дидактичних ігор (дуель мов, багаж мов), рольової гри (майстер фраз); для перегляду серіалів із субтитрами українською мовою; складання відеословників, уроків англійської мови онлайн (аналіз і коментування).

Вправи на застосування гіпотези передбачають формулювання гіпотези та її доведення (доказ чи спростування). У словнику зазначено, що гіпотеза – це «спосіб пізнавальної діяльності, побудови достовірного, проблематичного знання, яке формується як одне з можливих рішень проблеми» [26, с. 103]. Висловлення гіпотези можливе дедуктивним виведенням з уже відомих і доведених теорій, ідей та принципів; дедуктивним перенесенням принципів, теорій, законів на нові факти і явища; на основі даних спостережень або експерименту.

Ядро системи функціонування навчально-дослідницької діяльності становлять *дослідницькі завдання*. У психолого-педагогічній науці немає єдиного підходу щодо визначення поняття «навчально-дослідницькі завдання». Поряд із цим терміном широко застосовують такі словосполучення, як «навчально-дослідницьке завдання», «проблемне завдання», «проблемне запитання» тощо.

С. Бризгалова витлумачує дослідницькі завдання як самостійну роботу дослідницького характеру та наголошує на їхній функціональній специфічності як найбільш ефективному засобі організації проблемного навчання, що може спричинити проблемні ситуації, активізувати мисленнєву діяльність, забезпечити формування й розвиток творчих здібностей особистості [19, с. 38].

«Навчально-дослідницьке завдання» трактуємо як проблемне завдання, що прогнозує вивчення певних фактів і явищ, актуалізацію знань про них для вироблення й систематизації суб'єктивно нової інформації про дійсність.

Дослідниця М. Головань поділяє всі навчально-дослідницькі завдання на три групи:

а) навчально-дослідницькі завдання алгоритмічного рівня, що орієнтовані на низьку підготовленість учнів до навчально-дослідницької діяльності, мінімальний ступінь вияву пізнавальної самостійності;

б) навчально-дослідницькі завдання частково-пошукового рівня (передбачають більш високий рівень підготовленості учнів до навчально-дослідницької діяльності);

в) навчально-дослідницькі завдання креативного рівня, сфокусовані на найвищий ступінь виявлення пізнавальної самостійності учнів; процедура виконання цих завдань сприяє розвитку таких дослідницьких умінь, як виділення об'єкта дослідження, формулювання попередніх гіпотез, узагальнення результатів, обрання методів та оцінювання їхньої ефективності, характеристика нової якості, аналіз ступеня реалізації мети, критичний опис недоліків [40].

У процесі вивчення синтаксису можна запропонувати низку дослідницьких завдань, які допоможуть майбутнім викладачам-філологам навчитися обирати способи розв'язання проблеми, різнобічно аналізувати названі об'єкти, виокремлювати в кожному суттєві й несуттєві ознаки, зіставляти їх із засвоєними поняттями, за допомогою аргументів доводити або спростовувати твердження. Приклади таких завдань запропоновано нижче.

Завдання 1. Особливі труднощі у вивченні англійської мови студенти відчують під час опанування фразових дієслів. Ми вирішили перевірити, як часто англійські чи американські письменники вживають у своїх творах фразові дієслова. Для дослідження обрали дієслово *to get, to look, to take, to go*.

Завдання 2. Знайти еквіваленти російською та українською мовою вживання дієслів (для дослідження були обрані романи Шарлотти Бронте й Данієли Стіл).

Завдання 3. Сьогодні ми спостерігаємо активний процес упровадження іншомовних слів в українську мову. Вивчіть теоретичний матеріал із теми

«Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження». Випишіть іноземні слова з текстів, знайдіть їхню орфографічну відповідність в українській, англійській і німецькій мовах, складіть передбачуваний список слів для тестування.

Завдання 4. Особливості вживання питальних речень у Present Simple в оригінальних творах англійських письменників. Магістри підраховують, скільки загальних, розділових, спеціальних питань використав автор. У ході роботи з'ясовують, що більшість спеціальних запитань починалося з питального слова *what*, розділових запитань було небагато, але й для них характерна різноманітність. Звертають увагу на кількість інтонаційних запитань. Це засвідчує, що носії мови не обтяжують себе формулюванням запитань за всіма правилами в розмовній мові.

Завдання 5. Запропоновано перекласти англійський варіант вірша «Why Worry?» Mark Knopfler за допомогою комп'ютера. Не можна допускати почуттів та емоцій. Потрібно перекласти за допомогою рольової гри магістрів, використовуючи поетичний переклад.

Завдання 6. Створити невеликі тексти, максимально насичені новою функціональною лексикою, у вигляді примовок, які добре запам'ятовуються учнями. Знайти цікавий автентичний текст із необхідною лексикою, яка до того ж не має «калькованих аналогів» у рідній мові, дібрати нові висловлювання, гумор і мовний сленг.

Завдання 7. Згідно з популярною нині в розвинутих краях теорією Хауеда Гарднера («Multiple intelligence theory»), існує сім типів учнів, сім типів пізнання (сприйняття та запам'ятовування): логіко-математичний, лінгвістичний, музичний, образний, тілесно-кінетичний, міжособистісний (у процесі спілкування), внутрішньоособистісний (оптимальна наочність за умови, якщо предмет пов'язаний безпосередньо (особисто) зі студентом). Уводячи лексику, потрібно максимально залучати всі види пам'яті та сприйняття: студент повинен бачити написане слово (краще на дошці, ніж у підручнику, причому крейдою різних кольорів, різними шрифтами, щоб виділити й закарбувати в пам'яті), чути, мати певні лінгвістичні асоціації

(синоніми, антоніми, омоніми), асоціації із жестом, мелодією тощо. Необхідно дібрати малюнок і музику до тексту.

Під час проходження магістрами педагогічної практики запропоновано низку ситуацій. У ході пояснення в початковій школі правил уживання артиклю доречною є «Казка про Артикль». В одній країні, яка має назву Граматика англійської мови, жив собі Артикль А. Він завжди перебував разом з іменниками в однині: a pen, a book, a lamp. Артикль А мав рідного брата-близнюка – Артикля Ап. Цей артикль був пажем в іменників, які починалися з голосного звука: an apple, an elephant. Брати не розлучалися зі своїми панамі та служили іменникам, коли потрібно було назвати будь-який один предмет: (одна) кімната – a room, (будь-який) олівець – a pencil. Іменники в множині не дружили з артиклями А та Ап. Вони вважали, що їм потрібен більш поважний слуга. Вирішили ці іменники знайти собі такий артикль, який би увиразнював їхню неповторність. Такий слуга швидко знайшовся. Це був усемогутній Артикль The. Він міг і служити іменникам у множині (the children), і називати, виділяти предмет із ряду інших предметів, наприклад: This is a doll. Це (будь-яка, одна, яка-небудь) лялька. The doll is nice. (Ця, саме ця) лялька красива. Зраділи іменники, що знайшли собі такого чудового слугу, наявність якого увиразнювала їхню винятковість.

У процесі пояснення теорії загального питання в теперішньому часі вдалими є використання «Трьох золотих правил».

1. Якщо в реченні є помічники am, is, are або can, витягуємо їх «за вуха» наперед та одержуємо запитання. He is kind. Is he kind?

2. Якщо в реченні немає помічників am, is, are або can, кличемо на допомогу містера Do. They go to school. Do they go to school?

3. Якщо в реченні немає помічників am, is, are або can, але на дієслові висить «черв'ячок» «s», кличемо містера Do. Але черв'ячок «s» теж прагне поставити запитання, Do і s б'ються, їх примиряє добра літера «e», і ми одержуємо місіс Does. He swims well. Does he swims well? А від «черв'ячка» на дієслові не лишається нічого.

Під час навчання аудіювання ефективним є використання такої методики: а) *Previewing* (спроба студентів передбачити зміст тексту); б) *Global Viewing* (перевірка розуміння тексту загалом без деталей); в) *Intensive Viewing* (розбиття тексту на логічні параграфи з окремим завданням до кожного з них); д) *Postviewing* – дискусія та творчі завдання на основі прослуханого тексту.

Розроблена система граматичних вправ сприяє формуванню дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів. Формування цих умінь у процесі вивчення мови неможливе без умілого використання різноманітних форм організації навчального процесу, зокрема таких, як лекція, факультатив, науковий гурток, консультація, індивідуальна робота.

Бажаного результату можна досягти, якщо студентам пропонувати послідовно посильні теоретичні та практичні завдання, виконання яких дає їм нові знання. Навчання за допомогою небагатьох, але добре дібраних завдань, які виконують студенти здебільшого самостійно, сприяє включенню їх у творчу дослідницьку діяльність.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури та власного педагогічного досвіду виокремлюємо такі основні етапи організації навчального процесу, спрямованого на розвиток у майбутніх викладачів філологів дослідницьких умінь: діагностика вихідного рівня розвитку дослідницьких умінь у студентів; роз'яснення викладачем важливості й необхідності певного вміння; інструктаж про його зміст і способи оволодіння ним; з'ясування зв'язку з уміннями, що є в студентів; виконання спеціально розробленої системи практичних завдань; оперативний контроль за ходом розвитку вміння; застосування вміння у нових, нестандартних ситуаціях; закріплення сформованого вміння, перетворення його в навичку, звичку самостійно застосовувати в щоденній практиці.

Отже, дослідницькі вміння як базові компоненти особистості виражають провідні характеристики процесу її творчого становлення, відображають універсальність зв'язків із навколишнім світом, ініціюють

здатність до творчої самореалізації, визначають ефективність пізнавальної діяльності, сприяють перенесенню знань, умінь і навичок дослідницької діяльності до будь-якої галузі пізнавальної та практичної діяльності.

У процесі виконання дослідницьких завдань студентів об'єднували в групи двома способами:

– 1 спосіб – у групи об'єднуються студенти з рівнем розвитку дослідницького досвіду (за сукупністю ознак);

– 2 спосіб – у групі працюють студенти з різним дослідницьким досвідом.

Можливі такі варіанти співпраці:

1) група виконує загальне завдання одночасно й у тому самому «полі праці», але всі члени групи роблять вагомий внесок у спільну діяльність, незалежно один від одного;

2) загальне завдання в тих самих умовах виконує послідовно кожен член групи;

3) за тих самих умов завдання виконують за безпосередньої одночасної взаємодії кожного члена групи з іншими членами.

Семінарські та практичні заняття вможливають використання всього розмаїття засобів науково-дослідницької діяльності: підготовка доповідей, проектування й організація різних видів робіт, конкурсів, вікторин, олімпіад, ігор, дискусій, бесід, прес-конференцій тощо.

Наголосимо, що малі дослідницькі групи виконують особливу функціональну роль. Їхні засідання організовує викладач, мету, предмет і завдання окреслюють перед студентом іззовні, однак процес дослідження, його план і програму, проміжні цілі визначає студент.

Взаємоузгодження цих форм організації в напрямі забезпечення дієвості науково-дослідницької діяльності спричинює високу результативність знань студентів. Це пояснюють тим, що кожна форма визначає певну специфіку функціонування діяльності, в остаточному результаті впливаючи на характер відтворення засвоєних знань.

Малі дослідницькі групи забезпечують поліваріантність застосування видів роботи залежно від тематичної спрямованості групи. Діяльність малих дослідницьких груп проходить у межах наукових гуртків. План гуртка подано в Додатку Ж.

У програмі нашого дослідження важливе місце посідають питання науково-дослідницької компетентності педагогічних кадрів. В усі часи й епохи компетентність у будь-якій справі вважали основним чинником, а компетентних людей шанували. Цей аспект є важливим саме в педагогічній діяльності: щоб керувати яким-небудь процесом, потрібно дуже добре знати суть управлінського об'єкта. У довідковій літературі поняття компетентності витлумачене так: «Компетентна людина – це знаюча, обізнана, авторитетна в якій-небудь галузі людина» [159].

Під науково-дослідницькою компетентністю педагогічних кадрів розуміємо систему поінформованості, обізнаності, досвідченості педагога в науково-дослідницькій діяльності. У процесі пошуку взято до уваги той факт, що керівник школи, учитель, класний керівник, вихователь можуть ефективно провадити науково-дослідницьку діяльність за умов: ґрунтового розуміння економічної парадигми суспільства, уміння з позицій наукового розвитку суспільства аналізувати процеси, які проходять в освітній галузі, їхній стан, прогнозування; володіння передовими знаннями про науку, наукову діяльність, методологію педагогічної науки, що відображають реальний стан розвитку педагогічної наукової думки, її перспективи; уміння на основі парадигми сучасних знань окреслювати мету, завдання і зміст науково-дослідницької роботи учнів; уміння на основі діагностування спланувати науково-дослідницьку роботу в колективі, групі, індивідуально; знання форм і методів організації педагогічної дослідницької діяльності; уміння використовувати досягнення педагогічної науки, знаходити, аналізувати й упроваджувати передовий педагогічний досвід у повсякденну практичну роботу; знання методики аналізу результатів проведення та організації педагогічної дослідницької діяльності.

Ознайомившись із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти», студенти-філологи в групах виконували завдання, що передбачали структурування вивченого матеріалу із застосуванням різних технологій концепт-карт (див. Додаток 3).

Технологія концепт-карт також допомагає студентам вдумливо працювати з текстом, слугує засобом структуризації, узагальнення й коментованого опанування навчального матеріалу.

Засобом структуризації лекційного матеріалу слугували не «питання для вивчення лекції», а саме навчальна тема, тобто графічна візуалізація навчального предмета, зазначеного в темі лекції за допомогою *технології intellect cluster* («розумовий кластер») (червоним кольором уписані ті елементи, із якими студентам потрібно ознайомитися самостійно).

Така структура – не просто копіювання навчального матеріалу; вона оптимізована для рівня підготовленості студентів, які не мають широких теоретичних знань, але можуть покластися на свій досвід навчання, вибудовуючи асоціативні зв'язки. Це дає змогу реалізовувати евристичний метод викладання: студенти домислюють продовження схеми з появою наступного її елемента. У процесі вивчення матеріалу малюнок доповнюють новими гілками й лініями, що відображають зв'язок між основними відгалуженнями. У кінці весь лекційний матеріал зіставляють із питаннями й завданнями до семінарського заняття, організовують узагальнення вивченого матеріалу за отриманою концепт-картою.

Отже, застосування технологій концепт-карт у складі технологій знаходження професійно значущих асоціацій дало змогу організувати умови отримання студентами першого досвіду інтеграції професійно значущих, лінгвістичних і психолого-педагогічних знань під час теоретичної підготовки та їх творчої реалізації [165].

Отримавши необхідні знання та досвід застосування концепт-карт під час формування дослідницьких умінь на семінарських, практичних лабораторних заняттях, під час методичних майстерень і лекцій із педагогіки

вищої школи, студенти демонстрували свої вміння, розробляли власні концепт-карти для магістрів. Так, для вивчення теми «Стилі мовлення» на занятті з іноземної мови магістри репрезентували однойменну концепт-карту, пропонуючи студентам у групах заповнити й розширити її, використовуючи вивчений матеріал про один зі стилів мовлення. Після цього студенти представили загальний проект та підготували групові виступи про один зі стилів мовлення на основі розробленої концепт-карти.

У межах реалізації технологій знаходження професійно значущих асоціацій на цьому ж етапі моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-філологів використано *технологію колажування*, що є однією з основних у навчанні мов та літератур у ВНЗ. Колажування – це асоціативне нарощення лексико-семантичного тла ключового поняття-реалії, що відсутнє в рідній культурі студента [173].

Застосування запропонованого прийому в навчальній діяльності створює на заняттях атмосферу творчості, розвиває аналітичне мислення, породжує образне бачення дійсності та передбачає:

1) відбір матеріалів образотворчого, звукового й текстового ряду за принципом асоціативного нарощування навколо ключового поняття;

2) організацію відібраних матеріалів у блок-колаж, навчальний параграф, що складають залежно від усієї ієрархії цілей та завдань (кінцевих і проміжних цілей, конкретних завдань уроку та окремих його складників, комплексу завдань і вправ до нього);

3) безпосередню навчальну роботу з опанування предметних і лінгвістичних матеріалів блоку-колажу, для формування адекватного уявлення про ключове поняття, ядро блок-колажу [167–169].

Наприклад, на занятті із зарубіжної літератури викладач репрезентує магістрам колаж із теми «Романтизм як стильова течія XIX століття» (див. Додаток К). У цьому випадку колаж є навчально-візуальною опорою протягом усього заняття. Ознайомивши студентів із теоретичною частиною теми на основі колажу, учитель проводить бліц-опитування: «Коли виник

романтизм як художньо-мистецький напрям? Які основні ідеї доби романтизму? Як романтики сприймали, «бачили» світ? Які риси характерні для героя-романтика? Які характерні ознаки, принципи романтизму як художнього напрямку?».

Після дискусії студенти виконують проектні завдання з добіркою матеріалів: «Відвідайте бібліотеку й проведіть дослідження про розквіт романтизму в різних країнах. Доберіть у групах приклади конкретного втілення рис романтизму в поезіях авторів різних країн, заповніть чарт. Створіть власний колаж, проаналізуйте в групах одного з представників романтизму будь-якої країни».

На методичній майстерні з методики викладання іноземних мов після ознайомлення з професійною літературою студентам пропонували поміркувати над тим, у чому полягає відмінність навчання ХХІ століття, що необхідно для проведення сучасного уроку з іноземної мови, які завдання потрібно виконати для організації такого уроку. Студенти висловлюються в групах, викладач моніторить основні ідеї групи, записуючи їх на дошці. У процесі аналізу результатів дискусії підсумовано, що більша частина студентів вважає викладача-філолога ХХІ століття спеціалістом високої кваліфікації, який не лише демонструє глибокі знання в галузі рідної мови та літератури, а й бездоганно володіє однією чи більше іноземною мовою; організовує навчальні програми і плани на рівні, що відповідають стандартам освіти; на рівні грамотного користувача застосовує сучасні навчальні технології для вибору оптимальної стратегії викладання залежно від рівня підготовки учнів і цілей навчання.

Після обговорення студентам варто запропонувати переглянути відеофрагмент відомого британського консультанта з навчальних технологій Ніка Пічі (Nik Peachey) «What's Digital Classrooms?» («Що таке медіазаняття?»). На основі аналізу відеофрагменту студенти створюють власний колаж і характеризують інформаційні медіатехнології, якими повинен володіти сучасний викладач-філолог.

Витлумачуючи підготовку викладача-філолога як підготовку фахівця-дослідника, вважаємо за доцільне використовувати на цьому етапі формування дослідницьких умінь студента-філолога таку нетрадиційну форму навчальної роботи, як *технологія паралельного читання*, що передбачає можливість попередньої змістової антиципації матеріалу майбутньої базової лекції.

Ця технологія побудована на читанні професійно орієнтованих текстів, що відображають різні погляди на одну проблему, яку потрібно розв'язати під час базової лекції. Майбутні викладачі-філологи мають обговорити прочитане на підставі запропонованої інформації та власного досвіду, конкретизувати й довести свою думку.

Комунікативна робота з цим різновидом технології може бути проведена у формі рольової гри «Тематичне ток-шоу», різновікові учасники якого мають неоднакове бачення стосовно певної проблеми, чи у формі професійно орієнтованої ділової гри для майбутніх викладачів-філологів. Такий характер цієї продуктивної роботи забезпечує необхідну міцність і якість мовних навичок та дослідницьких умінь засобом включення студентів у міжкультурну платформу, зменшуючи розрив між навчальним і реальним використанням мови, що вивчають, сприяючи більш повній реалізації особистісного потенціалу студента.

Технологію проведення фокус-груп під час формування дослідницьких умінь студентів представлено в працях науковців, де послідовність дій подана як програма вивчення авторської системи роботи викладача-філолога, засвоєння педагогічного досвіду та його творче застосування в особистій педагогічній діяльності. Результатом навчання є презентація вміння моделювати урок у режимі застосування дослідницьких умінь, що пропонує вчитель. Результатом спільної діяльності стає модель уроку, яку розробив «учитель-студент» під керівництвом «учителя-майстра» для її застосування в педагогічній практиці у ВНЗ.

Варто проаналізувати покроковий алгоритм роботи у фокус-групах педагогічної майстерності, що використаний нами під час формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів на заняттях зі спеціальних предметних методик викладання мов та літератур.

1-й крок: презентація педагогічного досвіду вчителя-майстра.

2-й крок: презентація системи уроків – опис системи уроків у режимі ефективної перспективної технології; з'ясування основних прийомів роботи, які майстер демонструватиме слухачам.

3-й крок: імітаційна гра (урок зі слухачами) – учитель-майстер проводить урок зі слухачами, демонструючи прийоми ефективної роботи зі студентами; слухачі одночасно грають дві ролі: учнів експериментального класу та експертів, присутніх на відкритому уроці.

4-й крок: моделювання – самостійна діяльність слухачів із розроблення моделі уроку в режимі перспективної технології уроку майстра (майстер виконує роль консультанта); обговорення авторських моделей уроку.

5-й крок: рефлексія – дискусія за результатами спільної діяльності майстра і слухачів.

Фокус-група педагогічної майстерності відображає вміння викладача проектувати успішну діяльність студентів, створює умови для педагогічного вдосконалення на основі рефлексії особистого педагогічного досвіду. Отже, на рівні фокус-групи розвивається профільна компетенція педагога-філолога засобом засвоєння конкретних професійно значущих умінь і практичного спілкування з педагогами – носіями профільної майстерності.

Результат роботи студентів у групах на попередніх етапах – презентація продукту творчої проектно-комунікативної діяльності (інновації), яким є не «готові знання», а особистісні новоутворення студентів, що пов'язані з розв'язанням певного проблемного завдання й мають форму матеріального навчального продукту у вигляді проектів та артефактів.

На нашу думку, дослідницькі вміння майбутніх викладачів-філологів можна ефективно формувати в умовах змішаного навчання завдяки відкритим

навчальним ресурсам, що передбачає застосування віртуально-тренінгових технологій та якнайкраще забезпечує комунікативний характер професійної діяльності.

О. Висоцька кваліфікує віртуальне мовне середовище як таке, що відтворене за допомогою сучасних технічних засобів в умовах безпосередньої відсутності автентичних носіїв певної мови [33]. У цьому випадку наявні автентичні носії мови створюватимуть необхідне й адекватне мовне середовище, але не безпосередньо, а опосередковано. Ефект їхньої присутності буде максимально повним завдяки використанню сучасних аудіовізуальних технічних засобів.

Віртуальне мовне середовище створюють через виконання різноманітних навчальних завдань із використанням аудіальних і аудіовізуальних технічних засобів навчання, де мовну інформацію подано тією іноземною мовою, яку вивчають:

- прослуховування повідомлень, презентацій (з одночасним поданням графічної або відеоінформації за допомогою графо- чи відеопроєктора);
- прослуховування радіопрограм, зокрема пісень (переважно в записі, з одночасним виконанням завдань);
- прослуховування аудіокниг (уривків художніх творів: новел, оповідань або спеціальних фахових текстів) із певної тематики;
- перегляд телепрограм, випусків новин (зокрема у відеозаписі);
- перегляд краєзнавчих відеоматеріалів, науково-популярних фільмів спеціальної тематики;
- перегляд кінофільмів іноземною мовою на DVD компакт-дисках (із субтитрами);
- вивчення матеріалу й виконання завдань в інтерактивному режимі з використанням навчальних програм;
- обговорення матеріалу, що поданий за допомогою ТЗН;
- розв'язання різноманітних проблемних ситуацій, змодельованих і поданих за допомогою ТЗН, зокрема із застосуванням ігрових методів та ін.

Певні можливості в інтенсифікації навчального процесу надає робота в мережі Інтернет. Магістри отримують різноманітні завдання з пошуку певної

інформації та ін. Наступне завдання, яке необхідно виконати під час вивчення мови, – організувати процес діяльності, щоб він проходив в оптимальних формах і давав максимально позитивний результат. Це завдання вдалося реалізувати завдяки сучасним науковим дослідженням у галузі психології діяльності.

Наступною формою демонстрації наявності інтегративного комплексу дослідницьких умінь, що ґрунтована на рефлексивному аналізі й самооцінюванні комунікативної та навчально-дослідницької діяльності, на навчально-професійному етапі підготовки майбутнього викладача-філолога була *технологія професійно-методичного досьє*.

Професійно-методичне досьє – пакет розроблених матеріалів, що представляють досвід (результат) навчальної діяльності студента з оволодіння мовою та літературою, що опановують. Такий пакет матеріалів дає студентові й викладачеві змогу на підставі продукту навчальної діяльності, представленого в професійно-методичному досьє, самостійно або / і разом із викладачем аналізувати, оцінювати обсяг роботи та спектр досягнень у галузі вивчення мови й літератури, динаміку володіння однією чи кількома мовами, які засвоюють у різних аспектах, а також досвід навчальної діяльності. Професійно-методичне досьє сприяє розвитку мовних навичок і мовленнєвих умінь, необхідних для проектування професійної діяльності майбутнього вчителя-філолога. Крім того, це спосіб фіксації, накопичення й оцінювання дослідницьких досягнень учителя, що регламентує його проектно-комунікативну діяльність.

Концепція професійно-методичного досьє як нової продуктивної технології узгоджена із завданнями реформування вищої освіти й розвитку сучасної мовної освіти в Україні, оскільки створює умови для становлення майбутнього викладача-філолога як багатомовної й полікультурної особистості, накопичення та самостійного оцінювання досвіду міжкультурного спілкування й вивчення мови; озброює студента інструментом самооцінювання рівня володіння мовою, що вивчають,

відповідно до сучасних вимог; сприяє оволодінню вміннями рефлексивного самооцінювання в галузі вивчення мов і літератур, забезпечуючи формування навчально-пізнавальної компетенції й автономії учня; слугує засобом організації навчання мови під час професійно-педагогічної підготовки на базі розвитку продуктивної навчальної діяльності викладача-філолога; допомагає організувати самостійне (автономне) вивчення однієї або кількох мов.

Отже, виконання окреслених завдань за допомогою всіх описаних форм, методів і засобів навчання й дослідницької діяльності, із дотриманням зазначених принципів та умов дасть майбутнім викладачам-філологам змогу досягти поставленої мети, що буде виражена в результаті – у сформованості дослідницьких умінь студентів-філологів під час використання бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

2.4. Порівняльний аналіз рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів

Підсумковий етап дослідницько-експериментальної роботи мав на меті виявити динаміку формування дослідницьких умінь студентів контрольних та експериментальних груп, визначити на цій підставі результативність створення сукупності педагогічних умов формування дослідницьких умінь студентів філологічних спеціальностей засобом бібліотечного ресурсу та впровадження дотичної до них моделі.

До методик, застосованих нами на *першому етапі*, додано нові тестові завдання та вправи діагностичного характеру, що розроблені нами на діагностичному етапі дослідження.

На *другому етапі* запропоновано контрольні письмові переклади англійською мовою, контрольні роботи, до складу яких входили завдання творчого характеру, перекази за опорними схемами, метод інтерв'ю.

На *третьому етапі* дослідницької роботи для збирання додаткової діагностичної інформації використано методику вимірювання рівня

тривожності Тейлора під час індивідуального та групового обстеження (визначення рівня тривожності особистості: інформація про динаміку сформованості такого особистісного показника, як упевненість) і методику вивчення психологічної атмосфери групи Ф. Фідлера, що призначена для дослідження особливостей емоційної атмосфери в студентському колективі [92].

Першу педагогічну умову реалізовано через уведення до змісту професійної підготовки майбутніх викладачів-філологів міжкультурної платформи з інтеграції завдань дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру, що відображено в змісті спецкурсу «Основи міжкультурної комунікації» і курсу «Основи науково-дослідницької роботи викладача-філолога» за ОКР «магістр». Запропоновані дисципліни передбачали розвиток комунікативних здібностей магістра-філолога, формування дослідницьких умінь та навичок організації й проведення навчально-дослідницької діяльності за можливості використання бібліотечного ресурсу. Зосереджено увагу на формуванні навичок проведення дослідницької роботи й розвитку основних якостей творчої особистості у філології. Формування дослідницьких умінь відбувалося за допомогою спеціально розроблених комунікативно-дослідницьких вправ і завдань. Закцентовано на розвиткові наукової інтуїції, уяви, уміння нестандартно мислити.

Загалом дослідницькими вміннями оволодівають у процесі їх практичного застосування в реальній комунікативній діяльності чи під час моделювання цієї діяльності в навчальній ситуації на семінарах і практичних заняттях із філологічних дисциплін в умовах магістратури. У цьому сенсі реалізацію першої педагогічної умови можна трактувати як специфічний етап накопичення, підготовки різних засобів і технологій – особистої «бази даних» для потреб спілкування й застосування у своїй професійно-дослідницькій діяльності.

У ході аналізу сформованості мотиваційного компонента дослідницьких умінь магістрів за підсумками тестування й виконання студентами контрольних робіт з'ясовано, що більшість студентів експериментальних груп усвідомила актуальність отриманих знань для майбутньої професійної діяльності, це засвідчує осмислене сприйняття навчальної інформації. Отримання в ході спецкурсів знань аргументоване як вузькими соціальними мотивами, так і змістом опанованих знань, стійкою соціально-пізнавальною спрямованістю (поєднання показників мотиваційного та змістово-продуктивного компонентів дослідницьких умінь). Завдяки підсумковому інтерв'юванню з'ясовано, що в студентів експериментальних груп зріс інтерес до педагогічних досліджень і самостійної навчальної діяльності. Характеризуючи рівень навчальної мотивації, магістри найчастіше надають опис, використовуючи характеристики, властиві внутрішній мотивації. Під час виконання завдань самостійної роботи з філологічної освіти, застосовуючи методи наукових досліджень, магістри демонстрували здатність сприймати альтернативні думки, що відрізняються від власних, уміння безоцінно ставитися до дій інших, засвідчували готовність до змін, покращення рефлексивних умінь, розвиток позитивного ставлення до себе, що призвело до посилення впевненості у своїх силах і здібностях.

Це твердження відображають індивідуальні графіки роботи над перекладом тексту, складені нами після завершення формувального етапу. Відповідно до цих графіків більшій частині студентів не властиві «стрибки» працездатності, студенти виконують роботу в належному темпі, рівномірно розподіляючи навчальні зусилля.

У межах одного з підсумкових діагностичних завдань запропоновано самостійно оцінити результативність виконання й зіставити отримані результати з результатами одногрупників. У підсумку розбіжності між студентською самооцінкою та оцінкою викладача не перевищували 0,5, що дає підстави зафіксувати підвищення об'єктивності самооцінювання

студентами навчальних дій і процесу самостійної навчальної діяльності в цілому.

Підвищення рівня предметних знань магістрів експериментальної групи під час використання бібліотечних ресурсів засвідчує опитування за мотиваційним компонентом. Динаміку інтересів магістрів до дослідницької діяльності в ході застосування бібліотечних ресурсів за результатами контрольного експерименту представлено в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Динаміка інтересу магістрів до дослідницької діяльності

Показники наявності інтересу	Кількість студентів (%)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	Оцінка	Самооцінка	Оцінка	Самооцінка
Постійно цікавляться	28,6	25	44,4	44,4
Іноді цікавляться	28,6	32,1	44,4	18,2
Майже не цікавляться	25,1	25,1	11,1	7,4
Не цікавляться	17,8	17,8	—	—

Згідно з відображеними в таблиці 2.10 результатами, 44,4 % магістрів експериментальної групи потребують постійного оновлення предметних знань. Рівень самооцінки в студентів цієї групи значно вищий (44,4 %), ніж у студентів контрольної групи (25 %). Серед магістрів експериментальної групи немає байдужих до навчально-дослідницької діяльності, але є ті, хто майже не цікавиться нею (11,1 %), на відміну від магістрів контрольної групи, які не цікавляться новими знаннями та мають низьку самооцінку (17,8 % респондентів контрольної групи).

Відповідно до вимог другої педагогічної умови в контексті нашого дослідження приділено належну увагу використанню інформаційних технологій як засобу активізації дослідницьких умінь магістрів-філологів. Запропоновано систему завдань пошукового характеру для самостійної чи для індивідуальної роботи (конспектування першоджерел, підготовка

проектів, написання курсових, кваліфікаційних робіт тощо) із використанням мовниками ресурсів бібліотеки.

Дослідницькі дії із засвоєння певних науково-дослідницьких стратегій і творчого використання комунікативної інформації реалізовані в комунікативно-дослідницькій діяльності за такими технологіями: віртуально-тренінгова, лінгвопедагогічних завдань і професійно-методичного досьє, що передбачали включення студентів у діалог / полілог, зокрема й міжкультурного характеру.

У контексті дослідження варто проаналізувати стан сформованості емоційного компонента. Зібрані результати вивчення компонента сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів зображено на рис. 2.5.

У ході діагностичного зрізу зафіксовано певні недоліки у формуванні дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури. Зокрема, заняття з дисциплін філологічного циклу не спрямовані на розвиток емоційного компонента формування дослідницьких умінь магістрів.

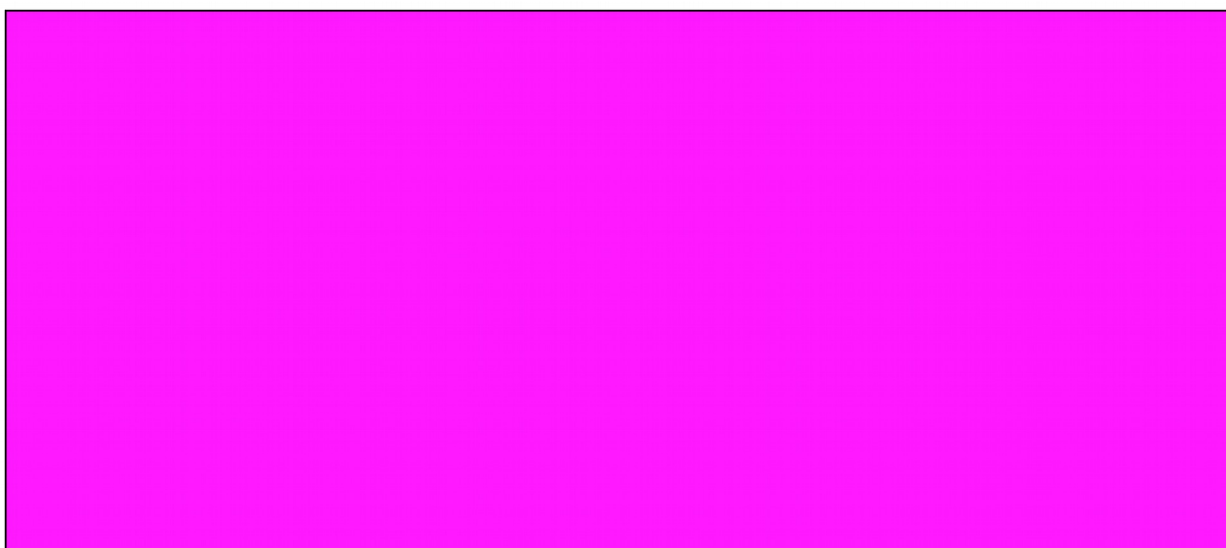


Рис. 2.5. Стан сформованості емоційного компонента дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів (на констатувальному етапі експерименту)

Отримані результати представлено в таблиці 2.12. Найнижчим рівнем, якого досягли магістри, був рівень розвитку емпатії. Численна кількість магістрів (48,8 % експериментальних і 48,5 % контрольних груп) має низький рівень її розвитку.

Таблиця 2.12

**Стан сформованості емоційного компонента
дослідницьких умінь у майбутніх викладачів-філологів (у %)**

Рівні	ОКР	Психічна активність та інтерес		Середній бал		Емоційний тонус		Середній бал		Напруженість та комфортність		Середній бал	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	Бакалавр	7,5	7,6	7,9	8,0	5,1	5,0	5,3	5,2	8,1	8,2	8,5	8,7
	Спеціаліст	7,9	7,8			5,2	5,5			8,6	8,8		
	Магістр	8,5	8,5			5,5	5,4			8,8	9,1		
Середній	Бакалавр	31,1	31,3	34,9	34,9	15,5	15,7	16,5	16,6	37,8	37,8	38,0	38,2
	Спеціаліст	31,9	31,9			16,4	16,4			38,1	38,2		
	Магістр	41,7	41,6			17,6	17,7			38,3	38,5		
Достатній	Бакалавр	37,7	37,7	35,8	35,9	29,9	30,2	29,4	29,7	26,5	26,4	26,9	26,2
	Спеціаліст	37,2	37,4			29,5	29,7			26,9	26,2		
	Магістр	32,4	32,5			28,9	29,1			27,3	26,0		
Низький	Бакалавр	23,7	23,4	21,4	21,2	46,5	49,1	48,8	48,5	27,6	27,6	26,5	26,9
	Спеціаліст	23,0	22,9			48,0	48,7			26,4	26,8		
	Магістр	17,4	17,4			49,5	47,8			25,6	26,4		

Згідно з таблицею, рівень розвитку в майбутніх викладачів-філологів психічної активності й інтересу переважно нижчий за середній (35,8 % респондентів експериментальних і 35,9 % контрольних груп) та середній (34,9 % здобувачів вищої освіти як контрольних, так і експериментальних груп). Найкраще розвинені вміння невербальної поведінки: 38,0 % респондентів експериментальних і 38,2 % контрольних груп продемонстрували середній рівень розвиненості цього показника.

Рівень сформованості невербальних умінь, нижчий від середнього й низький, має приблизно однакова кількість опитаних: 26,9 % і 26,5 % респондентів експериментальних та 26,2 % і 26,9 % контрольних груп. Високий рівень розвитку психічної активності й інтересу продемонструвала невелика кількість майбутніх викладачів-філологів експериментальних груп:

7,9 % психічної активності та інтересу, 5,3 % емоційного тону й 29,5 % напруженості та комфортності.

Результати високого рівня в контрольних групах істотно не відрізняються: 8,0 % психічної активації й інтересу, 5,2 % емоційного тону, 8,7 % напруження та комфортності. Проведене тестування не дає нам якісної та повної картини стану сформованості рівня дослідницьких умінь за всіма показниками, які мають бути взяті до уваги в дослідженні. По-перше, запропоновані тести практично не охоплюють перцепції (адекватного сприйняття, розуміння й пізнання співрозмовника) і вміння самопрезентації майбутніх викладачів-філологів. По-друге, відповіді на запитання тестів досить суб'єктивні й не можуть повністю задовольнити наші вимоги.

Важливим показником сформованості змістово-продуктивного компонента дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів є характер навчально-дослідницької діяльності, що проаналізований після виконання магістрами дослідницьких завдань. Результати виконання завдань оцінені за трибальною шкалою. Розподіл балів підрахований так: різниця між крайніми рівнями (високий – 3 бали, низький – 1 бал) становить 2 бали, розділивши її на чотири рівні, отримуємо інтервал між рівнями приблизно в 0,5 одиниці (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

**Результати визначення рівня сформованості дослідницьких умінь
студентів контрольних та експериментальних груп
за змістово-продуктивним компонентом**

№	Дослідницькі вміння	Сформованість дослідницьких умінь (у балах)			
		Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.	Організаційно-пошукові	1,84	1,87	2	2,4
2.	Когнітивно-операційні	1,8	1,85	2,2	2,7
3.	Технологічно-проектувальні	1,7	1,75	2	2,4

4.	Комунікативно-рефлексивні	1,9	1,9	2,2	2,7
----	---------------------------	-----	-----	-----	-----

Подані в таблиці 2.13 відомості засвідчують, що в процесі формувального експерименту показники сформованості дослідницьких умінь у магістрів експериментальних груп вищі, ніж у магістрів контрольних груп. На основі отриманих даних можна зробити висновок про те, що впроваджена нами структурно-функціональна модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури в процесі моделювання дослідницьких завдань в експериментальних групах сприяла більш інтенсивному формуванню дослідницьких умінь.

Надання кожному студентові свободи вибору та самостійності в ході провадження дослідницької діяльності (третя педагогічна умова) реалізоване нами в процесі проблемно-комунікативних форм організації навчально-дослідницької діяльності студентів, що спрямовані на інтеграцію їхньої комунікативної практики й пошуково-пізнавальної діяльності, сприяють формуванню дослідницьких умінь під час розв'язання пізнавальних завдань.

Дослідження рефлексивно-творчого компонента формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів-філологів на етапі формувального експерименту проведено, як під час констатувального етапу, за допомогою анкетування, спостереження й ранжування. Доказом ефективності експериментальної роботи є підвищення самооцінки магістрів експериментальної групи щодо реального рівня сформованості дослідницьких умінь у цілому та рівня сформованості професійно необхідних якостей особистості зокрема. Урізноманітнення форм і методів науково-дослідницької роботи з наданням майбутнім викладачам-філологам свободи вибору способів розв'язання навчальних проблем сприяло формуванню вмінь оцінювати та адекватно самооцінювати результати науково-дослідницької роботи.

У ході формувального експерименту за методикою А. Реана, адаптованою до специфіки дослідження, з'ясовано, що в експериментальній групі майже в півтора разу збільшилася кількість тих майбутніх викладачів-філологів, які мають адекватну самооцінку (із 51,5 % до 77,7 %), більше ніж удвічі зменшилася чисельність респондентів із низькою самооцінкою (із 34,7 % до 14,6 %), майже удвічі – із високою (із 13,8 % до 7,7 %).

У контрольній групі показники самооцінки суттєво не змінилися. Так, майбутні викладачі-філологи, для яких характерна адекватна самооцінка, становили 51,2 %, що на 1,2 % більше, ніж на етапі констатувального експерименту. Показник низької самооцінки зріс на 1,8 % і становив 35,2 %, а високої – зменшився на 3,0 % і дорівнював 13,6 %.

Порівняльний аналіз даних в обох групах на констатувальному й формувальному етапі дає підстави стверджувати, що впровадження запропонованої структурно-функціональної моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів сприяє формуванню адекватної самооцінки в магістрів. На наш погляд, уміння адекватно оцінити рівень власних професійних дослідницьких знань і вмінь, сформованість особистісних рис є запорукою успішної професійної діяльності. Вчасне виявлення недоліків у структурі власної підготовки допомагає окреслити шляхи їх усунення й подальшого вдосконалення тих чи тих професійно важливих якостей.

Рівні сформованості дослідницьких умінь визначено за результатами зрізових робіт. Магістри самостійно обирали завдання, що засвідчувало сформованість у них самооцінки. Підсумкову діагностичну інформацію за кожним компонентом сформованості дослідницьких умінь магістрів представлено в табл. 2.14.

Таблиця 2.14

Визначення рівня сформованості дослідницьких умінь магістрів

(підбиття підсумків формувального експерименту)

<i>Рівні сформованості</i>	Експериментальна група / компоненти (%)					Контрольна група / компоненти (%)				
	Мотиваційний	Емоційний	Змістово-продуктивний	Рефлексивно-творчий	Σ	Мотиваційний	Емоційний	Змістово-продуктивний	Рефлексивно-творчий	Σ
Низький	9	10	2	15	8,6	10	15	7	25	14,8
Середній	29	30	5	21	20,8	46	35	8	31	28,4
Достатній	46	39	66	39	48,2	27	40	65	36	42,6
Високий	16	21	27	25	22,4	17	10	20	8	14,2

За результатами останнього діагностичного зрізу з'ясовано, що показники дослідницьких умінь студентів експериментальних груп мають певну позитивну динаміку. Ця позитивна динаміка стає помітною внаслідок зменшення кількості студентів, у яких зафіксовано низький рівень сформованості дослідницьких умінь (8,6 %) і несуттєве збільшення кількості студентів із середнім рівнем сформованості показників дослідницьких умінь (20,8 %). У контрольних групах за окреслений період узагалі не зазнали суттєвих змін мотиваційний (10 %) і рефлексивно-творчий (25 %) компоненти дослідницьких умінь студентів.

Динаміка особистісного та емоційного компонентів коливається в межах 5 %, а змістово-продуктивного – 3 %. Для емоційного й змістово-продуктивного компонентів є характерним зменшення кількості студентів, які мали початковий і середній рівні, та збільшення кількості студентів, що досягли високого рівня сформованості дослідницьких умінь.

Результати загального стану сформованості інформаційної компетентності в студентів експериментальної групи подано в табл. 2.15.

Таблиця 2.15

**Динаміка рівнів сформованості дослідницьких умінь магістрів
філологічних спеціальностей експериментальної групи (у %)**

Рівні	Етапи експерименту	Бібліот. знання, навички	Знання інформ. технол.	Знання комп. технол.	Середній показник
Високий	Констатувальний	0	13,7	0	4,6
	Формувальний	20,4	87,5	14,8	40,9
Достатній	Констатувальний	39,3	36,0	38,4	37,9
	Формувальний	52,1	8,8	73,5	44,8
Середній	Констатувальний	31,7	24,1	28,4	28,1
	Формувальний	27,5	2,5	11,7	13,9
Низький	Констатувальний	29,0	26,2	33,2	29,5
	Формувальний	0	1,2	0	0,4

Узагальнені в табл. 2.14 відомості засвідчують, що найвищі показники має такий складник дослідницьких умінь, як сформованість знань, умінь і навичок використання інформаційних та інтернет-технологій, оскільки кількість студентів, які володіють високим і достатнім рівнями, становить 96,3 %. Варто зазначити, що цей складник мав найвищі показники й на констатувальному етапі (49,7 %).

Порівняно нижчі показники характерні для такого складника дослідницьких умінь, як сформованість комп'ютерних знань, умінь і навичок магістрів філологів: кількість студентів із високим і достатнім рівнями становить 88,3 %, на відміну від даних констатувального етапу експерименту – 38,4 %.

На початку експерименту кількість студентів із достатнім рівнем сформованості бібліотечних знань, умінь і навичок роботи з інформацією як останнього складника дослідницьких умінь становила 39,3 % (високий рівень не зафіксовано). Після проведення формувального експерименту кількість студентів, які мають високий і достатній рівень, зростає на 33,2 %, що становить 72,5 %.

Об'єктивність отриманих експериментальною групою результатів підтверджена порівнянням із результатами, одержаними контрольною групою (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

**Динаміка рівнів сформованості дослідницьких умінь
магістрів контрольної групи (у %)**

Рівні	Етапи експерименту	Бібліот. знання, навички	Знання інформ. технол.	Знання комп. технол.	Середній показник
Високий	Констатувальний	0	14,6	0	4,9
	Формувальний	0	26,2	6,8	11
Достатній	Констатувальний	38,8	38,8	31,9	36,5
	Формувальний	40,5	51,4	30,6	40,8
Середній	Констатувальний	30,9	24,8	36,3	30,6
	Формувальний	52,3	17,9	61,5	43,9
Низький	Констатувальний	30,3	21,8	31,8	28
	Формувальний	7,2	4,5	1,1	4,3

Отримані в ході контрольного експерименту дані засвідчують, що високого рівня сформованості дослідницьких умінь у контрольній групі досягли лише 11 % осіб.

Відповідно до поданих таблиць, рівень сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів філологів контрольної групи відрізняється від вихідного, але несуттєво.

Отже, результати покомпонентного аналізу рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів довели наявність суттєвих кількісних і якісних зрушень у структурі розвитку складного утворення «дослідницькі вміння» майбутнього викладача-філолога порівняно з результатами, отриманими під час констатувального етапу дослідницько-експериментальної роботи. Збільшення кількості осіб експериментальної групи з достатнім і високим рівнями сформованості дослідницьких умінь та, отже, зменшення кількості студентів, які мають середній і низький рівні, дає

підстави зафіксувати загальну позитивну динаміку сформованості дослідницьких умінь магістрів.

Для статистичного оброблення результатів експериментальної групи використано метод критерію знаків. Цей метод статистичного оброблення даних дає змогу з вірогідністю 55 % ($p = 0,05$) спростувати гіпотезу H_0 , що допускає відмінності в результатах констатувального й контрольного експериментів як випадкові, та підтвердити гіпотезу H_1 , яка передбачає зумовленість результатів використання розробленої системи формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів філологів засобом бібліотечного ресурсу (на прикладі навчання іноземної мови) у ВНЗ. В експериментальній групі магістрів – 1 (повний обсяг вибірки 48 осіб) після виключення випадків рівності результатів обсяг нової вибірки $n' = 20$. $K_{\max} = 20$. Граничне значення критерію знаків на 95 % рівні вірогідності $K_{\text{табл.}} = 10$. Оскільки $K_{\max} = K_{\text{табл.}}$, то спростовуємо гіпотезу H_0 , визнаючи правильною на рівні значущості 0,05 гіпотезу H_1 . У групі магістрів (контрольній) – 2 (повний обсяг вибірки 48 осіб) після виключення випадків рівності результатів обсяг нової вибірки $n' = 20$. $K_{\max} = 20$. Граничне значення критерію знаків на 95 % рівні вірогідності $K_{\text{табл.}} = 46$. Оскільки $K_{\max} > K_{\text{табл.}}$, то спростовуємо гіпотезу H_0 , визнаючи правильною на рівні значущості 0,05 гіпотезу H_1 .

Отже, результати покомпонентного аналізу рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів філологічних спеціальностей дали змогу зафіксувати кількісні та якісні зміни в структурі розвитку аналізованого складного особистісного утворення (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

**Динаміка рівнів сформованості компонентів дослідницьких умінь
майбутнього викладача-філолога засобом бібліотечного ресурсу**

за результатами експерименту (γ %)

Компоненти дослідницьких умінь	Динаміка збільшення за показниками високого та достатнього рівнів
---	--

	Контрольна група	Експериментальна група
Мотиваційний	+7,5	+24,6
Емоційний	+7,3	+13,8
Змістово-продуктивний	+15	+26,9
Рефлексивно-творчий	+5,8	+17,6

Якісний аналіз даних табл. 2.17 дає змогу стверджувати:

– за результатами дослідницько-експериментальної роботи досягнуто позитивних зрушень за всіма компонентами сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури, проте в контрольній групі вони статистично незначущі, на відміну від експериментальної;

– розвиток компонентів сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів відбувся нерівномірно, найбільшої динаміки набули змістово-продуктивний і мотиваційний компоненти, що вмотивоване акцентуванням на опануванні магістрами конкретних способів дослідницької діяльності та її функцій.

Аналіз результатів контрольного експерименту дає змогу констатувати позитивну динаміку як в експериментальній, так і в контрольній групі. Порівняльний аналіз результатів засвідчив, що динаміка в контрольній групі зумовлена природним процесом навчання у ВНЗ в умовах магістратури та є несуттєвою на відміну від експериментальної групи.

Статистичне оброблення даних за t-критерієм Стьюдента засвідчило вірогідно значущі відмінності в контрольній та експериментальній групах у рівнях розвитку дослідницьких умінь майбутніх викладачів філологів засобом бібліотечного ресурсу ($p \leq 0,01$).

Отже, результати контрольного експерименту переконують, що підтвердженням ефективності й доцільності експериментальної роботи, яка забезпечує формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів філологів

засобом бібліотечного ресурсу, можна вважати суттєву позитивну динаміку в експериментальній групі внаслідок її використання.

Порівняльну характеристику рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів філологів експериментальної й контрольної груп після формувального експерименту узагальнено в табл. 2.18.

Таблиця 2.18

Порівняльні дані рівнів сформованості дослідницьких умінь у майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури (констатувальний і формувальний етапи) %

Рівні сформованості дослідницьких умінь	Констатувальний етап експерименту		Формувальний етап експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	Високий	12	11	22,4
Достатній	22	24	44,8	40,8
Середній	21	26	13,9	23,9
Низький	45	39	18,9	24,3

Результати формувального експерименту доводять, що процес формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури, ґрунтований на експериментальній методиці, відбувається успішніше, ніж під час використання традиційних методик.

Виокремлені й обґрунтовані нами педагогічні умови сприяють формуванню дослідницьких умінь майбутніх викладачів філологів засобом бібліотечного ресурсу та забезпечують реалізацію запропонованої системи роботи.

Загалом у 73% студентів (порівняно з 53% у контрольній групі) сформоване чітке уявлення про зміст дослідницьких умінь, напрями й засоби розвитку особистості майбутнього викладача-філолога, дослідницькі здібності; активність і самостійність, самоврегульованість дій.

Проведена дослідницько-експериментальна робота, ґрунтована на кількісних і якісних показниках рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів філологів ВНЗ, що отримані внаслідок запровадження

програми формувального експерименту, доводить, що застосування в практиці викладання філологічних (гуманітарних) дисциплін сучасних бібліотечних ресурсів, спрямованих на використання магістрами міжкультурної комунікації та інформаційних технологій, ефективно впливає на формування не тільки дослідницьких умінь, але й інформаційного світогляду загалом.

Отже, результати дослідницько-експериментальної роботи переконують в ефективності створеної й апробованої нами моделі формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів-філологів у процесі професійної підготовки з використанням бібліотечного ресурсу. Застосовані методи математичної статистики слугують підставою для висновків щодо достовірності, надійності, відтворюваності отриманого результату.

Висновки до розділу 2

Відповідно до програми експериментальної роботи, на основі діяльнісного, компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів спроектована та теоретично обґрунтована структурно-функціональна модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури як цілісна система, що містить численні взаємопов'язані елементи, які створюють усталену єдність. Основою цієї системи є соціальне замовлення й мета, конкретизована провідними завданнями.

Модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури охоплює основні *критерії*: мисленнєтворчий, мовленнєтворчий, стан навчально-дослідницької діяльності, ціннісне ставлення до дослідницької діяльності; структурні *компоненти*: мотиваційний, емоційний, змістово-продуктивний, рефлексивно-творчий; *умови* успішної організації формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в

умовах магістратури та *принципи*, що забезпечують необхідне функціонування об'єкта дослідження.

З огляду на те, що професійна підготовка майбутнього викладача-філолога спрямована на формування предметника, дослідника й культуромовної особистості, виокремлено та науково обґрунтовано три групи перспективних технологій, а саме:

– *технології знаходження професійно значущих асоціацій* – технологія концепт-карт, технологія колажування, технологія паралельного читання;

– *технологія професійного взаємонавчання у формі малих груп* – група спеціальних інтересів (Special Interest Group), група навчальної взаємодії (Lesson Study Group), фокус-група педагогічної майстерності (Focus Group);

– *технології моделювання комунікативних і соціокультурно маркованих ситуацій* – віртуально-тренінгова технологія, технологія лінгвопедагогічних завдань, технологія професійно-методичного досьє.

Модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури реалізована ході трьох *етапів*, а саме: підготовчого, проектно-пошукового, навчально-професійного.

Результатом реалізації структурно-функціональної моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури є сформованість дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів, їх готовність до здійснення дослідницької діяльності.

Для вивчення ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури розроблено й апробовано експериментальну програму організації

дослідження, що складалася з констатувального та формувального етапів експерименту.

Дослідницько-експериментальну роботу проведено на базі ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського» та Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет». На різних етапах дослідження експериментальною роботою охоплені 632 студенти і 25 викладачів філологічного профілю.

Констатувальний етап організований у два етапи: на першому етапі досліджено стан формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів, а на другому – рівень сформованості дослідницьких умінь магістрів-філологів.

На констатувальному етапі експерименту проаналізовано вихідні рівні знань студентів ЕГ і КГ, де навчання проходило за традиційними методами. Середня оцінка знань студентів у КГ та ЕГ виявилася приблизно однаково низькою, що вплинуло на передумови впровадження моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

Теоретично й методично проаналізоване формування виокремлених дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів (організаційно-пошукових, когнітивно-операційних, технологічно-проектувальних, комунікативно-рефлексивних), обґрунтовано мету, форми та засоби, відповідно до трьох етапів реалізації моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

Достовірність експериментального дослідження динаміки формування дослідницьких умінь майбутніх-викладачів філологів за виокремленими компонентами перевірено за допомогою t-критерію Стьюдента. Отримані результати засвідчили наявність вірогідно значущих відмінностей у контрольній та експериментальній групах у рівнях розвитку дослідницьких

умінь майбутніх викладачів філологів засобом бібліотечного ресурсу ($p \leq 0,01$).

Результати формувального етапу експерименту підтвердили доцільність та ефективність формування дослідницьких умінь майбутніх-викладачів філологів, довівши, що запропонована експериментальна модель є ефективною. Застосування сучасних бібліотечних ресурсів під час професійної підготовки майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури дає викладачам змогу систематично використовувати різні форми, методи й засоби навчання та контролю, що активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів філологічних факультетів, має позитивний вплив на професійну підготовку спеціалістів і, як наслідок, формує дослідницькі вміння майбутніх викладачів-філологів.

Зміст розділу відображено в статтях автора [126; 129; 131–133].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні структурно-функціональної моделі, методики та педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури.

1. У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури є проблемою, що потребує цілеспрямованого, планомірного розв'язання. З'ясовано, що у вітчизняній науці практично відсутні фундаментальні дослідження, де б визначалися «дослідницькі вміння майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури» та системно розкривалися структурні компоненти цього феномена.

Під дослідницькими вміннями розуміємо систему інтелектуальних і практичних умінь і навичок, що забезпечує здатність до самостійних спостережень, досліджень, пошуків у процесі розв'язання поставлених дослідних завдань.

Педагогічну дослідницька діяльність студентів визначаємо як вид навчально-пізнавальної роботи творчого характеру, націлену на пошук, вивчення й пояснення фактів і явищ дійсності для набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них. За видом пошукової діяльності дослідницькі вміння класифікуємо як організаційно-пошукові, когнітивно-операційні, технологічно-проектувальні, комунікативно-рефлексивні.

Доведено, що одним із засобів формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів у межах сучасного інформаційного простору є бібліотечні ресурси. Бібліотечні ресурси – це упорядковані бібліотечні фонди документів на різних носіях інформації, бази даних, мережні інформаційні ресурси, довідково-пошуковий апарат, матеріально-технічні засоби опрацювання, зберігання та передачі інформації.

2. Дослідницькі вміння майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури визначається через мотиваційний, емоційний, змістово-продуктивний, рефлексивно-творчий компоненти, кожний з яких характеризується визначеними критеріями: мисленнетворчий, мовленнетворчий, стан навчально-дослідницької діяльності, ціннісне ставлення до дослідницької діяльності. Виявлено чотири рівні: низький, середній, достатній, високий. Диференціація рівнів проводилася за ступенем вираження критеріїв, які характеризують сутність формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів.

3. Виявлено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування дослідницьких умінь майбутніх-викладачів філологів в умовах магістратури: створення міжкультурної платформи з інтеграції завдань дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру; використання інформаційних технологій як засобу активізації дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури; забезпечення кожному студенту свободи вибору і самостійності у ході здійснення дослідницької діяльності.

4. Розроблено структурно-функціональну модель формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури, що ґрунтується на сучасних методологічних підходах (дослідницькому, когнітивному, комунікативному та технологічному). Складається із сукупності взаємозалежних блоків (теоретико-методологічного, операційно-рефлексивного, результативного. Відповідно до моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів відбувається поетапно: підготовчий, проектно-пошуковий, навчально-професійний етапи. Системоутворювальним чинником формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів виступив спецкурс «Основи міжкультурної комунікації».

Відповідно до структурно-функціональної моделі формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних

ресурсів в умовах магістратури було розроблено методику формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах магістратури. Впровадження методики було апробовано поетапно, на кожному із етапів відбувалося формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів. Так, на підготовчому етапі здійснювалося формування організаційно-пошукових умінь; на проектно-пошуковому – когнітивно-операційних та технологічно-проектувальних умінь. Навчально-професійний етап передбачав відпрацювання технологічно-проектувальних та комунікативно-операційних умінь.

Проведене дослідження свідчило про позитивні якісні зміни у рівнях сформованості дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури. Так, експериментальна апробація ефективності моделі показала, що збільшилися показники високого рівня на 10,4% та достатнього рівня – на 22,8%, а середнього рівня та низького – зменшилися на 7,1% та на 26,1% у відповідності.

Достовірність одержаних даних підтверджена методом математичної статистики (t-критерієм Стьюдента), який в експериментальній групі засвідчив значну перевагу емпіричних значень показників над критичними на рівні достовірності. Викладені факти свідчать, що в процесі дослідження підтвердилася висунута гіпотеза, вирішені поставлені завдання та досягнута мета.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого дослідження потребують механізми становлення професійного самовдосконалення, реалізації взаємозв'язків вишу та позашкільної освіти, механізми впливу на цей процес сучасних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій, забезпечення наступності у формуванні дослідницьких умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Г. В. Суть іншомовної компетентності як мети та результату професійної технічної освіти / Г. В. Абрамович // Наукові записки. – Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2005. – № 4. – С. 120.
2. Аверченков В. И. Создание единой образовательной информационной среды для учебных заведений Брянщины на основе ADSL-технологий / В. И. Аверченков, В. А. Шкаберин // Труды XII Всерос. науч.-метод. конф. [«Телематика'2005»]. – СПб. : [б. и.], 2005. – С. 362–363.
3. Ананченко М. Ю. К вопросу о сущности и факторах становления профессиональной культуры специалиста [Электронный ресурс] / М. Ю. Ананченко. – Режим доступа : <http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/1-2006/01kananykina.htm>.
4. Андреев В. И. Дифференцированный подход при обучении методам исследования как дидактическое условие для развития исследовательских способностей старшеклассников / В. И. Андреев // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1974. – Вып. 9. – С. 28–29.
5. Андреев В. И. О структуре экспериментально-исследовательских заданий, обладающих развивающими функциями для малых групп учащихся / В. И. Андреев // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1975. – Вып. 2. – С. 11–13.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методические основы) / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 102 с.
7. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1984. – 96 с.
8. Баркасі В. В. Полікультурна компетенція як компонент професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов / В. В. Баркасі // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2002. – Вип. 11–12. – С. 89–94.

9. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики : учебник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с. – (Альма-матер).

10. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).

11. Бачинська Є. М. Професійна компетентність педагога в контексті гуманістичної парадигми освіти [Електронний ресурс] / Є. М. Бачинська. – Режим доступу : <http://www.innovaciya.by.ru/web>.

12. Беззуб І. Бібліотека вищого навчального закладу у формуванні інформаційної культури студента / І. Беззуб // Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. – 2012. – Вип. 33. – С. 94–105.

13. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 1999. – № 6. – С. 3–5.

14. Бойко Е. И. Еще раз об умениях и навыках / Е. И. Бойко // Вопросы психологии. – 1957. – № 1. – С. 18–20.

15. Бойко Н. І. Основні педагогічні аспекти використання інформаційних технологій та технологій дистанційного навчання в самостійній роботі студентів / Н. І. Бойко // Наукові записки : зб. наук. статей НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 71. – С. 63–69.

16. Бологова Е. М. Формирование информационной компетентности пользователей гуманитарного вуза [Электронный ресурс] / Е. М. Бологова. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-3305.html>.

17. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д. : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

18. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89–94.

19. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика : монография / С. И. Брызгалова. – Калининград : КГУ, 2004. – 140 с.

20. Бугрий Е. В. Теория и практика формирования интеллектуальных

- уменьш школьникова : монографія / Е. В. Бугрій. – К. : Демиур, 2004. – 308 с.
- 21.** Бугрій О. В. Професійна діяльність учителя географії : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / О. В. Бугрій. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 232 с.
- 22.** Бургер И. П. Организационная структура вузовской библиотеки в условиях формирования информационного общества : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 05.25.03 «Библиотечноеведение, библиографоведение и книговедение» / Бургер Ирина Петровна ; Южно-Уральский государственный ун-т. – Новосибирск, 2001. – 270 с.
- 23.** Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект : монографія / В. К. Буряк. – К. : «Деміург», 2005. – 232 с.
- 24.** Буряк В. К. Развитие познавательного интереса к физике : методические рекомендации / В. К. Буряк. – Кривой Рог : КГПУ, 1990. – 30 с.
- 25.** Буряк В. К. Урок в старших классах / В. К. Буряк, Д. Д. Берешвили. – Тбилиси : изд-во Тбилисского ун-та, 1990. – 159 с.
- 26.** Бухвалов В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В. А. Бухвалов. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 144 с.
- 27.** Валеев Г. Х. Формирование методологической культуры педагога-исследователя : монография / Г. Х. Валеев. – Челябинск : Факел; Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2000. – 192 с.
- 28.** Васильев И. Г. Социологические исследования в библиотеках : практ. пособ. / И. Г. Васильев, М. Е. Илле, Д. К. Раввинский. – СПб. : Профессия, 2002. – 176 с.
- 29.** Введение в теорию и практику исследовательской деятельности : учеб. пособ. / сост. В. П. Ушачев. – Магнитогорск : Магнитогорск. гос. пед. ин-т, 1993. – 54 с.
- 30.** Вдовин А. С. Роль вузовской библиотеки в организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / А. С. Вдовин, В. П. Баймухаметова // Организация самостоятельной работы студентов : материалы Науч.-метод. конф., г. Красноярск (26 марта 2004 г.). – Красноярск : РИО КГПУ, 2004. – С. 12–13. – Режим доступа : <http://library.kspu.ru>.
- 31.** Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і

допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1060 с.

32. Верлань А. Ф. Інформаційні технології в сучасній школі / А. Ф. Верлань, Л. О. Тверезовська, В. А. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Науково-видав. відділ Кам'янець-Подільського держ. пед. ін-ту, 1996. – 72 с.

33. Висоцька О. Л. Методика вивчення іноземних мов шляхом адаптації до віртуального мовного середовища / О. Л. Висоцька // Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі : зб. наук. пр. – Львів : [б. в.], 2007. – Ч. 2. – С. 66–69.

34. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДУ, 2002. – С. 118–119.

35. Выготский Л. С. Проблема обучения и творческого развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Избран. психол. исследования. – М. : Педагогика и психология, 1982. – Т. 1. – С. 24–56.

36. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособ. для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

37. Гендина Н. И. Информационная культура личности : диагностика, технология формирования : [учеб.-метод. пособ.] / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор. – Кемерово : КемГАКИ, 1999. – Ч. 1. – 146 с.

38. Гершунский Б. С. Философия образования : [учеб. пособ.] / Б. С. Гершунский. – М. : Москов. психолого-социальный ин-т, Флинта, 1998. – 432 с.

39. Глузман О. В. Професійно-педагогічна підготовка студентів університету: теорія та досвід дослідження / О. В. Глузман. – К. : Видавниче агентство, 1998. – 265 с.

40. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – Вип. VII. – С. 55–62.

41. Гончаренко Е. В. К вопросу об использовании компьютера на занятиях по русскому языку как иностранному / Е. В. Гончаренко, Е. В. Панченко // Материалы III Междунар. науч. конф. [«Лексико-грамматические инновации в современных восточнославянских языках»], (Днепропетровск, 19–20 апреля 2007 г.) / сост. Т. С. Пристайко. – Днепропетровск : «Пороги», 2007. – С. 351–353.

42. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

43. Горбунова Л. Л. Развитие исследовательских умений учителя в процессе повышения квалификации : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Горбунова Людмила Леонидовна ; НИИ ООВ АПН СССР. – Ленинград, 1988. – 205 с.

44. Грабар Н. Г. Бібліотека ВНЗ – інформаційно-виховний центр для сучасної молоді у комунікаційному просторі / Н. Г. Грабар // Бібліотечно-інформ. сервіс: сучасний стан і перспективи розвитку : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (14–15 жовтня 2010 р.) / ХНТУСГ, б-ка. – 2010. – С. 209–214.

45. Грабар Н. Г. Роль бібліотеки у формуванні розвитку самоорганізації студентства / Н. Г. Грабар // Бібліотечний форум України. – 2008. – № 2. – С. 25–27.

46. Гусева Л. Н. Читатель и пользователь: метаморфоза чтения в электронном виде / Л. Н. Гусева // Библиотечное дело. – 2004. – № 2. – С. 2–5.

47. Дидактика современной школы : пособ. для учителей / под ред. В. А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1987. – 346 с.

48. Дригайло В. Г. Миссия вузовских и других научных библиотек / В. Г. Дригайло // Науч. и техн. б-ки. – 2004. – № 4. – С. 50–55.

49. Дуплійчук О. М. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у світлі нової освітньої парадигми / О. М. Дуплійчук // Наукові записки. – Серія «Філологічна». – Острог : вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2013. – Вип. 38. – С. 251–255.

50. Еременко Т. В. Информатизация вузовских библиотек в России и США: сравнительный анализ : монография / Т. В. Еременко. – М. : Пашков дом, 2003. – 297 с.

51. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1 (58). – С. 70–74.

52. Забелина О. Б. Формирование информационной культуры студентов университета / О. Б. Забелина // Науч. и техн. б-ки. – 2004. – № 8. – С. 45–47.

53. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. рек. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

54. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. – М. : Знание, 1980. – 176 с.

55. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер. – М. : изд-во Моск. псих-соц. ин-та; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

56. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск : ИЦПКПС, 2001. – 169 с.

57. Иодко А. Г. Формирование у учащихся исследовательской деятельности в процессе обучения химии : автореферат диссертации на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» (химия) / А. Г. Иодко ; НИИ СиМО АПН СССР. – Минск, 1983. – 17 с.

58. Иодко А. Г. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии / А. Г. Иодко. – М. : Просвещение, 1983. – 183 с.

59. Исследовательская деятельность учащихся в профильной школе / [Б. А. Татьянкин, О. Ю. Макаренков, Т. В. Иванникова и др.] ; под ред. Б.А. Татьянкина. – М. : 5 за знания, 2007. – 272 с.

60. Ительсон Л. Б. Психологические основы обучения. Вып. I. Эмпирическое и теоретическое мышление / Л. Б. Ительсон. – М. : Знание, 1972. – 59 с.

61. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. –

М. : Просвещение, 1968. – 288 с.

62. Калининкова Н. Г. Педагогическое образование в России: уроки истории [Электронный ресурс] / Н. Г. Калининкова. – Режим доступа : vo.hse.ru/attachment.aspx?Id=278.

63. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

64. Карлащук А. Ю. Формирование исследовательских умений при организации учебной исследовательской деятельности / А. Ю. Карлащук // Дидактика математики: проблемы і дослідження : міжнародний зб. наук. робіт. – Донецьк : ТЕАН, 2000. – Вип. 14. – С. 62–69.

65. Князян М. О. Навчально-дослідна діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / М. О. Князян ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1998. – 20 с.

66. Ковальова Л. Пошуковий метод – важлива умова активізації пізнавальної діяльності учнів / Л. Ковальова // Рідна школа. – 1996. – № 4. – С. 78–79.

67. Ковальчук В. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / В. В. Ковальчук, Л. М. Моїсєєв. – К. : Професіонал, 2004. – 208 с.

68. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога : учеб. пособ. / Г. М. Коджаспирова ; [ред. Ю. М. Забродина]. – М. : Всероссийский научно-практический центр профориентации и психологической поддержки населения, 1994. – 344 с.

69. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 176 с.

70. Коморовская Т. В. Библиотека вуза в условиях трансформации высшего профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 05.25.03 «Библиотечноеведение, библиографоведение и книговедение» / Коморовская Татьяна Васильевна ; Государственная публичная научно-

техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук. – Новосибирск, 2005. – 288 с.

71. Кондрашова Л. В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе : учеб. пособ. / Л. В. Кондрашова, М. Г. Виевская, Л. А. Савченко. – Кривой Рог : [б. и.], 2001. – 194 с.

72. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Л. В. Кондрашова. – М. : изд-во «Прометей», 1990. – 158 с.

73. Константинов Н. А. История педагогики : учебник для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаетова. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 477 с.

74. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : koda.gov.ua/files/conceptiya.doc.

75. Коряковцева Н. А. Формирование информационной культуры студентов в библиотеке высшего учебного заведения : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 05.25.03 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» / Коряковцева Нина Александровна ; Московский гос. ун-т культуры. – М., 1999. – 172 с.

76. Костюкова Н. К. Научно-исследовательская работа учащихся / Н. К. Костюкова // Математика в школе. – 1999. – № 5. – С. 15–20.

77. Кравцова І. А. НДР як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів / І. А. Кравцова // Науковий вісник. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. – № 1–2. – С. 47–49.

78. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2000. – 378 с.

79. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 365 с.

80. Кудряшова Г. Ю. Эволюция миссии вузовской библиотеки : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 05.25.03 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» / Кудряшова Галина Юрьевна ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств, СПбГУКИ. – Челябинск, 2003. – 208 с.

- 81.** Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : изд-во ЛГУ, 1970. – 116 с.
- 82.** Кульневич С. В. Педагогика личности: от концепции до технологии : учеб. пособ. / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Учитель, 2001. – 113 с.
- 83.** Кутьев В. О. Внеурочная деятельность школьников / В. О. Кутьев. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
- 84.** Лаврентьева О. О. Формування дослідницьких навичок учнів при використанні задач експериментального характеру на уроках фізики / О. О. Лаврентьева // Методика организации научной работы с молодежью : материалы международного семинара. – К. : ЕУФІМБ, Ін-т журналістики КНУ ім. Т. Шевченка, 2001. – С. 126–130.
- 85.** Ландэ Д. В. Поиск знаний в интернет. Профессиональная работа / Д. В. Ландэ. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2005. – 72 с.
- 86.** Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М.; Воронеж : МГПИ, 1998. – 288 с.
- 87.** Левитов А. М. О содержании понятий «навык» и «умение» / А. М. Левитов // Советская педагогика. – 1980. – № 3. – С. 68–72.
- 88.** Левитов Н. Д. Психология труда / Н. Д. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1963. – 317 с.
- 89.** Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
- 90.** Ливадонова Е. А. Особенности начального комплектования фонда вузовской библиотеки : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 05.25.03 «Библиотечковедение, библиографоведение и книговедение» / Ливадонова Евгения Алексеевна ; МГУКИ. – М., 2001. – 156 с.
- 91.** Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Литовченко Валентина Николаевна ; Белорусский ордена Трудового Красного Знамени гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Минск, 1990. – 197 с.
- 92.** Маркова В. Н. Управление библиотекой в условиях информатизации вуза : дисс. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.08

«Социология управления» / Маркова Валентина Николаевна ; Белгородский гос. технол. ун-т им. В. Г. Шухова. – Белгород, 2004. – 207 с.

93. Менчинская Н. А. Проблема учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.

94. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 300 с.

95. Мирончук Н. М. Зміст та форми дослідницької діяльності студентів у процесі педагогічної підготовки у ВНЗ / Н. М. Мирончук // Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Київ, 21 листопада 2013). – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2013. – С. 170–176.

96. Мирончук Н. М. Розвиток дослідницьких здібностей студентів у навчальній діяльності як складова їх професійно-педагогічної компетентності / Н. М. Мирончук // Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді : матеріали Всеукраїнської конференції (м. Житомир, 2011 р.). – Житомир : ІОД, 2011. – С. 242–246.

97. Мокра І. Змагання ерудитів / І. Мокра // Позакласний час. – 2004. – № 17–18. – С. 84–86.

98. Навчально-дослідницька діяльність як засіб духовно-творчого розвитку молоді // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : Освіта, 1998. – Вип. 2. – 346 с.

99. Недодатко Н. Г. Від навчально-дослідницьких умінь до науково-дослідницьких : навч.-метод. посіб. / Н. Г. Недодатко, Г. С. Коваленко. – Кривий Ріг : КДПУ, 2007. – 124 с.

100. Недодатко Н. Г. Теоретичні основи формування навчально-дослідницьких умінь / Н. Г. Недодатко // Вопросы педагогики высшей и средней школы : сб. научных трудов. – Кривой Рог : КГПИ, 1994. – С. 158–162.

101. Недодатко Н. Г. Теоретичні основи формування навчально-дослідницьких умінь / Н. Г. Недодатко // Вопросы педагогики высшей и средней школы : сб. научных трудов. – Кривой Рог : КГПИ, 1994. – С. 158–162.

102. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. Г. Недодатко ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2000. – 20 с.

103. Нікітіна А. В. Наукова робота магістрів-філологів у процесі опанування лінгвістичних дисциплін / А. В. Нікітіна // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. пр. – Рівне : РВЦ МЕНУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2015. – № 2 (14). – С. 227–234.

104. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения / А. С. Обухов // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 158–160.

105. Общая психология : учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 462 с.

106. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1988. – 750 с.

107. Опарина О. Вход без ноутбука запрещен! Университетские библиотеки США / О. Опарина // Библиотечное дело. – 2004. – № 10. – С. 21–24.

108. Організація та проведення науково-педагогічних досліджень студентами вищих навчальних закладів : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [М. І. Соловей, Є. С. Спіцин, К. К. Потаменко, З. М. Шалік]. – К. : Ленвіт, 2004. – 143 с.

109. Панченко Л. Ф. Педагогічний супровід розвитку навчально-дослідницької діяльності студентів у інформаційно-освітньому середовищі університету [Електронний ресурс] / Л. Ф. Панченко. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11plfisu.pdf>.

110. Педагогика в вопросах и ответах : учеб. пособ. / [Л. В. Кондрашова, А. А. Пермяков, Н. И. Зеленкова, А. Ю. Лаврешина]. – Кривой Рог : СП «Мира», 2002. – 240 с.

111. Педагогический словарь / под ред. И. А. Каирова. – М. : Изд. АПН, 1960. – Т. 2. – С. 287–290.

112. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

113. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 95 с.

114. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов // Советская педагогика. – М. : Медицина, 1970. – 263 с.

115. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособ. / К. К. Платонов. – М. : Высш. школа, 1981. – 175 с.

116. Подрезова М. О. Місце бібліотек вищих навчальних закладів півдня України в інформаційній підтримці учбового і наукового процесів / М. О. Подрезова, О. В. Суровцева // Вісник ОНУ. – Одеса, 2007. – Т. 12. – Вип. 4. – С. 208–216. – (Серія «Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство»).

117. Познавательные психические процессы : хрестоматия / сост. и общая редакция А. Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2001. – С. 408–415.

118. Покоління «Google» не вміє думати головою [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oglyadach.com/news/2008/2/21/189799htm>.

119. Практикум з педагогіки : навч. посіб. / за ред. О. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – [2-ге вид., доповн. і перероб.]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 482 с.

120. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

121. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.

122. Пустовіт Г. Діяльнісний підхід у навчанні особистості в позашкільному закладі: психологічний аспект / Г. Пустовіт // Рідна школа. – 2007. – № 11–12. – С. 3–6.

123. Раєвська І. М. Діагностика дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної системи [Електронний ресурс] / І. М. Раєвська // World–2013. – 18–29 June. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/june-2013>.

124. Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье : кн. для учителя /

В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

125. Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности: (К философской основе современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101.

126. Рыков Н. А. К вопросу об образовании умения / Н. А. Рыков // Советская педагогика. – 1953. – № 10. – С. 16–18.

127. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 83–84.

128. Савченко К. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Савченко Карина Юріївна ; Кіровоградський ДПУ ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2013. – 290 с.

129. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.

130. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

131. Сисоєва С. О. До проблеми організації творчої навчальної діяльності учнів С. О. Сисоєва // Обдарована дитина. – 2001. – № 8. – С. 2–8.

132. Слостенин В. А. Профессиональная культура в структуре личности учителя / В. А. Слостенин // Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособ. / под ред. В. А. Слостенина. – М. : «Прометей», 1993. – 236 с.

133. Спіцин Є. С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти / Є. С. Спіцин. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 120 с.

134. Степанюк К. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04

«Теорія і методика професійної освіти» / К. І. Степанюк ; Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2013. – 20 с.

135. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

136. Успенский В. В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе / В. В. Успенский. – М. : Просвещение, 1967. – 23 с.

137. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения : автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. А. Ушаков ; Адыгейский гос. пед. ун-т. – Майкоп, 2008. – 26 с.

138. Фостер А. Слияние библиотеки и технических служб [Электронный ресурс] / А. Фостер ; Информ. Центр Ген. Консульства США в Екатеринбурге // Новости из жизни американских библиотек. – 2008. – 2 апр. – Режим доступа : <http://biblioru.livejournal.com>.

139. Фридман Л. М. Формирование у учащихся общеучебных умений : методические рекомендации / Л. М. Фридман, И. Ю. Калугина. – М. : Педагогика и психология, 1995. – 130 с.

140. Химинець В. В. Інновації в початковій школі / В. В. Химинець, М. Ю. Кірик. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 312 с.

141. Чжоу Цун. Бібліотечні ресурси як важливий чинник формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів / Чжоу Цун // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 26 – 27 березня 2015 р.) / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих Нац. акад. пед. наук України, Сум. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ; [редкол.: Сбруєва А. А. та ін.] : у 2 т. – Суми : вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – Т. 2. – С. 271–272.

142. Чжоу Цун. Дидактичні основи формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів в умовах

магістратури / Чжоу Цун // Наука і освіта. – Одеса, 2015. – № 9 / СХХХVІІІ. – С. 209–213.

143. Чжоу Цун. Місце дослідницьких умінь у психолого-педагогічній літературі / Чжоу Цун // Збірник наукових праць. – Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2015. – Вип. 67. – С. 153–156.

144. Чжоу Цун. Педагогічні умови формування дослідницьких умінь викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів / Чжоу Цун // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 4 (48). – С. 390–394.

145. Чжоу Цун. Питання дослідницьких умінь студентів ВНЗ / Чжоу Цун // Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх вчителів : матеріали Всеукраїнської наукової конференції (м. Кривий Ріг, 2 – 3 жовтня 2014 р.). – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ» КПІ, 2014. – С. 126–127

146. Чжоу Цун. Поняття дослідницьких умінь магістрантів у психолого-педагогічній літературі / Чжоу Цун // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Спецвип. «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти». – Одеса : ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського», 2014. – С. 369–375.

147. Чжоу Цун. Проблеми дослідницьких умінь у студентів вищих педагогічних навчальних дослідницьких / Чжоу Цун // Наукове видання: Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ» КПІ, 2014. – Вип. 42. – С. 91–96.

148. Чжоу Цун. Структурні компоненти змісту дослідницьких умінь майбутніх учителів-філологів / Чжоу Цун // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – Вип. 39 (372). – С. 84–86.

149. Чжоу Цун. Формування дослідницьких умінь як основний вид професійних педагогічних умінь / Чжоу Цун // Сучасна початкова освіта: традиції, інновації та перспективи : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (19 – 20 березня 2015 р.). – Х. : ХДУ, 2015. – С. 109–110.

150. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. –

М. : Знання, 1979. – 96 с.

151. Шилюк О. Діяльність вузівської бібліотеки в умовах інформатизації суспільства : наук.-практ. видання / О. Шилюк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 52–54.

152. Щербаков А. И. Психология личности учителя / А. И. Щербаков // Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособ. / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – С. 266–268.

153. Эпштейн В. Л. Как увеличить индекс цитирования научной публикации [Электронный ресурс] / В. Л. Эпштейн // Проблемы управления. – 2006. – № 6. – Режим доступа : <http://www.epchtein.by.ru/citation.htm>.

154. Ягупов В. Психологічний зміст понять «знання», «навички» та «уміння» / В. Ягупов // Освіта. – 2003. – № 24–25. – С. 8–9.

155. Якиманская И. С. Формирование интеллектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения / И. С. Якиманская. – М. : Высшая школа, 1979. – 197 с.

156. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : монографія / Н. В. Якса. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

157. Alpin R. The Ones Who Gqt Away: the Views of Those Who Opt Out of Languages / R. Alpin // Languages Learning Jornal. – 1991. – № 4. – P. 7–214.

158. Aus moderner Technik und Naturwissenschaft: Ein Lese- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache. – München : Max Hueber Verlag, 2006. – 168 S.

159. Bachman Lyle F. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency / Lyle F. Bachman, Adrian S. Palmer // TESOL Quarterli. – 1982. – Vol. 16. – September. – № 3. – P. 449–465.

160. Brandt Scott D. Information technology literacy: task knowledge and mental models Library Trends [Electronic resource] / Scott D. Brandt. – Summer, 2001. – Access mode : http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1387.

161. Britell J. K. Competency and Excellence / J. K. Britell // Munimum Competency Achievement Testing / Taeger R. M. & Tittle C. K. (eds.). – Berekley, 1980. – P. 23–29.

162. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal // Richards J. and Schmidt R. (eds.) Language and Communication. – London : Longman, 1983. – P. 2–27.

163. Chzhou Cun. Peculiarities of the organization of future philology teachers research activity sn condstsons of studying for masters degree / Chzhou Cun // Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration. – Issue № 6. – Ariel, Israel, 2015. – P. 62–68.

164. Darling – Hammond Z. Teacher professionalism and accountability // The education digest. – 1989. – № 1. – Vol. 55.

165. Deutsch als Fremdsprache [Electronic resource] / Crock Krumbiegel, Krimi. – (Hörbuch) – 1 CD (65 Minuten), 1 Taschenbuch. – Hueber Verlag, 2009.

166. Deutsch als Fremdsprache [Electronic resource] / Karsten Keie, Kurzgeschichten. – (Hörbuch) – 1 CD (52 Minuten), 1 Taschenbuch. – Hueber Verlag, 2009.

167. Education and Society Today / Ed. by Harnett and Naich. – N.-Y., 1986. – 128 p.

168. Em neu : Hauptkurs [Electronic resource]. – Hueber Verlag, 2008. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. вимоги : Microsoft Windows 98/NT 4.0/2000/XP, 128 MB Hauptspeicher, 250 MB freier Festplattenspeicher, Monitor (800 x 600), CD-ROM-Laufwerk (12-fache Geschwindigkeit), Pentium, 500 МГц.

169. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context / A. Hadley. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.

170. Hall A. What is Multimedia? Klagenfurt / A. Hall, P. Baumgartner // Language Learning with Computers. – 1991. – 278 p.

171. Information Skills in Higher Education: A SCONUL Position Paper [Electronic resource]. – Access mode : http://www.sconul.ac.uk/activities-/inf_lit/papers/Seven_pillars.html.

172. Intel® Навчання для майбутнього : посіб. / [Д. Кендау, Д. Доєрті, Д. Йост, П. Куні] ; адаптація: Н. В. Морзе, Н. П. Дементієвська / [підготовлено під керівництвом Т. Нанаєвої, директора програми «Intel® «Навчання для майбутнього» / переклад О. Ю. Куценко]. – К. : вид-во «Нора-принт», 2005. – 172 с.

173. Moore Z. The Portfolio and Testing Culture / Z. Moore // Heusinkveld P. (ed.) Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class – Yarmouth : Intercultural Press. Inc., 1997. – P. 617–644.

174. Passwort Deutsch. Підручник 2 : курс для вивчення німецької мови : навч. посіб. / Ulrike Albrecht, Christian Fandrych, Gaby Grüßhaber. – К. : Методика, 2007. – 176 с.

175. Planet: Unterhaltsame und informative Szenen zu den Themen : Schule, Hobby, Sport, Mein Tag, Einkaufen, Wohnen / Zu Hause [Electronic resource]. – 30 мин. – Hueber Verlag, 2007. – 1 DVD. – Format : DV Pal; 16:9.

176. Schau mal an: [двухчасовой видео-курс обучения немецкому языку с пособием для преподавателя] / Э. Келлер, К. А. Шмидт. – М. : Дельта Паблшинг, 2003. – 95 с.

177. Schritte international [Electronic resource]. – 40 мин. – Hueber Verlag, 2008. – 2 DVD. – Format: DV Pal; 16:9.

178. Tell me More [Electronic resource] : интерактивный курс немецкого языка : начальный курс. 3 часть. – Одесса : «Одісей», 2005. – (Auralog, Новый диск) – 2 электрон. опт. диска (CD-ROM). – Систем. требования : Microsoft Windows 98/Me/2000/XP, Pentium 166 МГц, 32 МБ оперативной памяти, 80 МБ свободного места на жестком диске, 8-скоростное устройство для чтения компакт-дисков, звуковое устройство 16 бит, колонки, наушники, колонки, доступ к Интернету.

179. Tell me More : Deutsch [Electronic resource] : интерактивный курс немецкого языка : полный курс. – М. : «Руссобит-М», 2001. – (Auralog) – 2 электрон. опт. диска (CD-ROM). – Систем. требования : Microsoft Windows 95/98, Pentium, 16 МГц, звуковое устройство 16 бит, видеокарта.

180. Wicke R. E. Aktiv und Kreativ Lernen : Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht : Deutsch als Fremdsprache / R. E. Wicke. – München : Max Hueber Verlag, 2008. – 207 S.

181. Zimny J. Potrzeba autorytetu nauczyciela / J. Zimny // Aktualne wyzwania dla nauk spofecznych. – Ruzomberok – Kijow – Sandomierz, 2006. – S. 67–78.

182. Zimny J. Wspolczesny model autorytetu nauczyciela / J. Zimny. – Ruzomberok, 2006. – 528 s.

ДОДАТКИ

Додаток А. Завдання для самостійної роботи

1. Основні питання проекту (ключові, тематичні та змістові). Формулювання, ознаки і призначення основних питань проекту. Аналіз прикладів ключового й тематичних питань проекту. Визначення ключового та тематичних питань до майбутнього проекту – 2 години.

2. Ознайомлення з шаблоном плану навчального проекту. Збереження шаблону плану навчального проекту для створення майбутнього власного проекту. Планування навчального проекту. Аналіз назв навчальних проектів. Створення плану навчального проекту. Аналіз планів навчальних проектів із погляду критеріїв оцінювання портфоліо-проекту – 2 години.

3. Засоби роботи в Інтернет. Клієнт, сервер, модем, провайдер, веб-сторінка (сайт, вузол), гіперпосилання, URL-адреса, браузер, тематичні пошукові каталоги й пошукові машини – 2 години.

4. Пошук інформаційних ресурсів для портфоліо навчального проекту. Поняття ключових слів і пошук інформації за їхньою допомогою. Добір ключових слів власного навчального проекту. Розширений пошук інформації на різних пошукових машинах – 2 години.

5. Електронна пошта. Можливості електронної пошти. Реєстрація на поштовому сервері. Шляхи використання електронної пошти в навчальному проекті – 2 години.

6. Створення мультимедійної презентації за допомогою програми PowerPoint – 2 години.

7. Створення учнівської публікації за допомогою програми Publisher – 2 години.

8. Створення веб-сайту за допомогою програми Publisher. Збереження веб-сайтів у програмі Publisher у різних форматах – 2 години.

9. Завершення плану навчального проекту – 2 години.

Додаток Б. Індивідуальна робота

Навчальний проект

Створення навчального проекту та портфоліо, що містять такі складники:

- план проекту, навчальна мета якого зважає на вимоги державних освітніх стандартів і державних навчальних програм;
- приклади робіт, підготовлених у ролі учня за допомогою комп'ютера:
 - ✓ учнівські мультимедійні презентації;
 - ✓ учнівські публікації (інформаційний бюлетень або буклет);
 - ✓ учнівський веб-сайт;
- форми та критерії оцінювання діяльності учнів зі створення:
 - ✓ мультимедійної презентації;
 - ✓ публікації (інформаційного бюлетеня або буклету);
 - ✓ веб-сайту;
- дидактичний матеріал для учнів (роздавальні матеріали, тести, шаблони документів);
- методичні матеріали для вчителя:
 - ✓ учительські мультимедійні презентації;
 - ✓ учительські публікації (інформаційний бюлетень або буклет);
 - ✓ учительський веб-сайт;
 - ✓ інструкції з організації роботи в проекті, правила роботи з різним обладнанням тощо;
- план реалізації проекту;
- список інформаційних джерел.

Додаток В. Теми проектної роботи (експериментальна частина)

1. Сучасні методи копіювання й передавання інформації.
 2. Передавання інформації за допомогою скловолокна.
 3. Американський національний характер: етапи формування та перспективи розвитку.
 4. Порівняльний аналіз систем освіти України, Великобританії та США. Проект школи майбутнього.
 5. Компаративний аналіз звичаїв і традицій святкування національних свят у Великобританії, США та Україні.
 6. Місто Лондон: симбіоз минулого й сучасного.
 7. Англійські прислів'я, уживання в сучасній англійській мові.
 8. Лексико-семантичний аналіз вокабул яру з теми кохання в піснях групи «The Beatles».
 9. «What will New York Become?»
 10. «The HIV Virus – Found or Lost?»
 11. «How do People Fight Laziness in the USA and Ukraine?»
 12. «The History of Social Networking».
 13. «The Differences between American and British English».
 14. Стилiстичні відмінності у творах різної жанрової спрямованості
- Е. А. По.
15. Компаративний аналіз звичаїв і традицій святкування національних свят у Великобританії, США та Україні.
 16. Тема кохання у творі Ф. С. Фітцджеральда «Великий Гетсбі».

Додаток Г. Вимоги до портфоліо навчального проекту

Критерії оцінювання	Відмінно	Добре	Задовільно
Застосування комп'ютерних технологій	Запропоновані комп'ютерні технології застосовано цікаво й відповідно до віку учнів, вони розширюють і поглиблюють знання та вміння учнів, допомагають розвивати навички мислення високого рівня.	Запропоновані комп'ютерні технології застосовано цікаво й відповідно до віку учнів, але незрозуміло, як вони розширюють і поглиблюють знання та вміння учнів.	Запропоновані технології застосовано без урахування вікових особливостей учнів; вони не розширюють і не поглиблюють знання та вміння учнів.
	Застосування комп'ютерних технологій є органічним компонентом успіху плану навчального проекту.	Застосування комп'ютерних технологій важливе для проекту, але не є його органічним компонентом.	Незрозуміло, навіщо в плані навчального проекту застосовано комп'ютерні технології.
	За допомогою зразків учнівських робіт чітко продемонстрований зв'язок між застосуванням комп'ютерних технологій та одержанням нових знань і вмінь учнями.	Зразки учнівських робіт засвідчують обмежений зв'язок між використанням комп'ютерних технологій та одержанням нових знань і вмінь учнями.	Зразки учнівських робіт не виявляють зв'язку між використанням комп'ютерних технологій та одержанням нових знань і вмінь учнями.

	Застосування комп'ютерних технологій збагачує план навчального проекту завдяки використанню комп'ютера як знаряддя для проведення досліджень, створення публікацій і засобу обміну інформацією.	Застосування комп'ютерних технологій полягає у використанні комп'ютера як знаряддя для проведення досліджень, створення публікацій або засобу обміну інформацією.	План навчального проекту не використовує переваг застосування комп'ютерних технологій під час проведення досліджень, створення публікацій та обміну інформацією.
Навчання та розвиток магістрів	План навчального проекту вимагає, щоб учні інтерпретували, оцінювали, узагальнювали й синтезували інформацію.	План навчального проекту вимагає, щоб учні аналізували й використовували інформацію, розв'язували проблеми та / або робили висновки.	План навчального проекту вимагає, щоб учні пропонували означення, розпізнавали, описували та / або узагальнювали інформацію. Навички творчого та критичного мислення майже не формуються за планом.

Навчання та розвиток магістрів	Навчальні цілі сформульовано чітко, підкріплено ключовим і тематичними питаннями.	Навчальні цілі сформульовано та певною мірою підкріплено ключовим і тематичними питаннями.	Навчальні цілі сформульовано нечітко та не підкріплено ключовим і тематичними питаннями.
	Приклади учнівських робіт за змістом пов'язані з ключовим питанням.	Приклади учнівських робіт певною мірою пов'язані з ключовим питанням.	Приклади учнівських робіт не пов'язані з ключовим питанням.
	Усі навчальні цілі чітко узгоджені з державними освітніми стандартами та навчальними програмами з предмета (предметів).	Деякі навчальні цілі узгоджені з державними освітніми стандартами та навчальними програмами з предмета (предметів).	Зв'язок між навчальними цілями та державними освітніми стандартами й навчальними програмами незрозумілий.
	План навчального проекту передбачає можливість повної адаптації з урахуванням диференційованого навчання учнів.	План навчального проекту передбачає можливість помірної адаптації з урахуванням диференційованого навчання учнів.	План навчального проекту не враховує особливостей навчання учнів.

Упровадження плану навчального проекту	План навчального проекту являє собою добре розроблений посібник щодо реалізації проекту.	План навчального проекту являє собою посібник щодо реалізації проекту, але деякі питання в ньому висвітлено не досить зрозуміло, неповно.	Планові навчального проекту бракує ясності, у ньому немає ефективних інструкцій і рекомендацій щодо реалізації проекту.
	Складники портфоліо навчального проекту являють собою добре розроблені моделі для реалізації проекту.	Складники портфоліо навчального проекту розроблені, але вони не досить деталізовані, щоб бути ефективними моделями для реалізації проекту.	Складники портфоліо навчального проекту являють собою неповні або незрозумілі моделі для реалізації проекту.
	План навчального проекту легко змінювати для реалізації в різних класах	План навчального проекту можна змінити для реалізації в різних класах.	Реалізація плану навчального проекту обмежена класом, у якому працює його автор.
Застосування засобів оцінювання діяльності магістрів	Навчальний проект охоплює засіб (засоби) усебічного оцінювання всіх поставлених завдань.	Навчальний проект охоплює засіб (засоби) оцінювання більшості поставлених завдань.	У навчальному проекті немає засобу (засобів) оцінювання поставлених завдань або вони не відповідають окресленим завданням.

	<p>Передбачено чіткий тісний зв'язок між навчальними цілями проекту та критеріями оцінювання знань і вмінь учнів, що одержані під час його реалізації.</p>	<p>Передбачено певний зв'язок між навчальними цілями проекту та критеріями оцінювання знань і вмінь учнів, що одержані в ході його реалізації.</p>	<p>Незрозумілим є зв'язок між навчальними цілями проекту та критеріями оцінювання знань і вмінь учнів, що одержані під час його реалізації.</p>
<p>Застосування засобів оцінювання діяльності магістрів</p>	<p>Засоби оцінювання містять спеціальні тематичні критерії, що допомагають учням у процесі навчання.</p>	<p>Засоби оцінювання містять деякі спеціальні тематичні критерії, але вони можуть бути незрозумілими учням.</p>	<p>Засоби оцінювання містять лише загальні критерії.</p>

Додаток Д. Бібліотечний ресурс

Загальний фонд бібліотеки (усього томів)	599313	616605	620096
Частка навчальної літератури українською мовою прим. (%)	114502 62	183993 66	187531 68
Середня кількість томів навчальної літератури на одного студента	20	21	23
Середня кількість томів наукової літератури на одного науково- педагогічного працівника	32	34	36
Кількість читальних залів	4	4	5
Кількість посадкових місць	240	240	270
Середня кількість студентів денної форм навчання на одне посадкове місце в читальних залах ст./ п.м.	17	17	15
Потужність поліграфічної бази (др. арк.)	-	-	-
Передано в дію площ (усього м ²) Зокрема: – навчальних корпусів; – студентських гуртожитків	-	3407.8 3407.8	-
Виконано будівельно-монтажних робіт (тис. грн.)	-	-	-
Виконано ремонтних робіт (тис. грн.)	667.9	606.8	196
Потужність мережі Інтернет (місяць)	4	4	12

Додаток Ж. Студентський науковий гурток «Vivat Linguistics»

Студентський науковий гурток «*Vivat Linguistics*» як структурний складник студентського наукового офісу являє собою творчий колектив студентів, які об'єднані для якісної підготовки фахівців вищої кваліфікації, формування в них первинних систематизованих навичок науково-дослідницької роботи та вмінь застосовувати їх у практичній діяльності, відповідно до науково-технічного прогресу. Робота в гуртку покликана стимулювати активну творчу працю студентів у процесі навчання й оволодіння спеціальністю, виявляти серед них найбільш обдарованих, створювати умови для творчого зростання.

I. Загальна частина

1.1. Це положення регулює організацію та діяльність студентів наукового гуртка.

1.2. Студентський науковий гурток створюють на підставі спільності наукових інтересів, він є добровільним некомерційним об'єднанням студентів, які проводять науково-дослідницьку роботу в позанавчальний час.

1.3. У своїй діяльності СНГ керується Законами України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Концепцією наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України», нормативними документами Міністерства освіти і науки України, а також Статуту й наказів ректора університету та цим положенням.

1.4. Основною метою наукового гуртка є залучення талановитої молоді до сфери наукової діяльності, створення умов для участі студентів у виконанні наукової роботи, удосконалення навичок у самостійній науково-дослідницькій діяльності.

1.5. Основні завдання наукового гуртка.

1.5.1. Забезпечення більш повного засвоєння навчального програмного матеріалу та поглиблення знань із дисциплін.

1.5.2. Оволодіння науково-пізнавальною методологією, розвиток наукового мислення й аналітичних здібностей, розширення кругозору та ерудиції.

1.6. Науковий гурток не є юридичною особою, не може вступати від свого імені в цивільні правові відносини, мати майнові та немайнові права.

1.7. Науковий гурток може представляти й університет на регіональних, державних і міжнародних молодіжних форумах, конференціях, конкурсах, університетських семінарах.

II. Організація наукового гуртка студентів і керівництво його діяльністю

2.1. Роботу наукового гуртка координує обрана група викладачів кафедри, звітуючи про результативність діяльності СНГ завідувачеві кафедри.

2.2. СНГ працює за планом роботи, що затверджений завідувачем кафедри.

2.3. У науковому гуртку можуть бути створені секції з окремих дисциплін, проблемні групи.

2.4. Зі складу студентів-науковців обирають старосту гуртка, який:

2.4.1. Залучає до роботи в гуртку студентів, які виявляють схильність до науково-дослідницької роботи.

2.4.2. Відповідає за інформаційне забезпечення діяльності гуртка.

2.4.3. Веде облік роботи гуртка та необхідну документацію.

2.4.4. Забезпечує присутність членів гуртка на засіданнях.

2.4.5. Контролює виконання доручень керівника гуртка.

2.4.6. Бере безпосередню участь в організації всіх заходів гуртка (круглих столів, конкурсів тощо).

2.4.7. Висловлює пропозиції керівникові гуртка про заохочення його активних членів.

2.5. Члени наукового гуртка:

2.5.1. Членом наукового гуртка може бути кожен студент кафедри (спеціальності), який успішно виконує навчальний план та виявляє бажання і схильність до науково-дослідницької роботи.

2.5.2. Прийом до гуртка й відрахування з його складу проходять за рішенням та ініціативою керівників гуртка.

2.5.3. У своїй діяльності члени гуртка керуються нормами наукової та професійної етики.

2.6. Наукове керівництво СНГ проводять наукові керівники – учені, які мають науковий ступінь, та інші викладачі кафедри.

2.7. Наукові керівники СНГ регламентують його роботу та:

- виконують консультативно-дорадчі функції, сприяючи діяльності наукового гуртка;

- поширюють інформацію про науковий гурток;

- готують інформацію про діяльність наукового гуртка для поширення в ЗМІ;

- інформують студентську молодь про різноманітні конкурси, проекти (гранти Президента України, премії Національної академії наук, міські й обласні гранти, конкурси приватних фондів та організацій);

- відповідають за планування роботи та звітування, організацію і якісне проведення засідань секцій СНГ, розгляд актуальних наукових доповідей;

- проводять індивідуальні співбесіди з членами гуртка, виявляють коло їхніх наукових інтересів і рівень підготовки, розподіляють тематику наукових досліджень та надають допомогу;

- організують участь членів гуртка в науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах і конкурсах;

- порушують клопотання перед керівництвом кафедри, факультету й університету про заохочення найбільш активних членів наукового гуртка;

- надають допомогу студентам у підготовці робочого плану наукового дослідження та в пошуку необхідної наукової і спеціальної літератури, інших джерел інформації; у розробленні інструментарію й оволодінні сучасною методологією наукового дослідження; в оформленні результатів дослідження

чи наукової роботи; у підготовці тез виступів і доповідей із науково-дослідницької роботи до участі в наукових семінарах та конференціях; у підготовці публікацій за результатами наукового дослідження; у впровадженні результатів дослідження в практику й навчальний процес;

- контролюють хід виконання наукового дослідження;
- готують відгук (рецензію) про завершену наукову роботу;
- ведуть індивідуальний облік роботи з керівництва науковими

дослідженнями студентів.

2.8. Документація наукового гуртка містить:

2.8.1. План роботи СНГ на навчальний рік, затверджений завідувачем кафедри, що складається з трьох основних розділів (організаційні заходи; наукова робота; наукові заходи).

2.8.2. Журнал обліку роботи СНГ, що містить основні розділи (список членів гуртка; загальноорганізаційні заходи; наукові досягнення студентів; участь у наукових заходах; облік підготовлених публікацій, методичних матеріалів, наочних посібників, стендів, мультимедійних матеріалів тощо).

2.8.3. Поточні й річні звіти роботи СНГ.

2.8.4. Заохочення студентів гуртка.

2.9. Робота СНГ відбувається відповідно до науково-дослідницької та навчально-методичної діяльності кафедри.

2.10. Норми розрахунку, планування й обліку роботи керівників гуртка регламентує наказ ректора університету.

III. Форми роботи наукового гуртка

3.1. Основні форми роботи наукового гуртка:

3.1.1. Засідання наукового гуртка.

3.1.2. Зустрічі з провідними вченими та фахівцями у сфері мовознавства, перекладознавства, текстології.

3.1.3. Участь у наукових і методологічних семінарах, круглих столах, конференціях та конкурсах.

3.1.4. Заслуховування звітів студентів за підсумками виконаних наукових досліджень.

3.1.5. Обговорення наукових робіт, що рекомендовані до друку.

3.2. Чергові засідання наукових гуртків проводять один раз на місяць.

3.3. Засідання наукових гуртків вважають легітимними в разі наявності не менше як 2/3 їхніх членів. Рішення наукових гуртків визнають чинними, якщо вони схвалені шляхом голосування (відкритого чи таємного) більшістю присутніх.

IV. Загальні вимоги до науково-дослідницької роботи

4.1. Наукова робота повинна відповідати таким основним вимогам: актуальність досліджуваної теми; наявність елементів новизни дослідження, недопустимість плагіату й компіляції; теоретична або практична спрямованість дослідження; використання сучасних джерел наукової і спеціальної літератури; наявність аналізу нормативно-методичної бази з теми дослідження; наявність емпіричного матеріалу; використання архівних матеріалів; застосування сучасної методології наукових досліджень; наявність огляду передового вітчизняного й закордонного досвіду роботи; формування проблемних питань, висновків і пропозицій із теми дослідження.

4.2. Наукові роботи студентів можуть бути підготовлені співавторами, зокрема спільно з викладачами.

4.3. Опублікування результатів дослідження; упровадження результатів дослідження в практичну діяльність або в навчальний процес; виступи за результатами дослідження на наукових семінарах і конференціях (опублікування тез виступів).

4.3. Наукові розробки, підготовлені членами гуртка, зберігаються на кафедрі.

4.4. Критеріями оцінювання наукових доповідей є: наукова опрацьованість роботи, якість викладу матеріалу й оформлення дослідження. Оцінювання наукової опрацьованості проведеної роботи має на увазі характеристику доповіді стосовно того, наскільки тема дослідження актуальна та яке має практичне значення, чи містить елементи наукової новизни і який обсяг дослідження проведений автором самостійно. Можуть

бути взяті до уваги й інші категорії. Оцінювання якості викладу матеріалу передбачає аналіз доповіді щодо того, наскільки вільно доповідач оперує науковими термінами, грамотно викладає матеріал. Оцінюючи оформлення роботи, з'ясовують, наскільки грамотно робота ілюстрована виконаними таблицями, слайдами, діаграмами, що продемонстровані в логічному зв'язку з викладеним матеріалом.

4.5. Роботи оцінюють за системою: рекомендувати (не рекомендувати), рекомендувати доробити для подальшого подання на науковій конференції, конкурси і гранти, публікації в офіційних виданнях.

План роботи студентського наукового гуртка «Vivat Linguistics»

№ з/п	Зміст роботи	Терміни	Відповідальні
1.	Організаційні заходи щодо роботи наукового гуртка.	Вересень	
2.	Обговорення тем згідно із затвердженою тематикою наукового гуртка.	Щочетверга	
3.	Участь у заходах до Дня перекладача.	Вересень	
4.	Підготовка до участі в конкурсі студентських наукових робіт.	Жовтень	
5.	Участь у заходах до ювілейного Дня кафедри.	Листопад	
6.	Підбиття підсумків роботи наукового гуртка за I семестр 2015 – 2016 навчального року.	Січень	
7.	Підготовка до участі в студентській науково-практичній конференції «Перекладацькі інновації».	Березень – квітень	
8.	Підготовка студентських наукових статей до публікації у вітчизняних і зарубіжних наукових збірниках.	Протягом року	

9.	Круглий стіл до Дня науки в Україні. Підбиття підсумків роботи наукового гуртка за II семестр 2015 – 2016 навчального року, за навчальний рік у цілому.	Травень	
----	--	---------	--

**Тематика засідань наукових секцій студентського наукового гуртка
«Vivat Linguistics»**

№	Назва наукової секції	П.І.Б. керівника	Студентський склад
1.	Вторинні конструювання сучасної англійської мови.		
2.	Теоретичні та практичні аспекти перекладу (німецька мова).		
3.	Сучасні тенденції вивчення політичного дискурсу США.		
4.	Лінгвопрагматичні особливості рекламно-художнього дискурсу (англійська мова).		
5.	Англомовний медіаполітичний дискурс (англійська мова).		
6.	Основи професійного перекладу (англійська мова).		
7.	Національно-культурна специфіка німецької лексики (німецька мова).		
8.	Переклад художніх творів (німецька мова).		
9.	Художній переклад прозових та поетичних творів (англійська мова).		

Додаток 3. Види завдань із застосуванням технології концепт-карт

Види завдань:

- орієнтація й виокремлення опорних схем у логічній організації мовленнєвої педагогічної ситуації;
- орієнтація та виокремлення логіко-сміслових сигналів, слів-маркерів щодо педагогічних ситуацій;
- орієнтація й виокремлення опорних елементів лінгвокультурного контексту;
- заповнення різних систематизаційних схем, таблиць, шкал, граф, семантичних карт лексичних одиниць на основі значення словоутворювальних елементів;
- читання / прослуховування тексту за запропонованою опорною схемою (план, логіко-смістова схема, ключові слова);
- побудова денотатної опорної схеми тексту чи мовленнєвої педагогічної ситуації;
- відновлення, конструювання тексту / мовленнєвої педагогічної ситуації за різними опорами;
- розв'язання автентичних інформаційних завдань на інтерпретацію / репродукування тексту чи мовленнєвої педагогічної ситуації з використанням різних опорних схем;
- аналіз / інтерпретація мовних засобів із погляду комунікативного завдання мовця, задуму автора, загальної ідеї, широкого соціокультурного контексту;
- групування асоціограм за семантичними ознаками;
- добір паралельних мовних засобів іноземною й рідною мовою для розв'язання певного комунікативного завдання (наприклад, для пояснення, порівняння, вираження емоційного ставлення тощо);
- пошук / виокремлення понять для виведення загального правила – аналогій, мовних одиниць за системою ознак, контрастних пар мовних засобів, опозицій тощо;
- добір і групування ілюстративного контексту певних понять;

– пошук / виокремлення в контексті аналогічних прикладів лінгвокультурних фактів і значень як опори для розуміння та інтерпретації з метою ілюстрації певного комунікативного завдання;

– вибір / підстановка адекватних мовних засобів до контексту / мовленнєвої ситуації на основі знань лінгвокультурних фактів і значень;

– застосування опор на уяву (графічні й вербальні замальовки);

– мозковий штурм ідей у зв'язку з певним комунікативним завданням,

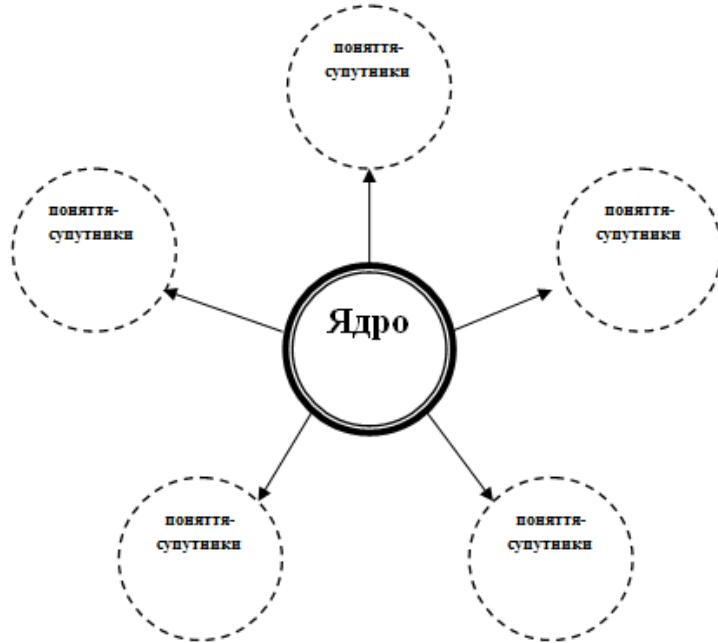
наприклад, створення «діаграми ідей і фактів».

Приклад концепт-карти

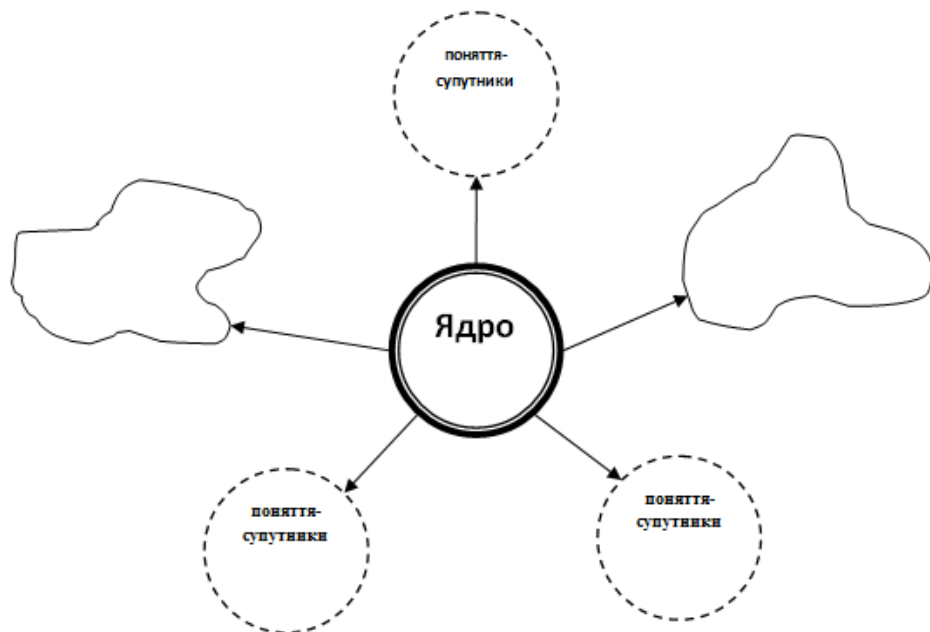


Додаток К. Види колажів за Б. Мюллером

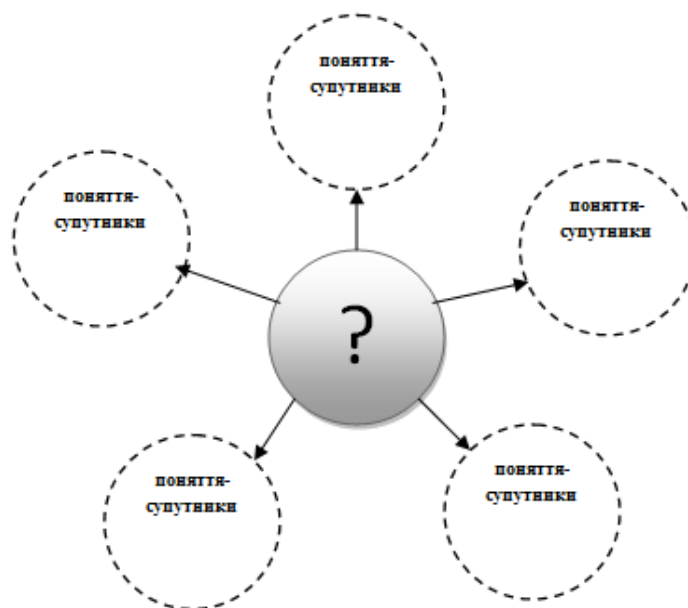
Колаж типу А – проста сонячна система (Einfaches Sonnen System), у центрі якого перебуває ключове поняття-ядро й від нього розходяться промені інформації.



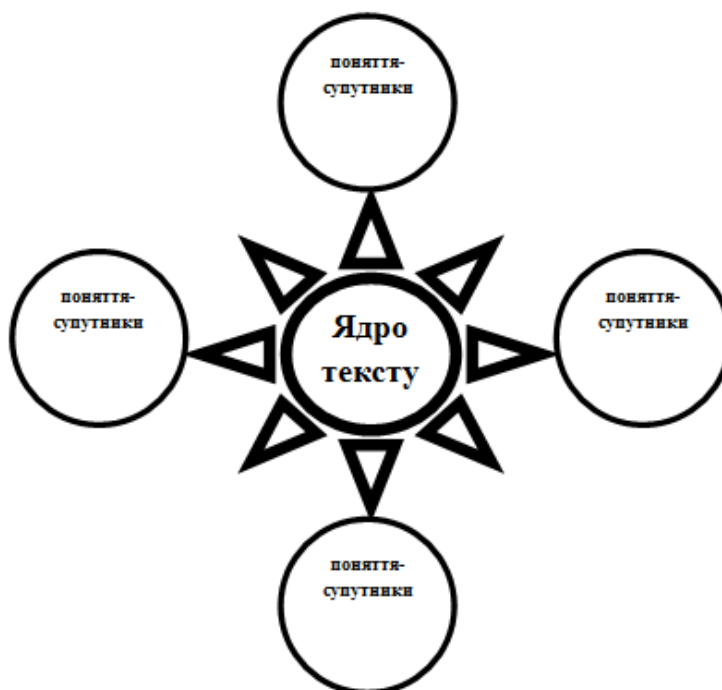
Колаж типу В – сліпа пляма (Blinde Flecke), де в колажі є незайняті місця-плями, а студенти мають визначити, яким саме відомостям приділяється вільне місце в цьому колажі. 273



Колаж типу С – сліпе ядро (Blinder Kern) відповідає типу А, але студенти визначають ядерне поняття колажу після ознайомлення з усім фоном колажу.



Колаж типу D – спалах (Blitzlicht), що складають на основі одного тексту, із якого студентам пропонують обрати актуальну інформацію.



Колаж типу E – ядро, що чергується (Wechselkern). Він спрямований на маніпуляції сателітною інформацією залежно від того, яке соціокультурне поняття є ключовим (відповідає типу С зі змінним ядром).

Додаток Л. Колаж «Романтизм як стильова течія XIX століття»

Надзвичайне, дивне, фантастичне



Заперечення раціоналізму

Культ почуттів

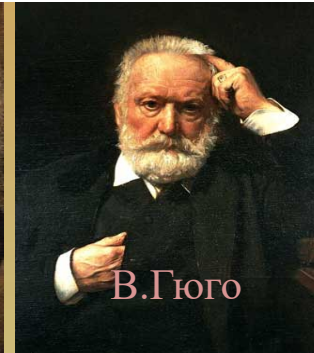


Історизм

Історичний роман

Інтерес до фантастики

Ліроепічна поема



Кінець XVIII – початок XIX ст.

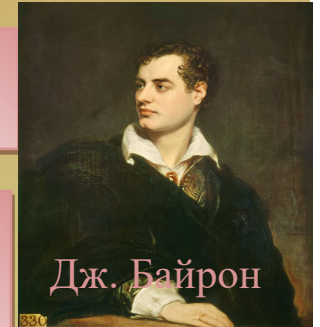
РОМАНТИЗМ

Внутрішній світ людини

Ідеалізм у філософії

Апологія* особистості

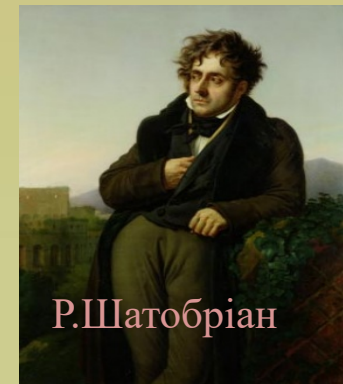
Інтерес до екзотичних картин природи



Неприйняття буденності



Балада



Фантастична повість

Додаток М. Програма курсу «Основи міжкультурної комунікації»

Передмова

Навчальний курс «Основи міжкультурної комунікації» має сформувати знання про базові поняття, концепції й напрями міжкультурної комунікації.

Метою курсу є дослідження феномену взаємодії культур і, як наслідок, становлення міжкультурної комунікації.

Основні завдання курсу:

- вивчення історії та сучасних тенденцій розвитку міжкультурних комунікацій;
- ознайомлення з основними концептуальними поняттями, концепціями, теоріями міжкультурних комунікацій;
- репрезентація основних шляхів засвоєння іншої культури;
- формування навичок ефективної взаємодії в ситуації міжкультурної комунікації;
- засвоєння досвіду використання комунікаційних технологій у запобіганні міжкультурним конфліктам та уникненні їх.

Програма навчальної дисципліни

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1

Теоретичні засади міжкультурної комунікації

Тема 1. Міжкультурні комунікації як галузь наукового знання й навчальна дисципліна

1. Актуальність вивчення проблем міжкультурної комунікації.
2. Становлення міжкультурної комунікації та її місце в системі гуманітарних наук.
3. Предмет, об'єкт і суб'єкт міжкультурної комунікації.
4. Методологія та понятійний апарат міжкультурної комунікації.
5. Мета й завдання курсу «Основи міжкультурної комунікації» як навчальної дисципліни.

Тема 2. Культурно-антропологічні основи міжкультурної комунікації

1. Поняття та сутність культури. Функції культури.
2. Культура й цінності.
3. Культурна ідентичність.

4. Культура й мова.
5. Зв'язок культури та комунікації.

Тема 3. Поняття й сутність міжкультурної комунікації. Основні теорії міжкультурної комунікації

1. Основні підходи до з'ясування поняття «міжкультурна комунікація».
2. «Комунікація і спілкування»: спільне, відмінне. Об'єкт та суб'єкт спілкування й комунікації.
3. Структура міжкультурної комунікації. Форми міжкультурної комунікації: пряма, дотична, безпосередня, опосередкована. Моделі міжкультурної комунікації.
4. Основні детермінанти міжкультурної комунікації.
5. Поняття контексту міжкультурної комунікації.

Тема 4. Шляхи засвоєння іншої культури

1. Об'єктивні чинники багатоманітності культур.
2. Проблема «чужорідності» культури.
3. Соціалізація. Інкультурація. Механізми інкультурації (культурна трансмісія).
4. Акультурація в міжкультурній комунікації. Основні форми акультурації. Культурна адаптація.
5. Культурний шок.
6. Модель засвоєння «чужої» культури М. Беннета.
7. Культурна ідентичність. Етноцентризм та його різновиди.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2

Практичний аспект міжкультурної комунікації

Тема 5. Види, типи, форми, моделі міжкультурної комунікації

1. Види міжкультурної комунікації: вербальна, невербальна, паравербальна.
2. Специфіка, форми, стилі вербальної комунікації, її контексти.
3. Сутність невербальної комунікації та її контексти. Сутність невербальної комунікації та її форми:
4. Види паравербальної комунікації.
5. Засоби досягнення ефективної комунікації під час міжкультурної взаємодії.

Тема 6. Проблема розуміння в міжкультурній комунікації. Міжкультурні конфлікти та шляхи їх подолання

1. Поняття розуміння в міжкультурній комунікації. Проблема сприйняття в МКК.
2. Взаємодія та взаєморозуміння. Основні прийоми й способи досягнення взаєморозуміння.
3. Атракція в міжкультурній комунікації. Атрибуція та її роль у МКК.
4. Природа міжкультурних конфліктів та їхні види. Засоби подолання міжкультурних конфліктів.

Тема 7. Результати міжкультурної комунікації

1. Поняття комунікативної компетенції. Структура комунікативної компетенції.
2. Поняття й сутність толерантності. Толерантність як результат МКК. Інтолерантність.
3. Міжкультурна компетенція в міжкультурній комунікації, її рівні, засоби підвищення.
4. Практичні рекомендації К. Ситарама й Р. Когделла щодо підвищення результативності міжкультурної комунікації.

Тема 8. Перспективи розвитку міжкультурної комунікації

1. Роль міжкультурної комунікації в сучасному глобалізованому світі.
2. Сфери пріоритетного розвитку міжкультурної комунікації.

СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Тема 1. Вступ до навчального курсу «Основи міжкультурної комунікації»

План

1. Актуальність проблем міжкультурної комунікації в епоху глобалізації.
2. Джерельна та наукова база курсу «Основи міжкультурної комунікації».

Теми наукових доповідей

- Діалог як ефективний засіб міжкультурної комунікації.
 Проблема культурної взаємодії в сучасну епоху.
 Глобалізація як основа міжкультурної взаємодії.
 Огляд джерел і наукової літератури з проблем міжкультурної комунікації.

Список літератури

1. Землянова Л. М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества : Толковый словарь терминов и концепций / Л. М. Землянова. – М., 1989.
2. Лебедева Н. М. Межкультурный диалог. Тренинг этно-культурной компетенции / Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, Т. Г. Стефаненко, М. Ю. Мартынова. – М., 2003.
3. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М.; К., 2001.
4. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / А. П. Садохин. – М., 2006.

Тема 2. Міжкультурні комунікації як галузь наукового знання й навчальна дисципліна

План

1. Місце міжкультурної комунікації в системі гуманітарного знання. Становлення міжкультурної комунікації як науки.
2. Предмет, об'єкт, суб'єкт міжкультурної комунікації як галузі наукового знання. Проблемне поле міжкультурної комунікації.
3. Мета, завдання, структура й особливості міжкультурної комунікації як навчального курсу.

Теми наукових доповідей

Роль психології та лінгвістики в становленні міжкультурної комунікації як науки.

Е. Холл як засновник нової галузі знання – міжкультурної комунікації. Проблемне поле міжкультурної комунікації.

Список літератури

1. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учеб. пособ. / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М., 2006.
2. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М.; К., 2001.
3. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / А. П. Садохин. – М. : Альфа–М; ИНФРА–М, 2006.

Тема 3. Поняття й сутність міжкультурної комунікації. Основні теорії міжкультурної комунікації

План

1. Міжкультурна комунікація в системі культури.
2. Структура й сутність міжкультурної комунікації.

3. Основні теорії міжкультурної комунікації (Е. Холл. Г. Хофштеде, Е. Хірш).

Теми наукових доповідей

Спільне й відмінне в спілкуванні та комунікації.

Культура й мова в процесі комунікації.

Теорія Сепіра – Уорфа (лінгвістична відносність).

Місце культурних цінностей у міжкультурних контактах.

Норми культури та їхня роль у міжкультурному спілкуванні й комунікації.

Список літератури

1. Бадалев А. А. Психология общения / А. А. Бадалев. – М., Воронеж, 1996.
2. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк. – М., 1989.
3. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М., 1990.
4. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т. Н. Персикова. – М., 2002.
5. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / А. П. Садохин. – М., 2006.

Тема 4. Соціалізація та інкультурація: зміст, особливості та етапи реалізації

План

1. Поняття «культурної ідентичності».
2. Соціалізація й інкультурація як шляхи засвоєння іншої культури.
3. Акультурація в міжкультурній комунікації.
4. Культурний шок у засвоєнні чужої культури.

Теми наукових доповідей

Природа й сутність понять «свій» і «чужий».

Сутність та вияви етноцентризму.

Інкультурація: релігійний аспект.

Акультурація як комунікація.

Феномен «культурного шоку».

Моделі засвоєння чужої культури.

Список літератури

1. История ментальностей: Историческая антропология. – М., 1996.
2. Коул М. Культурно-историческая психология / М. Коул. – М., 1997.
3. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2007.

4. Сухарев В. А. Психология народов и наций / В. А. Сухарев, М. В. Сухарев. – Донецк, 1997.
5. Ярошенко Т. М. Регіональна типологія культури : навч. посіб. / Т. М. Ярошенко. – Львів, 2007.
6. www.business.polbu.ru – статті.

Тема 5. Мова та взаємодія культур

План

1. Вербальна комунікація, її особливості та форми.
2. Стилї вербальної комунікації.
3. Контексти вербальної комунікації.
4. Проблема значення в міжкультурній комунікації.
5. Мовна різноманітність субкультур.

Теми наукових доповідей

Гіпотеза лінгвістичної відносності Сепіра – Уорфа.

Функції мови в спілкуванні.

Метамова в міжнародному спілкуванні.

Особливості жіночої та чоловічої вербальної комунікації.

Список літератури

1. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации [Электронный ресурс] / В. Б. Кашкин. – Воронеж : изд-во ВГТУ, 2000. – 170 с. – Режим доступа : <http://kashkine.narod.ru/CommTheory/>.
2. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація / В. М. Манакін. – К. : Академія, 2012.
3. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / А. П. Садохин. – М. : Альфа-М; ИНФРА-М, 2006.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000.

Тема 6. Невербальна комунікація

План

1. Невербальна комунікація та її форми.
2. Функції невербальної комунікації.
3. Зв'язок невербальної комунікації та культури.
4. Мовчання як форма комунікації.

Теми наукових доповідей

Діалог у вербальній комунікації.

Етикет та види невербальної комунікації.

Ритм, рух, розрахунок часу в невербальній комунікації.

Значення особистого простору в міжкультурному спілкуванні.
Мовчання як комунікація.

Список літератури

1. Лабунская В. А. Невербальное поведение / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д., 1986.
2. Пиз А. Язык разговора / А. Пиз, А. Гарнер. – М., 2001.
3. Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. – М., 2000.
4. Почепцов Г. Г. Язык запахов // Г. Г. Почепцов. Семиотика. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2002.
5. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / А. П. Садохин. – М., 2006.
6. Сухарев В. Язык телодвижений / В. Сухарев. – Новгород, 1992.

Тема 7. Паравербальна комунікація

План

1. Основні види паравербальної комунікації: просодика та екстралінгвістика.
2. Роль інтонації, тембру голосу, сили звуку в міжкультурній комунікації.
3. Засоби досягнення ефективною комунікації: швидкість мови, голосність мови, артикуляція; висота голосу; режим мови, манера мови.

Теми наукових доповідей

Просодика в паравербальному спілкуванні.

Специфіка паравербальних засобів комунікації.

Роль голосу в ефективній комунікації.

Список літератури

1. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2007.
2. Манакин В. М. Мова і міжкультурна комунікація / В. М. Манакин. – К. : Академія, 2012.
3. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / А. П. Садохин. – М., 2006.

Тема 8. Проблема розуміння в міжкультурній комунікації

План

1. Поняття «розуміння» у міжкультурній комунікації.
2. Стереотипи сприйняття в міжкультурній комунікації.
3. Комунікативні табу в міжкультурній комунікації.
4. Міжкультурні конфлікти: їхня сутність та шляхи подолання.

5. Толерантність як один зі способів підвищення ефективності в міжкультурній комунікації.

Теми наукових доповідей

Поняття й сутність емпатії.

Культура і сприйняття.

Процес сприйняття та його основні детермінанти.

Міжкультурні конфлікти та їхні причини в контексті процесу глобалізації.

Толерантність як результат міжкультурної комунікації.

Список літератури

1. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М., 2003.
2. Иконникова Н. К. Механизмы межкультурного восприятия / Н. К. Иконникова // Социологические исследования. – 1995. – № 4.
3. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М.; К., 2001.
4. Сорокин Ю. А. Этическая конфликтология / Ю. А. Сорокин. – Самара, 1994.

Тема 9. Перспективи розвитку міжкультурної комунікації

План

1. Роль міжкультурної комунікації в сучасному глобалізованому світі.
2. Сфери пріоритетного розвитку міжкультурної комунікації.

Теми наукових доповідей

Місце міжкультурної комунікації в сучасному повсякденному житті.

Рівні міжкультурної компетенції й засоби її підвищення.

Специфіка комунікації в контексті бізнесу.

Міжкультурна комунікація в глобалізованому світі.

Список літератури

1. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации / В. Б. Кашкин. – Воронеж : изд-во ВГТУ, 2000. – 170 с.
2. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий / В. В. Кочетков. – М., 2002.
3. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т. Н. Персикова. – М., 2002.
4. Сергеев А. М. Коммуникация в культуре / А. М. Сергеев. – Петрозаводск, 1996.

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТІВ

1. Форми міжкультурної комунікації.
2. Вербальний вид міжкультурної комунікації (загальна характеристика).
3. Прямий і непрямий стилі міжкультурної комунікації.
4. Безпосередня та опосередкована форма міжкультурної комунікації.
5. Діалог як форма вербальної комунікації та його види.
6. Кінесика та її значення в міжкультурній комунікації.
7. Монолог як форма вербальної комунікації та його особливості.
8. Проксеміка та її значення в міжкультурній комунікації.
9. Метамова в міжкультурній комунікації.
10. Розуміння та його значення в міжкультурній комунікації.
11. Фактори, що сприяють розумінню в комунікації.
12. Природа міжкультурних конфліктів.
13. Ефективна комунікація та її елементи.
14. Рівні міжкультурної компетенції та засоби її підвищення.
15. Толерантність як результат міжкультурної комунікації.
16. К. Ситарам та Р. Когделл про підвищення результативності міжкультурної комунікації.
17. Шляхи подолання міжкультурних конфліктів.

Питання для підсумкового контролю з курсу «Основи міжкультурні комунікації»

1. Місце курсу «Основи міжкультурних комунікацій» у системі культурологічного знання.
2. «Основи міжкультурної комунікації» як гуманітарна дисципліна.
3. Міждисциплінарний характер «Основи міжкультурних комунікацій».
4. Предмет, об'єкт і суб'єкт міжкультурної комунікації як галузі наукового знання.
5. Методологічні засади міжкультурної комунікації як галузі наукового знання.
6. Історичні фактори й обставини виникнення міжкультурної комунікації.
7. Етапи розвитку міжкультурної комунікації в США.
8. Утвердження міжкультурної комунікації в Європі.
9. Основні напрями й підходи досліджень міжкультурної комунікації.
10. Поняття міжкультурної комунікації. Основні підходи до визначення міжкультурної комунікації.
11. Спілкування й комунікація: спільне та відмінне.

12. Структура міжкультурної комунікації: причини, форми, види, типи й результати комунікації.
13. Поняття макро- й міжкультури в МКК.
14. Сутність міжкультурної комунікації.
15. Детермінанти міжкультурної комунікації.
16. Форми міжкультурної комунікації.
17. Аккультурація в міжкультурній комунікації.
18. Поняття інкультурації в міжкультурній комунікації.
19. «Культурний шок» та його місце в засвоєнні «чужої» культури.
20. Види міжкультурної комунікації.
21. Вербальна комунікація.
22. Форми вербальної комунікації.
23. Стилї вербальної комунікації.
24. Контексти вербальної комунікації.
25. Невербальна комунікація та її сутність.
26. Кінесика як вид невербальної комунікації.
27. Проксеміка як вид невербальної комунікації.
28. Хронеміка як вид невербальної комунікації.
29. Окулістика, такесика та сенсорика як види невербальної комунікації.
30. Сутність і засоби паравербальної комунікації.
31. Проблема розуміння в МКК.
32. Процес сприйняття та його основні детермінанти.
33. Природа міжкультурних конфліктів. Причини їх виникнення та способи подолання.
34. Результати міжкультурної комунікації.
35. Ефективна комунікація та її елементи.
36. Поняття й сутність толерантності.
37. Толерантність у міжкультурній комунікації.
38. Поняття «культурної компетенції» та її основні компоненти.
39. Особливості теорій міжкультурної комунікації.
40. Теорія високо- й низькоконтекстуальних культур Е. Холла.
41. Теорія культурних вимірів Г. Хофштеде.
42. Теорія культурної грамотності Е. Хірша.
43. Модель засвоєння чужої культури М. Беннета.

РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЩО ПРИСВОЮЮТЬ СТУДЕНТАМ

Оцінювання знань студентів відбувається за 100-бальною шкалою.

Поточний контроль рівня засвоєння навчального матеріалу з курсу «Основи міжкультурної комунікації» оцінюють певною кількістю балів за кожний вид роботи.

Форми участі студентів у навчальному процесі, що підлягають поточному контролю, та їх оцінювання в балах

Форми участі студентів у навчальному процесі	Бали
Виступ з основного питання.	0,5 – 5
Усна наукова доповідь.	0,5 – 5
Запитання до того, хто виступає.	0,5 – 1
Участь у дискусіях та інтерактивних формах організації заняття, доповнення, рецензії на виступ.	0,5 – 3
Письмові тестові / контрольні завдання (аудиторні).	10
Письмові роботи, що студенти виконують <u>за бажанням</u> у позааудиторний час (реферати, есе, творчі завдання).	до 3

Результати поточного контролю фіксують у журналі роботи академічної групи. Позитивна оцінка поточної успішності студента за відсутності пропущених і невідпрацьованих семінарів, позитивні оцінки за модульні роботи є підставою допуску до підсумкової форми контролю – іспиту.

Розподіл балів, що присвоюють студентам упродовж вивчення курсу «Основи міжкультурної комунікації»

Поточне тестування та самостійна робота				Підсум к.тест	Сума
Модуль 1	Модуль 2	Аудиторна робота	Інші види роботи	30 б.	100 б.
Теми 1 – 3	Теми 4 – 6	70 б.	10 б.		
20 б.	20 б.				

У кінці семестру підсумовують усі отримані студентом бали за аудиторну та позааудиторну роботу. Описані вище види й форми засвоєння навчального курсу дають змогу набрати 70 балів.

Бали за аудиторну роботу не відпрацьовують у разі пропусків без поважної причини. За відсутності відповідей на семінарах упродовж семестру студент отримає за поточний контроль 0 балів.

Шкала оцінювання

Оцінка ECTS	Оцінка в балах	За національною шкалою	
		Екзаменаційна оцінка	
A	90–100	5	Відмінно
B	82–89	4	Добре
C	74–81		
D	64–73		
E	60–63	3	Задовільно
FX	35–59	2	Незадовільно
F	0–34		Незадовільно (без права перескладання)

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Підручники, навчально-методична та довідкова література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К., 2004.
2. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ф. Бацевич. – Режим доступу : <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/m>.
3. Горелов И. Н. Безмолвной мысли знак: рассказы о невербальной коммуникации / И. Н. Горелов, В. Р. Енгальчев. – М., 1991.
4. Землянова Л. М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества : Толковый словарь терминов и концепций / Л. М. Землянова. – М., 1999.
5. Кармин А. С. Культурология : учебник / А. С. Кармин, Е. С. Новикова. – СПб., 2005.
6. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации [Электронный ресурс] / В. Б. Кашкин. – Воронеж : изд-во ВГТУ, 2000. – 170 с. – Режим доступа : <http://kachkine.narod.ru/CommTheory/>.
7. Конецкая В. П. Социология коммуникации / В. П. Конецкая. – М., 1997.
8. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2007.
9. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація / В. М. Манакін. – К. : Академія, 2012.
10. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М.; К., 2001.
11. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / А. П. Садохин. – М., 2006.

12. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации / А. В. Соколов. – СПб., 1996.

13. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М., 2003.

14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

2. Рекомендована література

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М., 1990.

2. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов / В. Биркенбил. – СПб. : Питер, 1997

3. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С. К. Богдан. – К., 1998.

4. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М., 2003.

5. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк. – М., 1989.

6. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : КомКнига, 2006.

7. Гулевич О. А. Атрибуция: общее представление, направление исследований, ошибки / О. А. Гулевич, И. К. Безменова. – М., 1998.

8. Зигерт В. Руководить без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланг. – М., 1994.

9. Зимовець Р. Конфлікти та протести у постіндустріальному суспільстві (до питання про актуальність дослідницької парадигми Ю. Хабермаса) / Р. Зимовець // Філософська думка. – 2001. – № 3. – С. 93–114.

10. Иконникова Н. К. Механизмы межкультурного восприятия / Н. К. Иконникова // Социологические исследования. – 1995. – № 4.

11. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий / В. В. Кочетков. – М., 2002.

12. Лабунская В. А. Невербальное поведение / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д., 1986.

13. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К., 2000.

14. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Р. Д. Льюис. – М., 1998.

15. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т. Н. Персикова. – М., 2002.

16. Пиз А. Язык жестов / А. Пиз. – Воронеж, 1992.

17. Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. – М., 2000.
18. Пиз А. Язык разговора / А. Пиз, А. Гарнер. – М., 2001.
19. Сергеев А. М. Коммуникация в культуре / А. М. Сергеев. – Петрозаводск, 1996.
20. Скотт Д. Г. Конфликты. Пути их преодоления / Д. Г. Скотт. – М., 1991.
21. Степанков С. Язык внешности / С. Степанков. – М., 2003.
22. Сухарев В. Язык телодвижений / В. Сухарев. – Новгород, 1992.
23. Фаст Дж. Язык тела. Как понять иностранца без слов / Дж. Фаст, Э. Холл ; пер. с англ. Ю. В. Емельянова. – М. : Вече, Персей, Аст, 1997.
24. Фоли Дж. Энциклопедия знаков и символов / Дж. Фоли. – М., 1997.
25. Холл Э. Как понять иностранца без слов / Э. Холл. – М., 1995.
26. Hall E. Beyond Cultur / E. Hall. – N. Y., L., 1990.
27. Hall E. Understanding Cultural Differences / E. Hall, M. Hall. – Yarmouth, 1990.
28. Hofstede G. Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen Management / G. Hofstede. – Wiesbaden, 1993.
29. Jonach I. Interkulturelle Kommunikation / I. Jonach. – Munchen, 1998.
30. Purschel H. Intercultural communication / H. Purschel. – Frankfurt am Mein, 1994.

Інформаційні ресурси

1. www.gumer.info.
2. www.countries.ru/library/intercult/mkk.html.
3. www.business.polbu.ru.