

ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

Князян Маріанна Олексіївна

УДК: 378.937 + 378.126 + 378.144

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ
САМОСТІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ПРОЦЕСІ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук**

**Науковий консультант:
Кічук Надія Василівна,
доктор педагогічних наук, професор**

Ізмаїл - 2007

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| Вступ..... | 4 |
| Розділ I. Філософсько-методологічне та історико-педагогічне підґрунтя самостійно-дослідницької діяльності особистості..... | 17 |
| 1.1. Самостійно-дослідницька діяльність – об’єкт теоретико-методологічного дослідження..... | 17 |
| 1.2. Проблема оптимізації самостійно-дослідницької діяльності студентів в історико-педагогічному контексті..... | 30 |
| 1.3. Творчий доробок вітчизняних науковців у формуванні самостійно-дослідницької діяльності майбутніх педагогів..... | 40 |
| Висновки з розділу I..... | 47 |
| Розділ II. Самостійно-дослідницька діяльність у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов..... | 51 |
| 2.1. Місце самостійно-дослідницької діяльності у системі професійної підготовки вчителя..... | 51 |
| 2.2. Ступенева підготовка фахівця - вчителя іноземних мов як педагогічна система..... | 54 |
| 2.3. Компетентнісна модель професійної підготовки вчителя іноземних мов..... | 64 |
| Висновки з розділу II..... | 118 |
| Розділ III. Науково-теоретичні засади системи формування самостійно-дослідницької діяльності студентів..... | 123 |
| 3.1. Сучасні підходи до визначення змісту самостійно-дослідницької діяльності майбутніх фахівців..... | 123 |
| 3.2. Психолого-педагогічна сутність феномена „самостійно-дослідницька діяльність студентів”..... | 145 |
| 3.3. Аналіз компонентно-структурного складу самостійно-дослідницької діяльності майбутніх педагогів..... | 158 |
| 3.3.1. Мотиваційно-ціннісний компонент..... | 161 |
| 3.3.2. Змістовий компонент..... | 169 |

| | |
|---|------------|
| 3.3.3. Процесуально-операційний компонент..... | 197 |
| 3.3.4. Рефлексивний компонент..... | 201 |
| 3.4. Функціональна роль самостійно-дослідницької діяльності в особистісно-професійному формуванні вчителя іноземних мов..... | 205 |
| Висновки з розділу III..... | 215 |
| Розділ IV. Моніторинг якості самостійно-дослідницької діяльності студентів..... | 220 |
| 4.1. Діагностувальний етап експерименту: методи, результати..... | 220 |
| 4.2. Змістово-процесуальна своєрідність констатувального етапу експерименту..... | 235 |
| Висновки з розділу IV..... | 260 |
| Розділ V. Експериментальна система формування самостійно- дослідницької діяльності студентів факультету іноземних мов..... | 265 |
| 5.1. Закономірності формування самостійно-дослідницької діяльності студентів у контексті Болонського процесу..... | 265 |
| 5.2. Формування самостійно-дослідницької діяльності майбутнього педагога в умовах ступеневої підготовки..... | 269 |
| 5.2.1. Самостійно-дослідницька діяльність: своєрідність розгортання у майбутніх бакалаврів і спеціалістів..... | 306 |
| 5.2.2. Підготовка магістрів: визначальна роль самостійно-дослідницької діяльності..... | 341 |
| 5.2.3. Активізація самостійно-дослідницької діяльності майбутніх фахівців у період педагогічної практики..... | 350 |
| 5.2.4. Підготовка кваліфікаційної дослідницької роботи – важливий етап розвитку наукової творчості студентів..... | 363 |
| 5.3. Аналіз результатів формувального експерименту..... | 373 |
| Висновки з розділу V..... | 394 |

| | |
|--|------------|
| Висновки..... | 398 |
| Список використаних джерел..... | 404 |
| Додатки..... | 446 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Серед стратегічних завдань освіти, що визначено у Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державній програмі „Вчитель”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, – провідними є сталий розвиток суспільства, нарощення духовного, інтелектуального, економічного потенціалу держави через забезпечення функціонування системи освіти на гуманістичних, інноваційних, андрагогічних засадах. Пріоритетного значення набуває розвиток наукового світогляду особистості, її методологічної культури, творчих можливостей, що й актуалізує необхідність створення цілісної системи самостійно-дослідницької діяльності майбутніх фахівців.

Особливої ваги ця проблема набуває у зв'язку з підготовкою вчителів, оскільки підвищуються вимоги до їхнього професіоналізму. Сьогоднішній учитель, як наголошують науковці (В.Андрущенко, І.Бех, Н.Бібік, А.Богуш, І.Зязюн, В.Кремень, О.Савченко, О.Сухомлинська), має бути дослідником, оскільки саме він здійснює „індивідуальну еволюцію дитини” (В.Кузь), розкриває її сутнісні характеристики, передбачає напрями внутрішнього росту, проектує життєдіяльність вихованця.

Аналіз й узагальнення вітчизняного і світового досвіду (С.Гончаренко, Д.Дьюї, Н.Кічук, Г.Кловак, Ж.Піаже, К.Роджерс, С.Сисоєва) дозволяє окреслити роль самостійно-дослідницької діяльності в підвищенні ефективності професійної підготовки педагогів:

- означена діяльність дозволяє забезпечити кожному суб'єкту навчального процесу можливість розкрити свій інтелектуально-творчий потенціал, опанувати стратегіями педагогічного пошуку;

- потужна професійна поінформованість, ерудиція, володіння процедурами наукового пошуку, що формуються у ході самостійно-дослідницької діяльності, й

спричинюють високу конкурентоздатність майбутніх педагогів. Широка обізнаність у певній галузі, володіння методами наукового пізнання, вміннями швидко опрацьовувати й аналізувати нову інформацію, продуктивно її використовувати, обирати оптимальні педагогічні засоби її передачі учням забезпечують підвищення конкурентоспроможності педагога;

- самостійно-дослідницька діяльність сприяє вихованню в майбутнього вчителя своєрідного дослідницького „занепокоєння” щодо розв’язання наукових проблем, прагнення вивчити їх більш глибоко, повно та досконало, розкрити їх вичерпно, з різних боків і підходів, що активізує процес самореалізації особистості педагога як професіонала-дослідника.

Отже, домінантою сучасної парадигми освіти є орієнтація на підготовку студентів до самостійно-дослідницької діяльності, що забезпечує безперервність і систематичність їхнього професійного саморозвитку.

Аналіз наукового фонду з означеної проблеми дозволяє виокремити певні напрями її дослідження: висвітлення філософії сучасної освіти, методології гуманістичної педагогіки (В.Андрущенко, І.Бех, А.Богущ, Є.Бондаревська, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, В.Лутай, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська, Р.Шаймарданов, І.Якиманська); вивчення теоретичних засад організації науково-педагогічного пошуку (В.Буряк, В.Загвязинський, В.Краєвський, І.Лернер, О.Савченко); з’ясування провідних закономірностей розвитку мотивації особистості (О.Ковальов, О.Леонт’єв, С.Максименко, В.Рибалка, С.Рубінштейн, В.Татенко); визначення методологічної бази особистісно-професійного становлення педагога, потенціалу різноманітних видів самостійної роботи й дослідницької діяльності майбутніх учителів у їхній професійній підготовці (Є.Барбіна, Г.Васянович, О.Глузман, В.Гриньова, Е.Карпова, Н.Кічук, В.Козаков, Н.Кузьміна, З.Курлянд, А.Линенко, С.Литвиненко, А.Маркова, О.Мороз, Г.Нагорна, О.Олексюк, О.Пехота, П.Підкасистий, В.Радул, С.Сисоєва, О.Солодухова, Р.Хмелюк, О.Цокур); висвітлення наукових засад професійної підготовки вчителя іноземних мов, змісту та структури його ключових компетентностей (О.Бігич, М.Євтух, І.Зимняя, Г.Крючков, Р.Мартінова,

С.Ніколаєва, М.Соловей); розкриття організаційно-технологічних аспектів системи ступеневої професійної освіти, тенденцій її розвитку (І.Богданова, В.Луговий, Н.Ничкало, П.Сікорський); дослідження проблем підготовки вчителя-дослідника в контексті порівняльної педагогіки (Н.Абашкіна, Т.Кошманова, Л.Пуховська, І.Руснак).

Водночас зауважимо, що проведені наукові дослідження, які націлені на оптимізацію професійної підготовки вчителя, лише торкаються окремих аспектів формування самостійно-дослідницької діяльності, не розглядаючи її як цілісну інтегративну систему, що врегульовує педагогічну метадіяльність, сприяє не тільки її оптимальній результативності, але й самореалізації і самотворення учителем у ній свого духовно-творчого потенціалу. Ця проблема концентрує навколо себе низку принципово важливих ключових питань, як-от: висвітлення структури і функцій самостійно-дослідницької діяльності, зокрема майбутнього вчителя іноземних мов; виявлення закономірностей формування означеної діяльності в системі ступеневої підготовки; діагностика готовності майбутнього вчителя до самостійно-дослідницької діяльності; розробка експериментальної педагогічної технології формування самостійно-дослідницької діяльності та перевірка її ефективності.

Як свідчать результати теоретичних досліджень (І.Бабин, Я.Болюбаш, В.Грубінко, В.Молодиченко, Н.Молодиченко, М.Степко, Ю.Стиркіна, С.Хмельковська, Я.Черньонков, В.Шинкарук), вирішення проблеми формування самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя іноземних мов дозволяє:

- активізувати пізнавально-творчу позицію студента, забезпечити цілісність його становлення як професіонала-дослідника в контексті кредитно-модульної системи, посилити вплив на розвиток загальної та професійної культури, ціннісних орієнтацій, дослідницьких умінь;

- збагатити дидактичний потенціал, що закладений у сучасній загальноосвітній школі, у більш повному обсязі використовувати педагогічні інновації, здобути вищий рівень освітньої підготовки школярів.

Між тим, аналіз педагогічного досвіду та результати діагностичних експериментів, проведених на базі вищих педагогічних закладів освіти України та ближнього зарубіжжя (Молдови, Польщі), свідчать, що самостійно-дослідницька діяльність студентів здебільшого здійснюється на низькому рівні, майбутні педагоги не володіють методологією науково-педагогічної роботи, не спроможні охопити весь спектр її напрямів.

Отже, наявність протиріч між вимогами до

- формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до творчої самореалізації в умовах єдиного європейського освітнього простору, ефективної праці з примноження надбань духовної вітчизняної, світової культури, утвердження цінностей громадянського суспільства, й низьким рівнем актуалізації його самостійності, критичності, конструктивності, мобільності, творчого потенціалу в традиційній пасивно-репродуктивній системі його підготовки;

- методологічної озброєності спеціаліста, володіння ним методами самостійного наукового пізнання, вміннями навчатись упродовж життя, й відсутністю цілісної системи підготовки студентів до пошуково-творчої діяльності, яку б вони були спроможні реалізувати в різних сферах своєї життєдіяльності;

- активізації організаційно-методичного забезпечення самостійної роботи студентів у контексті кредитно-модульної системи, та недостатньою розробленістю технологій і засобів упровадження цієї роботи в навчально-виховний процес вищої школи;

- підготовки вчителя, здатного до самостійно-дослідницької діяльності, спрямованої на продукцію нових знань, збагачення інноваційно-педагогічного досвіду, та низьким рівнем володіння студентами змістовими, технологічними, рефлексивними компонентами цієї діяльності;

- включення спеціаліста в широку міжнародну взаємодію, полікультурну співпрацю з метою забезпечення повноправної, активної участі України у світових освітніх проектах, та низьким рівнем володіння іншомовною комунікацією,

культурою спілкування майбутніх фахівців обумовило вибір теми дослідження „Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до теми кафедри загальної та соціальної педагогіки „Формування професійної мобільності фахівців соціально-педагогічної сфери в системі різнорівневої підготовки” (№ 0100U000958), що входить до переліку наукових досліджень Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Тему затверджено на засіданні вченої ради Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 1 від 30.08.2004) та заординовано Радою з координації наукових досліджень Академії педагогічних наук України в галузі педагогіки і психології (протокол № 3 від 29.03.2005). Автором досліджено теоретичні засади самостійно-дослідницької діяльності студентів у процесі ступеневої підготовки і на підставі цього розроблено цілісну систему її формування.

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні концепції, розробці й експериментальній апробації моделі і методики самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов, визначенні педагогічних умов формування цієї діяльності у процесі ступеневої підготовки фахівців.

Завдання дослідження:

1. Висвітлити теоретико-методологічні та історико-педагогічні витoki проблеми формування самостійно-дослідницької діяльності студента.

2. Виявити творчий доробок вітчизняних і зарубіжних практиків в оптимізації самостійно-дослідницької діяльності студентів у контексті світових тенденцій розвитку вищої освіти.

3. Розкрити науково-теоретичні засади професійної підготовки вчителя іноземних мов з позиції компетентнісного підходу, з'ясувати функціональну роль самостійно-дослідницької діяльності в цьому процесі.

4. Розробити концептуальну модель самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя іноземних мов у процесі ступеневої підготовки.

5. Теоретично обґрунтувати й апробувати експериментальну систему формування самостійно-дослідницької діяльності студентів.

6. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови функціонування цієї системи у процесі ступеневої підготовки майбутніх фахівців.

Об'єкт дослідження: процес професійної підготовки студентів у логіці ступеневої освіти.

Предмет дослідження: система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Концепція дослідження. В основу концепції покладено ідею пізнання особистістю педагогічної дійсності та самопізнання й самореалізації в ній. Суть концепції полягає в тому, що самостійне пізнання є процесом осмислення й інтерпретації наукового фонду знань, набутого педагогічного досвіду та вироблення на цій основі якісно нового суспільно й особистісно значущого знання. Ця ідея ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до примноження культурних цінностей суспільства та реалізації при цьому власного духовно-творчого потенціалу (І.Бех, Н.Бібік, А.Богуш, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Кузьміна, О.Савченко, В.Сластьонін, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська). Проблема становлення студента-дослідника у процесі ступеневої підготовки, його цілеспрямоване поступове переведення у професійну позицію вчителя-дослідника розглядається нами в контексті гуманістично, аксіологічно та акмеологічно орієнтованої системи вищої освіти.

Активізація процесу професійного становлення майбутнього вчителя-дослідника передбачає формування його самостійно-дослідницької діяльності, що зорієнтована на озброєння студентів системними методологічними знаннями; забезпечення вільного оперування ними дослідницькими діями; сприяння усвідомленню якості саморуху як професіонала; спрямування студентів на самовдосконалення як дослідника. Самостійно-дослідницька діяльність розглядається як стартова платформа, що забезпечує цілісність активного

самотворення майбутнім учителем ключових компетентностей (науково-пізнавальної, соціальної, комунікативної, полікультурної, інформаційно-технологічної, професійної та компетентності саморозвитку), дозволяє досягти повноти й досконалості функціонування майбутнього спеціаліста в соціально-професійному просторі.

Пріоритетними передумовами формування самостійно-дослідницької діяльності є забезпечення інтелектуального саморозвитку студента, можливості самопроекування ним власного життя як процесу безперервного професійно-акмеологічного самозростання і творчої самореалізації, динамізму самостійного розширення структури професійно значущих знань, різнобічної соціалізації особистості.

Провідною ідеєю авторської концепції виступає положення про системний характер самостійно-дослідницької діяльності, системоутворювальними компонентами якої виступають цінності, переконання, ідеали, інтереси особистості, володіння нею академічно та практично орієнтованою професійно значущою інформацією, комплексами дослідницьких і рефлексивних дій. Система самостійно-дослідницької діяльності проектується на площину системи її формування, з якою вона перебуває в діалектичному взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємозумовленості. Організаційна база системи формування самостійно-дослідницької діяльності охоплює навчально-пізнавальну (навчальні дисципліни педагогічного циклу), практичну (весь різновид педагогічної практики) та науково-дослідницьку (підготовка кваліфікаційних досліджень) складові навчально-виховного процесу вищого закладу освіти в логіці ступеневої підготовки фахівців. Оволодіння системою самостійно-дослідницької діяльності забезпечується шляхом її пофазового розгортання (на рівні препаративної, модифікативної, креативної фаз) з упровадженням відповідних самостійно-дослідницьких завдань і педагогічних стратегій. Показником вищого рівня сформованості самостійно-дослідницької діяльності виступає її інноваційно-творчий характер.

Провідну ідею концепції втілено в **загальній гіпотезі**, що ґрунтується на припущенні: досягти оптимальності формування самостійно-дослідницької діяльності видається можливим, якщо забезпечити цілісність становлення майбутнього фахівця як дослідника впродовж ступеневої підготовки, системність оволодіння компонентами самостійно-дослідницької діяльності, наповнення навчально-виховного процесу особистісно-цінним смислом для кожного студента.

Провідна гіпотеза конкретизована у таких **часткових гіпотезах**: формування самостійно-дослідницької діяльності студента відбуватиметься більш інтенсивно, якщо:

- у навчально-виховному процесі буде забезпечене пофазове оволодіння компонентами цієї діяльності, а саме, препаративна, модифікаційна та креативна фази;

- задіяти потенціал навчальних дисциплін педагогічного циклу, навчальної і виробничої практики, підготовки кваліфікаційних наукових робіт у напрямку створення пізнавально-креативної атмосфери, в якій студент активно розробляє та втілює оригінальні дослідницькі задуми, проекти, виявляє дослідницьку ініціативу й наполегливість;

- упровадити педагогічні стратегії, що мають на меті довготривалі перспективні дослідження, які охоплюють матеріал декількох змістових модулів і передбачають багатоаспектне вивчення певної проблеми, взаємоузгодження експериментальних засобів, поступове ускладнення наукових завдань дослідження.

Методологічними засадами дослідження виступили положення теорії наукового пізнання щодо єдності свідомості й діяльності, творчо-діяльній сутності особистості, діалектичного взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємозумовленості явищ педагогічної реальності; загальнофілософські ідеї гуманістичного підходу, в контексті якого людина розглядається як самоціль суспільно-історичного процесу; принципи історизму, системного аналізу, безперервності освіти, активної життєдіяльності особистості як провідного засобу

її суб'єктивного розвитку; методологічними орієнтирами стали ідеї гуманізації, гуманітаризації та демократизації національної системи навчання й виховання.

Теоретичні джерела дослідження ґрунтуються на таких наукових положеннях: формування й розвиток властивостей особистості у процесі активної діяльності (Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн), гуманістичної педагогіки про антропоцентричний, морально-духовний розвиток особистості (В.Андрущенко, І.Бех, Н.Бібік, А.Богущ, І.Зязюн, В.Кремень, А.Маслоу, К.Роджерс, О.Савченко, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська, І.Франко), синергетики з розвитку складноструктурованих систем відкритого типу (Є.Князева, С.Курдюмов, О.Остапчук, І.Пригожин, П.Третьяков), акмеології з досягнення вершин особистісно-професійного становлення (А.Деркач, Н.Кузьміна, В.Максимова), аксіології щодо функціонування та взаємозв'язків цінностей у структурі аксіосфери особистості (Н.Асташова, І.Бех, В.Гриньова), концепцій формування готовності до педагогічної творчої діяльності (М.Дьяченко, Л.Кандилович, Н.Кічук, К.Кларк, А.Линенко, С.Сисоєва), оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів (Є.Барбіна, І.Богданова, Ж.Брунер, Г.Васянович, В.Глассер, З.Курлянд, С.Литвиненко, А.Маркова, О.Мороз, Н.Ничкало, Ф.Паркер, В.Радул, Г.Сагач, С.Флоріо-Руейн, Р.Хмельюк, О.Цокур), особистісно-діяльнісного підходу до підготовки вчителя (І.Зимняя, Л.Карамушка, О.Леонт'єв, В.Рибалка, О.Чебикін).

Методи дослідження: 1) системний теоретичний аналіз та узагальнення результатів філософських, соціологічних, психологічних, дидактичних, методичних, фізіологічних досліджень, вивчення інструктивно-нормативної та навчально-методичної документації закладів вищої освіти з метою формування концептуальної моделі самостійно-дослідницької діяльності студентів; 2) педагогічне спостереження, аналіз результатів діяльності студентів, викладачів вищих навчальних закладів, бесіди, анкетування, тестування, методи експертних оцінок, рейтингових оцінок і самооцінок, що спрямовані на виявлення рівня сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності у студентів. Провідним методом дослідження виступає психолого-педагогічний експеримент

(етапи – діагностувальний, констатувальний, формувальний), що передбачав формування самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя іноземних мов шляхом активного включення студентів в експериментальну систему педагогічних заходів. Методи математичної статистики, які дозволили виявити вплив експериментальної технології на процес формування самостійно-дослідницької діяльності студента.

Наукова новизна дослідження:

- *вперше досліджено: на теоретичному рівні:*

- комплексно в діахронічно-синхронічному ракурсі вивчено проблему формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов; розкрито сутність, структуру та функції самостійно-дослідницької діяльності студентів; виявлено закономірності організації самостійно-дослідницької діяльності у вітчизняному й зарубіжному досвіді; побудовано компетентнісну модель учителя іноземних мов та визначено в ній функціональну роль самостійно-дослідницької діяльності;

- *на організаційно-педагогічному рівні:* розроблено педагогічну систему формування самостійно-дослідницької діяльності студентів, розкрито закономірності її функціонування на всіх етапах ступеневої освіти (бакалавр – спеціаліст - магістр); побудовано технологію діагностики якості формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів;

- *на методичному рівні:* розроблено навчально-методичний супровід системи формування самостійно-дослідницької діяльності студентів;

- *уточнено* теоретичні засади професійної підготовки вчителя іноземних мов з урахуванням компетентнісного підходу;

- *дістало подальшого розвитку* методика організації самостійної діяльності студентів, дослідницької діяльності вчителя-практика.

Теоретична значущість дослідження полягає у введенні в науковий обіг поняття „самостійно-дослідницька діяльність студентів”, у розробці й обґрунтуванні концептуальних засад цілісної системи формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов на основі

компетентнісного підходу; визначенні критеріїв, показників і рівнів сформованості самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя; виявленні педагогічних умов функціонування системи формування самостійно-дослідницької діяльності у процесі ступеневої підготовки.

Практична значущість дослідження полягає у створенні й апробації системи діагностики характеру та рівнів сформованості самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя іноземних мов, у розробці й впровадженні науково-методичного супроводу цієї діяльності, націленого на оптимізацію процесу підготовки студентів до її реалізації. У навчально-виховний процес бакалаврату й магістратури впроваджено авторську систему, репрезентовану в навчальних посібниках „Самостійна робота як засіб формування дослідницької спрямованості особистості студента”, „Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації”, „Організація самостійно-дослідницької діяльності майбутніх викладачів (на етапі магістерської підготовки)”. Оpubліковані науково-методичні матеріали можуть бути використані у практиці педагогічних і гуманітарних університетів, коледжів, закладів післядипломної професійної освіти.

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень, застосуванням системи взаємодоповнювальних методів, адекватних меті та завданням дослідження, єдністю кількісного і якісного аналізів експериментальних даних, можливістю відтворення експерименту, співвіднесеністю одержаних результатів з практикою вищої педагогічної школи, різноманітністю статистичної обробки результатів дослідно-експериментальної роботи.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на міжнародних („Історія та сучасність Українського Придунав'я”, Ізмаїл, 2000, „Сучасні технології професійної підготовки учителів іноземних мов”, Ізмаїл, 2002; „Засоби реалізації сучасних технологій навчання”, Кіровоград, 2005; „Викладач і студент у системі вищої освіти: проблеми діалогу, співпраці і взаємодії”, Львів, 2003, „Формування ціннісних орієнтацій

студентської молоді у контексті громадянського суспільства”, Львів, 2005; „Пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти”, Одеса, 2002, „Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень”, Одеса, 2005; „Здобутки, проблеми та перспективи безперервної мовної підготовки студентів у вищих технічних навчальних закладах України”, Харків, 2003), всеукраїнських („Формування професійної культури майбутнього вчителя початкових класів”, Вінниця, 1999; „Актуальні проблеми виховання в сучасних соціокультурних умовах”, Київ, 2003, „Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і технології підготовки майбутнього вчителя-вихователя-викладача”, Київ, 2005; „Соціально-психологічні детермінанти особистісного становлення сучасної молоді”, Луганськ, 2003; „Психолого-педагогічні проблеми підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у вузі: стан, проблеми, перспективи”, Чернівці, 2003; „Проблеми навчання та викладання практичної граматики іноземної мови у вищому навчальному закладі”, Дрогобич, 2004) науково-практичних конференціях і науково-практичному семінарі („Сучасна мистецька освіта: реалії та перспективи”, Суми, 2003).

Експериментальна база дослідження: дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі факультетів романо-германської філології, іноземних мов Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Львівського національного університету імені Івана Франка, Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Херсонського державного університету.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження. Результати дослідження впроваджувались у навчально-виховний процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 1-7/981 від 18.09.2006), Львівського національного університету імені Івана Франка (акт про впровадження від 16.10.2006), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (акт про впровадження № 07-10/236 від 17.02.2006), Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (акт про впровадження № 012/06

від 19.09.2006), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (акт про впровадження від 21.09.2006), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (акт про впровадження № 01-08-375 від 15.09.2006), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акт про впровадження № 786-33/03 від 07.09.2006), Херсонського державного університету (акт про впровадження № 06-12/1264 від 19.10.2006), Інституту наук про виховання Педагогічної академії (Польща) (довідка № 1/2005).

Матеріали кандидатської дисертації „Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов)”, захищеної у 1998 році, в тексті докторської дисертації не використовували.

Публікації. Результати дослідження опубліковано у 42 наукових і науково-методичних працях, зокрема: 2 монографіях, 3 навчальних посібниках, 1 методичних рекомендаціях, 28 статтях у фахових виданнях, 3 статтях у наукових збірках і періодичних виданнях, 5 статтях у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій. Всі роботи одноосібні.

Структура дисертації: робота складається із вступу, п'яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Зміст викладено на 403 сторінках тексту, до якого входять 34 таблиці, 1 схема, 4 діаграми, що займають 6 сторінок основного тексту. Список джерел охоплює 487 найменувань.

РОЗДІЛ І
ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ
ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ
САМОСТІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Самостійно-дослідницька діяльність – об'єкт теоретико-методологічного дослідження

Осмилення проблеми формування самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя, науково-теоретичних засад, що зумовлюють логіку та методи пізнання цього феномена як однієї із складових полісистемної педагогічної дійсності, вимагає здійснення аналізу методологічної бази дослідження.

Філософсько-методологічними засадами вивчення й визначення сутності самостійно-дослідницької діяльності виступили принципи та закони діалектики: принцип зв'язку та принцип розвитку, закон єдності й боротьби протилежностей, закон взаємного переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечення. Науково-теоретичний аналіз явищ педагогічної дійсності свідчить про їх органічний взаємозв'язок, взаємозалежність та взаємозумовленість. Рух і розвиток педагогічних явищ розглядається як їх універсальна характеристика: зв'язок включає в себе розвиток феноменів педагогічної дійсності як невід'ємну належність, поряд з цим розвиток передбачає зв'язок і здійснюється як рух єдиної різноманітності об'єктів, що пов'язані між собою низкою факторів [68-70; 236]. Осмислюючи фундаментальні закони діалектики щодо самостійно-дослідницької діяльності, дійдемо висновку, що діалектичні суперечності є джерелом розвитку цієї діяльності в цілому та кожного її компонента окремо.

Аналіз наукових джерел [68-70; 236] дозволяє стверджувати, що другий закон діалектики – перехід кількісних змін у якісні – фундаменталізує у контексті самостійно-дослідницької діяльності такий постулат: зміна якості об'єкта педагогічної дійсності відбувається тоді, коли накопичення кількісних змін

досягає певної межі. Принципового значення набуває категорія „стрибок”, який у педагогічній практиці може бути як швидким, так і поступовим. Важливість закону переходу кількісних змін у якісні важко переоцінити для виявлення психолого-педагогічних закономірностей формування самостійно-дослідницької діяльності, оскільки лише у процесі наполегливого щоденного багатостороннього впливу на студента є можливим досягти позитивної динаміки розвитку його особистісних якостей та компетентностей [13; 30-34; 78; 173; 179; 262; 265; 266].

Як наголошують науковці [236], наступний закон – діалектичне заперечення – виступає не просто запереченням, а моментом розвитку з утриманням позитивного. В аспекті розвитку особистості у процесі самостійно-дослідницької діяльності слід пам’ятати, що особистість постійно змінюється, діяльність залишає глибокі зміни у структурі особистості, й при цьому вона зберігає накопичений досвід поведінки, спілкування, творчості. Оптимальність самостійно-дослідницької діяльності визначається тим, який прогрес (його зміст та характер) відбувається у становленні особистості. Прогресивним, як відомо [179; 204; 206; 219; 228], розуміють такий напрям розвитку особистості, коли спостерігається формування якісно нових психічних утворень, що забезпечують їй можливість для більш ефективної самореалізації.

В основі розроблення концептуальної та технологічної моделі процесу формування самостійно-дослідницької діяльності лежать такі фундаментальні принципи, як:

- принцип відображення, що утворює виникнення на основі досвіду провідних психолого-педагогічних понять;

- принцип єдності діалектики, логіки і теорії пізнання, відповідно до якого категорії діалектики виступають як формами існування педагогічної дійсності, так й універсальними засобами її пізнання;

- принцип відповідності історичного і логічного, за яким логічна послідовність педагогічних категорій розглядається відповідно до їх історичного розвитку.

Отже, в педагогічній науці основні закони та принципи діалектики, які відображають істотні закономірності розвитку всього живого, слугують провідним методологічним орієнтиром для концептуально-теоретичної побудови системи формування самостійно-дослідницької діяльності.

Суттєвим засобом конкретизації законів діалектики є системний підхід до вивчення явищ та процесів. В основу цього підходу покладено бачення всіх об'єктів як систем. Як відомо, система - це сукупність взаємопов'язаних елементів, що відзначається єдністю й цілісністю (Б.Гершунський, В.Заслуженюк, М.Каган, В.Кушнір В.Радул, В.Семиченко, І.Шкабара). Одним з ключових понять системи виступає „структура”, що є сукупністю сталих зв'язків об'єкта, які забезпечують зберігання його основних якостей за умов різноманітних зовнішніх й внутрішніх змін. У таблиці „Методологічні положення конструювання та функціонування систем” (див. Додаток А) наведено наукові позиції, що взаємодоповнюють цілісність презентації педагогічного процесу як системи.

Так, Б.Гершунським наголошується на вивченні об'єктів з таких принципово важливих позицій, як компонентно-структурна архітектоніка системи та її взаємодія із середовищем. М.Каган наполягає на дослідженні об'єктів з точки зору компонентного й структурного аналізу, генетичного й прогностичного аналізу, а також аналізу внутрішнього й зовнішнього функціонування системи. У наукових працях (В.Заслуженюк, В.Семиченко, І.Шкабара) окреслено необхідний алгоритмічний базис дослідження педагогічного процесу, основними синтезованими шаблонами якого можна назвати такі:

- виявлення зв'язків між компонентами системи, характеру їх конструювання (взаємодії рівнів ієрархічної структури, їх локальні цілі, вертикальна та горизонтальна тенденції інтеграції, динаміка зміни детермінації із зміною взаємодії компонентів у системі), інтегративної новизни, яка з'являється у результаті взаємодії компонентів системи;

- розкриття особливостей кожного окремого компонента (його цілісності та неподільності, віддзеркалення ним властивостей системи, можливість розглядати

його елементом, загальним для різних систем, повнота реалізації ним своїх властивостей);

- висвітлення закономірностей входження системи в інші системні цілісності.

Означена алгоритмічна база виглядає неповною без врахування надбань постнекласичної методології, у контексті якої педагогічний процес розглядається науковцями (В.Кушнір) як нескінченно-можлива система з такими характерними ознаками: поліцентризм, полілогічність, діалогічність; нестійкість, хаотичність поряд із стійкістю та закономірністю; співвідношення опозицій, гетерогенність, антиномічність, активність.

Отже, вивчення системи формування самостійно-дослідницької діяльності вимагає виявлення її структурних компонентів, характеру взаємозв'язку між ними, закономірностей управління системою, її нових характеристик, що виникають у результаті інтеграційної взаємодії компонентів, специфіки інтеграції до інших систем та метасистем, особливостей функціонування у контексті педагогічних метасистем. При цьому побудова системи формування самостійно-дослідницької діяльності здійснюється з огляду на педагогічний процес як нескінченно можливий з урахуванням положень синергетичного підходу.

Особистість студента є складноструктурованою системою відкритого типу, у зв'язку з чим виступає об'єктом синергетики. Провідним принципом існування складних систем є самоорганізація, що здійснюється на основі постійної та активної взаємодії систем із зовнішнім середовищем (П.Третьяков). З позицій синергетичного підходу (О.Князева, С.Курдюмов, С.Мітін, П.Третьяков) особливої значущості для розроблення технології формування самостійно-дослідницької діяльності набуває ідея про необхідність збудження внутрішніх тенденцій, після чого природа сама вибудовує бажану структуру. Принципове значення мають знання механізмів самоорганізації системи, що дозволяє свідомо вводити в середовище відповідні флуктуації й спрямовувати розвиток системи. Напряму розвитку доцільно задавати відповідно до можливостей самого середовища й свободи його вибору.

Отже, переосмислюючи провідні науково-методологічні положення синергетики (О.Князева, С.Курдюмов) щодо самостійно-дослідницької роботи студента, дійдемо висновку, що особливого значення для забезпечення результативності функціонування означеної діяльності набувають такі з них:

- максимальне сприяння власним тенденціям розвитку складноорганізованих систем;

- бачення хаосу як конструктивного механізму еволюції; використання моментів нестійкості – „малих збурень”, флуктуацій – для формування бажаних макроструктур. Як наголошують науковці [158], людина з проблемами – це людина у стані хаосу, але хаосу, який сприяє появленню новоутворень у структурі особистості. Система формування самостійно-дослідницької діяльності має передбачати засоби підтримки студента, його орієнтацію на нові життєві перспективи, виведення його на новий рівень саморозвитку;

- в управлінні складними системами головним є правильна „архітектура впливу” [158, с.85] на систему. Відтак, використовуючи малі, але правильно організовані впливи на функціонування особистості у смисловому полі самостійно-дослідницької роботи, з’являється можливість досягти значного дидактичного ефекту;

- складноструктуровані системи можуть розвиватись у „режимі із загостренням” [158, с.85], коли величини змінюються за законом необмеженого зростання протягом обмеженого часу. З цього виходить, що навіть короткочасний вплив може привести до реальних змін й позитивних результатів у становленні самостійної особистості.

Для педагогічної діяльності особливого значення набуває уявлення про структури-атрактори еволюції [375]. Якщо система попадає у поле тяжіння певного атрактора, то вона незмінно розвивається до рівня цього відносно стійкого стану. Подане теоретичне положення дозволяє вивчати в контексті педагогічної синергетики шляхи оптимального дидактично-виховного впливу на особистість студента. Для цього, з одного боку, з метою досягнення нових утворень у структурі особистості викладач має створювати відповідні атрактори –

такі зовнішні впливи, які за умов їх незначної енергетичної насиченості, але застосуванні в момент біфуркації системи, здатні привести до значних позитивних змін в особистості. Саме педагог прогнозує, конструює, впроваджує таку архітектуру впливу самостійно-дослідницької діяльності, яка задає якісно новий напрям розвитку особистості. У цьому ракурсі викладач має вирішувати принципово важливі питання: визначати тенденції та альтернативні шляхи розвитку системи (студента), передбачати виникнення моментів нестійкості, виробляти засоби малих збуджень (флуктуацій), що можуть переростати в макроструктури. З іншого боку, при організації навчально-виховного процесу вищого закладу освіти слід пам'ятати про необхідність висування як атрактора для студентів прагнення до самостійно-дослідницької роботи, що має вивести систему (особистість) на якісно новий еволюційний розвиток – становлення вчителя-дослідника.

Дослідники методології синергетики (О.Остапчук) підкреслюють принципову роль цього методологічного орієнтиру в забезпеченні розвитку освітніх феноменів за принципом „вкладених систем” [282, с.22]. Осмислення цього принципу стосовно системи формування самостійно-дослідницької діяльності студентів свідчить, що з'являється можливість забезпечення взаємозв'язку її підсистем не лише лінійно (згори вниз й навпаки), але й ззовні всередину та із середини назовні. Цілком слушною є позиція О.Остапчук відносно того, що в цьому випадку ми отримаємо „модель паритетного співіснування... самостійних, упорядкованих, самоорганізованих” [282, с.22] підсистем, де кожна з них впливає на ефективність функціонування цілісної системи.

Закони діалектики розвитку особистості конкретизуються відповідно в теорії особистості. Означена теорія пов'язана з антропологією, науковою галуззю, що досліджує питання сутності й природи людини, сенсу її існування, засобів збагачення її духовно-ціннісного потенціалу (В.Андрущенко, І.Аносов, І.Бех, Б.Бім-Бад, І.Зязюн, В.Кремень, Б.Мещеряков, О.Савченко, О.Сухомлинська). Антропологія віддзеркалює той зміст культури, який орієнтований на гармонізацію соціуму, держави, людини (В.Кремень) поряд із забезпеченням

максимальної самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку кожного. У контексті педагогічної антропології постає питання про виховання духовної мудрості особистості, її здатності до реалізації свого життєвого покликання, закладення основ найвищих людських цінностей у наступних генераціях. Принципового значення набуває формування творчого мислення особистості. Так, В.Кремень підкреслює, що сьогодні завданням людиноцентрично спрямованої освіти є „орієнтувати навчальний процес так, щоб викликати процес мисленнєвого очищення, розумового осяяння” [186, с.16]. Аналіз означених аксіоматично-методологічних положень в осмисленні ролі самостійно-дослідницької діяльності у становленні особистості дозволяє стверджувати, що ця діяльність на рівні як концептуально-теоретичної моделі, так й технології має реалізовувати наступні постулати: забезпечувати наповненість життя особистісними смисловими змістами, сприяти виявленню індивідуальної унікальності студентів, творчих можливостей їхнього мислення, виховувати сенси досконалості, оптимізму, бездоганності.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства особливого значення набувають проблеми випереджувального розвитку якостей особистості, спрямованості індивіда на морально-духовні, культурні виміри людства.

Аналіз провідних зарубіжних персонологічних теорій свідчить, що в контексті антропоцентрованої парадигми формування особистості особливої значущості набувають гуманістично орієнтовані теорії (аналітична, індивідуальна, диспозиціональна, гуманістична, феноменологічна). Структурно-домінантним утворенням особистості у смисловому полі означених теорій виступають „особистісно значущі цілі” (А.Адлер), „самоактуалізація” (А.Маслоу), „пропріум” (Г.Олпорт), „тенденція актуалізації” (К.Роджерс), „екзистенціальні потреби” (Е.Фромм), „самість” (К.Юнг). Аналіз пріоритетних цінностей, що висовуються у кожній з концепцій, є творчість, цілісність, самовдосконалення, безкорислива любов до інших.

У контексті гуманістичної теорії (А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс) принципової важливості набуває положення щодо самоактуалізації,

самореалізації, самоздійснення особистості у її творчій діяльності. Творчість розглядається як універсальна функціональна характеристика людини, що сприяє її самовираженню. Провідним принципом гуманістичного підходу можна вважати спрямованість на вивчення цілісності особистості у всій багатогранності її вияву. Науковій рефлексії підлягають проблеми вибору людиною свого шляху в житті, засобів розкриття й втілення внутрішніх ресурсів, досягнення обґрунтованості й ефективності індивідуального буття. За А.Маслоу, самоактуалізація є найвищим виявом людських сил, це є прагнення особистості до максимального використання власних здібностей і талантів. Концепція самоактуалізації набуває провідного значення для гуманістичної педагогіки, оскільки орієнтує особистість вихованця на самозростання в інтенсивному житті, де людина виявляє все найкраще у собі з метою досягнення довершеності себе й своєї справи.

Вітчизняні й зарубіжні науковці (В.Андрущенко, І.Бех, І.Зязюн, А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Сковорода, І.Франко, К.Юнг) стверджують, що кожна людина має необмежений потенціал для саморозвитку, при цьому саме творча діяльність дозволяє людині бути архітектором власного життя. Творчість надає значимість життю кожної окремої людини й існуванню людства в цілому, бо творчість забезпечує єдність, цілісність, гармонію особистості, - її „самість” (К.Юнг). За цих умов людина здатна досягти автономії, самодостатності та „внутрішньої синергії” (А.Маслоу).

Основною парадигмою освіти, у смисловому полі якої вирішуються означені проблеми, виступає гуманістична педагогіка. Це є, за словами І.Зязюна, педагогіка свободи, дитиноцентризму та людини як цілі. Її провідними ідеями є визнання самоцінності людини, особистісно орієнтований розвиток учнів в освітньому процесі, що відзначається демократичністю і діалогічністю, творче самовдосконалення дитини. Гуманістична педагогіка спрямована на антропоцентричний, морально-духовний, вільний розвиток особистості. Ці ідеї походять з української народної філософії, яка проголошує людину центром світобудови, а свободу особистості – найбільшою цінністю (М.Фіцула). Г.Сковорода – один із провісників національної гуманістичної педагогіки –

висловлював ідеї про необхідність самопізнання людиною себе. В його філософсько-педагогічній концепції чільне місце посідає проблема досягнення людиною щастя, що є можливим через „сродний труд” – активну працю із самопізнання та розвитку своїх природних здібностей. Життєвого успіху у кордоцентричній філософії Г.Сковороди є можливим досягти лише творчістю, жертівністю, самозреченням на благо інших людей. Гуманістична „філософія серця”, започаткована у творах Г.Сковороди, розвивалася П.Юркевичем, що вбачав процес пізнання як духовне життя в усій повноті та цілісності його моментів [435]. Ідею про творчу працю людини як засіб її самовираження, втілення свого духовного потенціалу, реалізацію таланту й покликання висловлювали О.Потебня, Т.Шевченко, І.Франко. З позиції цих мислителів й науковців вищим ідеалом людини є її свобода, яка має бути використана так, аби людина максимально виявила свої здібності на власне добро й процвітання суспільства. Саме тому у центрі навчального процесу має бути дитина, її духовний світ, інтереси, здібності.

Антропоцентризм сучасної гуманістичної педагогіки полягає у встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем та учнем за умов максимальної поваги до особистості учня, врахування його психологічних якостей, потенціалу та тенденцій розвитку. Особистість учня виступає у всій її різноманітності (інтелект, ерудиція, фізичний стан, міжособові стосунки, багатство особистісного досвіду, емоційні переживання, інтереси, прагнення). Морально-духовний розвиток передбачає реалізацію духовного потенціалу особистості, формування високих позитивних взірців поведінки, прагнень до добра, правди, краси, справедливості. Орієнтація на вільний розвиток надає можливість актуалізувати й реалізувати у навчанні й житті свої найкращі природні задатки на основі власного вибору навчальних траєкторій.

У концептуальному полі гуманістичної педагогіки пріоритетною є ідея самотворення особистості. Реалізація цієї ідеї націлює на багатогранний повний розвиток особистості з акцентом на сфери, де особистість може себе максимально виявити за умов оптимального формування її творчих сил. Освітньою

парадигмою, яка втілює цю мету, є особистісно орієнтований підхід до виховання й навчання дитини (В.Андрущенко, І.Бех, А.Богуш, Є.Бондаревська, І.Зязюн, Н.Кічук, В.Кремень, С.Максименко, Н.Ничкало, О.Савченко, С.Сисосва, О.Сухомлинська, І.Якиманська). У контексті цієї парадигми постулюються пріоритети особистості, унікальності її потенціалу, досвіду, ментальності, досягнень; підкреслюється необхідність встановлення суб'єкт-суб'єктних відношень у навчально-виховному процесі, його широка диференціація, полілогізація, орієнтація на наявні ресурси та можливості учня. Це зумовлює створення диверситивних стратегій, тактик та відповідних їм засобів навчання й виховання, які забезпечували б оцінку, проектування та перспективне вдосконалення всіх граней виявлення особистості з урахуванням її життєвизначальних цілей, намірів, планів. Провідна роль педагога у цьому процесі полягає у підтримці становлення особистості учня, визначенні його стартового потенціалу, організації та упровадженні засобів випереджувального впливу на найбільш сильні сфери його творчого самовиявлення. Вчитель допомагає учню зорієнтуватися у власному внутрішньому світі, генералізувати цінності, виявити власні таланти, закласти фундамент самореалізації.

Особистісно орієнтований підхід тісно пов'язаний з особистісно-діяльнісним, оскільки особистісний компонент в особистісно-діяльнісній стратегії є спрямованим на розвиток особистості учня у всій багатоплановості її вираження. За умов особистісно-діяльнісного підходу мета навчального заняття формується з позиції кожного окремого учня й групи в цілому, виходячи з оцінки неповторного психологічного складу школяра. Оскільки особистісно орієнтоване навчання передбачає спеціальну організацію учбової діяльності, науковці (І.Зимняя) наголошують на необхідності його співвіднесення з більш узагальненим особистісно-діяльнісним підходом. Аргументація цього полягає в тому, що зробити особистісний аспект єдиним означає закрити шлях до дослідження закономірностей як психічної діяльності зокрема, так і діяльності та поведінки в цілому (С.Рубінштейн). Взаємозв'язок особистісного та діяльнісного компонентів є діалектичним: особистість є суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу,

визначає особистісний розвиток людини, виступає провідним фактором її формування.

Саме у діяльності людина творить світ й себе в ньому. Діяльність дозволяє втілювати своє „Я” через співпричетність до світу. Вибір діяльності залежить від того, наскільки вона здатна забезпечити можливості найбільшого духовного розквіту особистості. Діяльність дозволяє особистості виявити свої сили, примножити їх через оволодіння її цінностями, смислами, процедурами. Таким чином здійснюються прирости індивідуального потенціалу, конкретизуються життєвизначальні домінанти. Особистість та діяльність, що виконується нею, здійснюють системний взаємовплив: спостерігається генезис діяльності через генезис особистості й навпаки. У форматі усвідомлюваної діяльності розвиваються особистісні параметри, розширюється простір життя, вибудовується система еталонів людини. Збагачуючи простір свого внутрішнього світу, людина перетворює простір соціального досвіду. Орієнтація на суспільно-історичний досвід дозволяє забезпечити рефлексивне супроводження діяльності, виміряти цінність практичних досягнень у континуумі суспільного життя. При цьому перебудовується структура системних ознак як діяльності, так й особистості. У поданому ракурсі для системи формування самостійно-дослідницької діяльності особливої актуальності набуває необхідність зміни стратегії оволодіння професією: від інформаційно-рецептивно-репродуктивної, яка склалася традиційно у тоталітарному режимі, до активно-продуктивної, що у контексті демократичного суспільства актуалізує багатовимірність мислення, його критичність, рефлексивність, аналітичність, здатність самостійно генерувати, аргументувати й практично втілювати свої ідеї, відстоювати власну позицію, переконувати у правильності свого вибору, досягати прогресу у своїй праці. Такий підхід дозволяє майбутнім фахівцям саморозкриватись у діяльності, концентрувати свої зусилля, заглиблюватися у процес діяльності, працювати на межі можливого, отримувати радість від самовіддачі справі. У цих умовах, з одного боку, студент досягає певних корисних для суспільства результатів, з іншого боку, набуває новоутворень у структурі ціннісних, знаннієвих, операційно-

діяльнісних, мотиваційних, емоційних тощо особистісних комплексів. Провідним видом діяльності студента є пізнавальна.

Пізнавальна діяльність, її сутність, структура, фундаментальні закономірності розглядаються у теорії пізнання. Провідними проблемами, що досліджуються теорією пізнання [33; 68-70; 236; 331-334; 420], є можливості пізнання, відношення знання (відчуття, уявлення, поняття) до об'єктивної реальності, ступені й форми процесу пізнання, умови й критерії його достовірності та істинності. Пізнання є проникнення у суть явищ, виявлення балансу взаємодії елементів досліджуваних об'єктів, їх ієрархізованих структур, специфіки функціонування, взаємодії з іншими об'єктами певної наукової галузі. Основою пізнання й критерієм її істини є суспільно-історична практика, оскільки всі наші знання є відображенням об'єктивного світу, його зв'язків та закономірностей, які пізнаються у процесі цієї практики. Узагальнюючи методи, що використовує сучасна наука (експеримент, моделювання, аналіз, синтез тощо), теорія пізнання виступає філософсько-методологічною основою педагогічних досліджень.

У контексті методологічного підходу, яким є гуманістична педагогіка, провідною є категорія творчості. Як відомо [27; 154; 185; 200; 346; 472], творчість є цілеспрямованою діяльністю, яка створює у контексті певної культури принципово нові і соціально значущі духовно-моральні та матеріальні цінності. Індикаторами творчості є свідоме цілепокладання, створення принципово нового продукту, орієнтація на досягнення соціально вагомих результатів. Творчість є засобом самовираження людини, сенсом її життя. Як наголошується (Н.Кічук, М.Лазарєв, В.Моляко, С.Сисоєва), творчість є засобом самоосвіти й самовдосконалення особистості, розвитку її здібностей та реалізації внутрішніх сил у будь-якій праці. Творчість є основою самоактуалізації особистості, рушійним фактором її становлення та внутрішнього зростання. Творча діяльність дозволяє людині розкрити свої потенції та визначити оптимальну сферу їх застосування. Коли людина віддає себе у творчій діяльності, вона набуває самоідентичності, наближається до свого істинного „Я”, розкриває для світу й для

себе свою істинну сутність. А.Маслоу підкреслює, що саме творчість забезпечує вільне випромінювання того найкращого, що закладене у глибинах особистості.

Проблема самореалізації творчого потенціалу дорослих людей (Н.Кузьміна) розглядається у контексті акмеології, яка вивчає шляхи досягнення найбільшого з можливого на певному віковому етапі, закономірності досягнення вершин у цілісному становленні людини. Науковці (Б.Ананьєв, Г.Данилова, А.Деркач, Н.Кузьміна, В.Максимова, А.Маркова, Л.Мітіна, Г.Олпорт, О.Селезньова), підкреслюють, що зрілість розглядається як інтегральна характеристика розвитку всіх життєвих сил особистості на певному етапі її „дорослості” та відзначається гармонійним поєднанням природних, особистісних та суб’єктних показників. Так, Г.Олпорт наголошував на соціальній активності, рефлексивності, толерантності, цільності, життєвій мудрості, позитивному самоприйнятті зрілої людини.

Осмислення даних положень у просторі системи формування самостійно-дослідницької діяльності дозволяє виокремити такі вимоги аксіоматичного характеру щодо реалізації цієї системи:

- орієнтація студентів на постійну самооптимізацію у розрізі інтелектуальної творчості, духовно-культурного самовиховання, фізичного розвитку, професійного зростання;

- забезпечення широкого навчально-виховного полігону для виявлення талантів студентів, закладення можливостей їхньої самореалізації у найбільш повному спектрі життєвиявлення;

- формування у мотиваційно-ціннісному ракурсі спрямованості на професійне та особистісне самотворення, на самоперемогу інертності, лінощів, безпорадності, на самовтілення у своїх найвищих досягненнях.

У контексті педагогічної акмеології до системи формування самостійно-дослідницької діяльності висовуються вимоги орієнтації майбутніх учителів на максимальну професійну самореалізацію з досягненням найвищого рівня особистісного та професійного розвитку.

Отже, оптимальному розкриттю явищ педагогічної дійсності слугують принципи та закони діалектики, які конкретизуються у системному,

синергетичному, акмеологічному підходах, теоріях особистості, діяльності, творчості, гуманістичній психології та педагогіці. Означені філософсько-методологічні орієнтири дозволяють розкрити сутнісні якості, закономірності, функціональні характеристики самостійно-дослідницької діяльності студента.

1.2. Проблема оптимізації самостійно-дослідницької діяльності студентів в історико-педагогічному контексті

Аналіз наукових джерел [15; 16; 71; 101; 107; 172; 255; 256; 288; 294; 319-321; 327; 328; 355] свідчить, що в історії педагогічної думки неодноразово піднімалися питання, які торкаються активізації самостійності учнів, посилення їх дослідницької позиції. На різних етапах історії людства ці питання набували різного ступеня актуальності. Так, в Античну епоху проблемі розвитку самостійного мислення й діяльності особистості приділялася значна увага (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит, Марк Фабій Квінтіліан). В епоху Середньовіччя у схоластичній системі акцент робився на розвиткові абстрактного формально-логічного мислення. Самостійність думки, прагнення до пізнання та дослідження могли бути реалізованими у навчальній діяльності університетів (Болонському, Оксфордському, Кембрідзькому, Паризькому, Празькому). В епоху Відродження закладаються основи гуманістичної педагогіки, яка орієнтувала вчителя на забезпечення активної навчальної діяльності учня, закладення підвалин критичного мислення, урахування інтересів дитини, її гармонійний багатоаспектний розвиток (Еразм Роттердамський, Вітторіно да Фельтре, Мішель Монтень). Гуманістичні ідеї мислителів Відродження отримали свій наступний розвиток у педагогічній діяльності Яна-Амоса Коменського [166]. Я.Коменський наголошував на тому, що „правильно навчати юнацтво – це не значить вбивати у голови зібрану з авторів суміш слів, фраз, перекручень, поглядів, а це значить – розкривати здатність розуміти речі, щоб саме з цієї здатності, мов із живого джерела, потекли струмочки (знання)...” [294, с.148]. У XVII – XVIII століттях педагоги (К.-А.Гельвецій, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо) наполягали на необхідності

розвитку розумових сил дитини, збудження її думки й допитливості, виховання прагнення до пізнання й самоосвіти. Особливу увагу організації самостійної дослідницької роботи учнів приділяв А.Дістервег. Він підкреслював, що ознакою освіченості учня є його прагнення й нахил до самостійного дослідження: „результатом й доказом правильного ходу розвитку є наступні ознаки: ...фізична сила й спритність...; живість й сила сприйняття; добра пам'ять...; розвинуті розумові здібності; потяг й нахил до самостійного дослідження...” [294, с.358]. Задля цього вчителю слід активізувати самостійність мислення учня, впливати на його пізнавальні здібності, спрямовувати на генерацію нових ідей. У першій половині ХХ століття педагогами (Ж.-О.Декролі, М.Монтессорі, С.Френе, Р.Штейнер) були висунуті вимоги стосовно саморозвитку дитини у її самостійній діяльності, що передбачало надання дитині можливості самостійно планувати свою діяльність, створення середовища, що найбільш відповідає її здібностям, забезпечення індивідуального підходу на основі вивчення її психічних особливостей.

В історії педагогічних ідей в Росії [15; 36; 50; 62; 72; 264; 294; 314; 438] у центрі наукової уваги викладачів, вчених, діячів освіти знаходилися такі аспекти проблеми організації самостійно-дослідницької роботи, як виявлення закономірностей дослідницької роботи учнів та студентів (П.Блонський, В.Вахтеров, П.Кропоткін, М.Манасеїна, С.Шацький), розроблення методів самостійно-дослідницької діяльності (О.Герд, П.Каптерев, М.Кареев, Д.Тихоміров), висвітлення фізіологічних можливостей дітей у самостійній роботі (М.Бобровніков, М.Манасеїна), розкриття шляхів рефлексії студентами методів пізнання навчального матеріалу (В.Ключевський). Принципово важливою позицією, що об'єднує погляди російських педагогів, є активізація розумової самодіяльності учнів у процесі аудиторного та позааудиторного навчання.

У 20-30-ті роки ХХ століття у радянський період негайною потребою стало розповсюдження грамотності, підготовка людини до розбудови народного господарства, підвищення рівня її інтелектуально-культурної життєдіяльності. У цих умовах зусилля науковців-педагогів (Б.Всесвятський, В.Наталі, Б.Райков,

С.Рожественський, К.Ягодовський) були спрямовані на розроблення дослідницького методу у навчанні, який передбачав активну розумову діяльність з оволодіння знаннями й вміннями у процесі самостійного пошуку.

Проблема активізації дослідницької діяльності, з одного боку - вчителя, з іншого - учня, розглядається в одній з найбільш розповсюджених філософсько-педагогічних теорій у Західній Європі та США - в теорії прогресивізму. Як свідчить аналіз наукових джерел [112; 182; 183; 192; 458; 459; 461-463; 466; 468-470; 473-476; 478; 481; 485; 487], у цьому напрямку наголошується на тому, що навчання й виховання мають вибудовуватися відповідно до внутрішнього світу дитини: її потреб, інтересів, здібностей та можливостей. У контексті цих позицій висовуються вимоги до „діяльнісного навчання”, яке віддає перевагу самостійній учнівській діяльності над інформаційно-трансляційною формою навчання. Саме тому провідними організаційними формами є ті, що активізують внутрішню самостійну позицію учнів.

У смисловому полі прагматизму метою навчання виступає формування в учнів методологічних умінь вирішення проблемних ситуацій. Навчальний процес організовується так, щоб учень міг оволодіти не лише комплексом готових знань, але науковими методами їх виявлення. Д.Дьюї наголошував на тому, що в дитині слід розвивати „активну здатність перевіряти власні ідеї, відповідати за них і втілювати їх на практиці. Замість того, щоби сприймати готовий текст, треба підштовхнути дитину до пошуку – самостійного чи в колі друзів” [112, с.4]. Самостійна дослідницька робота є спрямованою на „якісну зміну ментальних процесів” студента (Д.Дьюї), на активізацію його життєвого досвіду та діяльнісної позиції. Філософсько-освітня концепція Д.Дьюї, як й ідеї інших відомих теоретиків педагогічної освіти (Д.Аусюбел, Ж.Брунер, Д.Шваб), визначили напрямок розвитку самостійно-дослідницької діяльності, яка розглядається у якості провідного засобу професійної підготовки вчителів.

На сучасному етапі розвитку освіти самостійно-дослідницька діяльність студентів у Західній Європі, США, Канади, Японії розглядається одним з найефективніших заходів професійної підготовки фахівців. Це є засіб формування

інтелектуальної еліти, що визначає науково-технічний прогрес країни в цілому. Самостійно-дослідницька діяльність сприяє розвитку творчих сил, самостійності, наукового світобачення молоді, залучення її до вирішення глобальних актуальних проблем сьогодення, серед яких чільне місце посідає надання високоякісної конкурентостійкої дієвоздатної системи освіти.

У контексті підготовки вчителів у США, як зазначають науковці (В.Дикань, В.Загвоздкін, Т.Кошманова), найбільш популярними на сьогодні є соціально-критичні конструктивістські моделі підготовки вчителя, у смисловому полі яких застосовуються такі методи самостійно-дослідницької діяльності, як складення портфоліо, етнічна автобіографія, спільнота учіння, створення проєктів, аутентична бесіда, публічна презентація, метод кейсів.

Складення портфоліо розглядається як один з наймогутніших засобів активізації метарефлексивних умінь особистості – самоаналізу та самооцінки нею процесів власного дослідження. Метод портфоліо розповсюджений в освітніх системах різних країн; це є один з найбільш вживаних із сучасних видів самостійно-дослідницької роботи. Портфоліо розглядається як колекція результатів індивідуального напрацювання студента, його власного дослідницького доробку. Науковці наголошують, що портфоліо – це засіб „збереження думок, ідей, навчальних досягнень студента, що знаходяться в постійному розвитку” [183, с.147]. як відомо [182; 183; 463], у практиці вищої школи США найбільш відомі такі типи портфоліо, як „робочий портфоліо” (містить роботи, що допомагають оцінити прогрес студента протягом певного відрізка часу), „шоукейс портфоліо” (зосереджує оригінальні цікаві роботи, що можуть розглядатися як найкращі), „портфоліо для записів” (включає записи, за які студенту виставляються оцінки, що допомагає встановити динаміку навчального прогресу або регресу студента).

Наприклад, існує досвід (К.Кларк) при складанні робочого портфоліо готувати оповідання на основі осмислення й узагальнення власного досвіду студента із запропонованої проблеми, здійснювати бібліотечне дослідження й підбирати художні книги й фільми, пов'язані з предметом дослідження.

Оскільки в американській педагогічній науці учіння розглядається як безперервний процес осмислення власного досвіду [182; 192; 458; 461; 463; 466; 468; 473-475; 478; 481], особливого значення набуває такий вид самостійної роботи як етнічна автобіографія, що передбачає дослідження культури, літератури, ідентичності у власному житті та в житті людей іншого походження. Аналіз та узагальнення свого життя у ракурсі певної педагогічної проблеми дозволяє систематизувати накопичений досвід, виробити авторські стратегії навчання й виховання, виходячи з необхідності оминати пережиті негативні ситуації. К.Кларк, Р.Тайлгеймер, С.Флоріо-Руейн підкреслюють, що таким чином студент створює колекцію своїх історій, що сприяють його особистісному й професійному зростанню.

Спільнота учіння як організаційна форма, в якій відбиваються елементи самостійно-дослідницької діяльності, передбачає проведення аутентичних розмов про учіння навколо ідей, з якими студенти погоджуються або не погоджуються. Однією з характеристик спільноти учіння є участь студентів у кооперативних чи індивідуальних проектах, дослідження в межах яких має усвідомлюватися майбутніми фахівцями як особистісно та соціально значуще.

Написання проекту як вид самостійно-дослідницької діяльності спрямований, перш за все, на самостійне здобування й застосування студентами знань, оволодіння вміннями аналізувати інформацію з різних ракурсів, вибудовувати чітку ієрархію концепцій, переконструювати її відповідно до структури вже набутих знань. В університетах США у процесі виконання проекту студент орієнтований на аналіз власного учіння, крізь призму чого представляється авторське бачення проблеми, досліджуються науково-теоретичні роботи, наводяться емпіричні факти тощо. Студентам пропонується оформити власні ідеї у систематизованому вигляді, їх закликають спробувати написати про це книгу [463]. Головною визначальною рисою проектів є те, що вони максимально орієнтовані на використання у майбутній професійно-педагогічній роботі.

Функції аутентичної бесіди полягають у поглибленні самопізнання студентів, активізації їх мислення, системному взаємоузгодженні знань на основі обміну досвідом. Викладення власних ідей, їх аргументація, підтвердження реальними фактами з наступним взаємним аналізом різних позицій слугують розвитку рефлексивного самосприйняття майбутніх учителів, їхнього критичного мислення, проникливого розуміння думок іншого. Як підкреслюється науковцями [182; 192; 461; 463; 466], у ході аутентичної бесіди студенти, „думаючи вголос”, розкриваючи те, що набули з певної проблеми у процесі бібліотечного дослідження, наводячи приклади з власної біографії та інтерпретуючи їх, отримують нові знання, роблять певні відкриття, знахідки.

Публічна презентація проектів спрямована на самотрансформацію студента, самопояснення ним себе у групі однодумців. Студент має представити публіці свою робочу теорію у формі цікавої, захоплюючої доповіді, яка містить наукову аргументацію власної позиції та опору на досвід.

Метод кейсів є розповсюдженим, як у практиці вищої школи США, так й інших країн. Він спрямований на оволодіння вміннями критичного мислення, швидкого вибору оптимально-конструктивних варіантів власної поведінки та діяльності в умовах педагогічних проблемних ситуацій. Метод кейсів сприяє поглибленому розумінню студентами специфіки педагогічної праці, інтенсивній актуалізації ними накопичених знань та досвіду, їх деієрархізації, переконструюванню та систематизації в інші знанняві системо-комплекси відповідно до умов проблемної ситуації. Великого значення набуває взаємодія між студентами у ході розв'язання педагогічної ситуації, їх взаємне збагачення думками, накопиченими знаннями та досвідом.

Означені засоби організації самостійно-дослідницької діяльності сприяють формуванню таких професійно значущих умінь майбутніх педагогів, як швидка асиміляція нової інформації, моделювання, конструювання ефективних стратегій впливу на особистість учня, прогноз щодо перспектив розвитку педагогічних явищ, рефлексія.

Отже, в системі вищої педагогічної освіти США найбільш використовуються такі види самостійно-дослідницької діяльності, як складання портфоліо, написання етнічної автобіографії, створення проектів, організація аутентичних бесід та публічних презентацій, використання кейсів, що загалом забезпечують системність та систематичність інтеріоризації фахових знань та метарефлексивних й метакогнітивних дослідницьких умінь майбутніх спеціалістів. Науковці наголошують, що ці методи дозволяють студенту переосмислити власний досвід та побудувати його до рівня цілісної інтегративної системи.

Систему самостійно-дослідницької діяльності вищих педагогічних закладів Канади становлять індивідуальні дослідницькі проекти, есе, доповіді, підготовлені питання. Основною метою самостійної роботи студентів є озброєння їх вміннями до постійного розширення свого освітнього простору, оволодіння засобами нових видів професійної діяльності в умовах швидких соціальних змін, розвиток гнучкості, дієвості, мобільності, критичності мислення, формування особистої відповідальності, самостійності та креативності. Науковці доводять (Л.Карпинська), що у контексті стратегії самостійного навчання найвідомішим є метод підготовлених запитань. Ці запитання заздалегідь пропонуються студентам для творчого їх осмислення, проведення відповідної дослідницької діяльності на рівні теорії та практики. Розкриття цих питань передбачає інтердисциплінарну взаємодію знань, їх структурування, переосмислення, трансформацію відповідно до предмету пізнавальної діяльності. Запитання мають бути чітко сформульованими й обов'язково активізувати творчий потенціал особистості, її інтелектуальні здібності, позитивну мотивацію.

Вивчення системи організації самостійно-дослідницької роботи у Західній Європі свідчить, що посилюються процеси об'єднання навчання й дослідження. Виділяються такі рівні оволодіння дослідницькою діяльністю:

- базовий рівень, який передбачає організацію навчально-дослідницької роботи на початковому етапі навчання. На самостійно-дослідницьку діяльність відводиться дві третини навчального часу; вона планується, скеровується й

контролюється викладачем. На цьому етапі студенти оволодівають основними дослідницькими вміннями;

- основний рівень – дослідницька діяльність на старших курсах. До посиленої дослідницької роботи залучаються студенти, що спрямовані на наукову діяльність на етапі післядипломної освіти. Як відмічають вчені (Ю.Дерябін, У.Ордон, Н.Сичкова, Б.Сітарська), саме на цьому рівні студенти готуються до спеціалізованої дослідницької роботи, що віддзеркалює своєрідність їх професійної діяльності. Керівники самостійно-дослідницької діяльності ставлять за мету закласти підвалини випереджувального дослідницько-творчого саморозвитку особистості впродовж життя.

У Великобританії, Німеччині, Франції, Швеції поширеними видами самостійно-дослідницької діяльності є пропедевтичне ознайомлення студентів з технікою дослідницької роботи (методологією наукової діяльності, робота з теоретичною літературою, організація експерименту, методи емпіричного дослідження, оформлення результатів пошукової роботи тощо) на вступних курсах та просемінарах.

В Німеччині єдність навчання й дослідження є провідним принципом функціонування вищої освіти. Провідними цілями самостійно-дослідницької діяльності є навчити студентів аналізу наукової інформації та організувати власну й колективну пошукову роботу задля отримання об'єктивно нових результатів. Навчання вибудовується навколо виконання певного проекту, що вимагає застосування полідисциплінарних знань. Як свідчать наукові джерела (Н.Сичкова, А.Турчин), оволодіння студентами методами самостійно-дослідницької роботи здійснюється на семінарських заняттях трьох видів: просемінарах, семінарах та оберсемінарах, де навчання організовується у вигляді вільної групової дискусії. Є досить поширеними також викладання студентами перед аудиторією самостійно опрацьованого матеріалу (викладання студентами для студентів) та об'єднання студентів у дослідницькі групи. Характерною рисою організації самостійно-дослідницької діяльності у Німеччині є тісна співтворчість студентів й викладачів (Н.Козак), що забезпечує більш чітке усвідомлення

студентом власного місця та ролі у пошуковій співдіяльності, вироблення ним авторської позиції у розрізі стратегічних, тактичних та оперативних цілей, активізацію процесів розвитку наукового світогляду та інтелектуальних умінь.

Вивчення досвіду організації самостійно-дослідницької роботи у підготовці майбутніх учителів у Великобританії (Г.Андреева, І.Задорожна, Ю.Кіщенко, Л.Пуховська) свідчить, що на фоні інтеграції педагогічних дисциплін теоретичного спрямування її основними формами є мікрвикладання, ділові та рольові ігри, письмові роботи у вигляді есе. У процесі підготовки останнього виду студенти опираються на матеріал лекцій з використанням напрацьованого доробку у шкільній практиці. Есе готуються кожного семестру, вони обговорюються з тьютором, який проводить індивідуальні консультації та групові дискусії за темою дослідницької роботи. Саме тьютор здійснює керування самостійно-дослідницькою діяльністю студентів, він надає необхідні рекомендації, здійснює аналіз ефективності цієї діяльності, організовує колективне обговорення її результатів тощо. Питомої ваги набуває мікрвикладання, яке застосовується на початковому етапі навчання. Саме цей вид самостійної роботи дозволяє забезпечити глибоку рефлексію студентами свого стилю педагогічної діяльності; колективний аналіз характеру мікрвикладання відкриває можливості взаємної інтроспекції студентів.

Професійна підготовка вчителів у Франції ставить за мету, як зазначається у теоретичних джерелах [131; 459; 465; 482-484], забезпечення взаємодії теорії та практики. З цієї позиції студенти у процесі самостійної роботи мають оволодіти вміннями використовувати отримані теоретичні знання у процесі викладання навчальної дисципліни; встановлювати багатосистемні міждисциплінарні зв'язки; здійснювати адаптацію навчальної інформації відповідно до своєрідності учнівського контингенту; підбирати методи, ефективні у контексті навчальної діяльності конкретного класу.

Отже, в США, Канаді та країнах Західної Європи в організації самостійно-дослідницької діяльності значна увага приділяється системному зв'язку теорії і практики. Великого значення набуває критична оцінка студентом ідей, теорій та

концепцій, на перший план виносяться вироблення власної позиції. Домінують демократичні, дискусійні, креативні форми, що віддзеркалюють особистісну позицію та досвід студента, дозволяють встановити партнерські стосунки як всередині групи, так й між студентами й викладачем. Самостійно-дослідницька робота пронизує більшість навчальних тем, сприяючи цілісності його підготовки до безперервної самоосвіти впродовж життя.

Аналіз наукових праць (С.Су, Ч.Сяомань) щодо організації самостійно-дослідницької діяльності в навчальних закладах Китаю свідчить про орієнтацію навчально-виховного процесу на розвиток у молоді творчого мислення, формування умінь самостійного пошуку та опрацювання інформації, необхідної для розв'язання проблем. Освіта спрямована на перехід від системи передачі значної кількості теоретичних знань до системи навчання елементам дослідження (Ч.Сяомань). Першорядного значення набувають завдання виховання ініціативності та самостійності, розвитку пізнавальних здібностей, емоційно-чуттєвої сфери майбутніх фахівців, а також їх здатності плідно спілкуватися та співпрацювати з іншими.

Слушною, на наш погляд, є система виховання самостійності у навчальних закладах Японії. Як відомо (В.Єлманова), у японців з дитинства прищеплюють здатність до самостійної діяльності (або „практичну волю”), що передбачає вміння ставити перед собою мету, обирати правильні рішення та реалізовувати їх. Компонентами цього процесу є такі: визначення мети в будь-якій діяльності; правильний вибір оптимальних можливостей; складення програми дій, яка передбачала б врахування конкретики ситуації з максимальним віддзеркаленням кінцевої цілі; втілення прийнятих рішень. Як підкреслюють науковці (А.Авдулов, В.Єлманова, А.Кулькін), сенс волі полягає в тому, аби творчо використовувати як внутрішні (інтелект, інтуїцію, здібності), так і зовнішні (поради, допомогу) можливості. Здатність до самостійної діяльності виховується паралельно із суворим дотриманням соціальних норм, які розглядаються як внутрішньо необхідні для кожної особистості. У вищих навчальних закладах самостійно-дослідницьку діяльність, яка, перш за все, передбачає роботу над різноманітними

творчими проектами, спрямовано на розвиток розумових здібностей, критичності мислення, умінь мобільного опрацювання значної кількості інформації. Особливої значущості у системі вищої освіти Японії набуває оволодіння студентами навичками безперервної самоосвіти.

Отже, вивчення досвіду організації самостійно-дослідницької діяльності у розвинутих країнах світу дозволяє визначити провідні тенденції в організації цієї діяльності, а саме: упровадження таких форм, які уможливають розвиток творчих можливостей кожної особистості, її здатності до колективної наукової співпраці, оволодіння нею мета-пізнавальними вміннями, що забезпечують високу ефективність андрагогічної самоосвіти.

1.3. Творчий доробок вітчизняних науковців у формуванні самостійно-дослідницької діяльності майбутніх педагогів

Переходячи до висвітлення рівня розробленості проблеми самостійно-дослідницької діяльності у роботах вітчизняних педагогів, слід наголосити, що аналіз наукових джерел [16; 305; 411] свідчить: на Україні про важливість деяких елементів дослідницьких методів йшлося ще в епоху Київської Русі. Так, в XI столітті в „Ізборнику Святослава” містяться „Питання й відповіді” Анастасії Синанта, де представлено пояснення, як навчати шляхом евристичного (сократичного) діалогу.

Аналіз творів українських мислителів (Памва Беринда, Іов Борецький, Іван Вишенський, Юрій Дрогобич, Стефан і Лаврентій Зизанії, Захарія Копистенський, Павло Русин, Єпіфаній Славинецький, Мелетій Смотрицький, Кирило Ставровецький), уставів братських шкіл свідчить про неабияку увагу педагогів до проблеми формування самостійності мислення школярів. Написання наукових трактатів, проведення бесід, диспутів, що передбачали ґрунтовну самостійно-дослідницьку роботу, були провідними засобами активізації пізнавальної діяльності студентів у братських школах, Києво-Могилянській академії у XVI-XVII століттях. Найважливішим завданням вчителя є розвиток талантів своїх

учнів, як вважав один з викладачів Львівської братської школи, відомий педагог й мислитель Кирило Ставровецький. Окрім цього, всі зусилля вчителя мають бути спрямованими на поширення знань у суспільстві. Цю думку поділяли видатні просвітителі Іов Борецький, Мелетій Смотрицький, Єпіфаній Славинецький.

Про важливість розповсюдження знань багаторазово висловлювався Ф.Прокопович [305]. У філософсько-педагогічному творі „Промова про заслуги наук, що дорівнюють заслугам зброї” Ф.Прокопович говорив, що пізнання має приносити людині радість: якщо для тіла є приємною їжа, то для душі – пізнання, але їжею можна насититися, однак знанням – ніколи. Мислитель наголошував на ролі освіти людини як засобу, що надає їй можливість досліджувати реальність: „как чрезвычайно трудно для неученых о чем-то философствовать, что-то исследовать: им не понятно, как, не сходя с места, человек может охватить разумом многое вне себя” [16, с.132].

Ідея пізнання пронизує філософсько-педагогічну й літературну творчість Г.Сковороди. Активне самостійне пізнання самого себе й навколишнього світу є джерелом щасливого життя. Вчитель, враховуючи індивідуальну своєрідність кожної дитини, визначає засоби розвитку її інтелекту. Розумове виховання у педагогічній спадщині Г.Сковороди тісно пов'язане з моральним та трудовим. Г.Сковорода наголошував на тому, що дитину треба готувати до певного виду діяльності відповідно до її природних задатків й здібностей [349].

Інший представник епохи українського просвітництва XVIII століття, Я.Козельський, підкреслював актуальність рефлексії пізнавальної діяльності. У творі „Рассуждение об испытании природы и ее таинств” він писав: „а от наук мне польза та, что я буду больше знать и детей моих научу..., да не худо бы было, ежели бы мы и замечали наши рассуждения, они бы вперёд для детей наших пригодились” [16, с.157].

Вперше спробу виявлення шляхів підвищення ефективності самостійної дослідницької роботи гімназистів здійснив М.Пирогов. У статті „Про мету літературних бесід в гімназіях”, висвітлюючи проблему підготовки гімназистів до вступу в університет, М.Пирогов обґрунтував необхідність систематичної

організації літературних бесід. Він закликав використовувати матеріал, доступний учням; пропонував розглядати проблему, що досліджується, з різних сторін. М.Пирогов наполягав на цінності самостійної наукової роботи учнів: „будь-який вияв самостійної праці учнів у літературній бесіді має бути дорогим й знаменним для наставників...” [16, с.184]. Він підкреслював, що саме наука є найсуттєвішим фактором формування духовності й свідомості особистості. Саме тому гімназисти та студенти мають володіти методами наукових досліджень, прагнути до розширення власного наукового кругозору.

Проблеми творчої активності дітей, залучення їх до ініціативної й самостійної розумової діяльності розглядалися в наукових працях С.Васильченка, О.Духновича, М.Корфа, К.Ушинського.

Розвиток пізнавальної самостійності школярів з урахуванням вікових періодів навчання посідає чільне місце у педагогічній концепції К.Ушинського. Великий педагог наголошував на необхідності переборювати лінощі думки дітей, поступово привчати їх до тривалої мисленнєвої роботи, формувати звичку працювати розумово, що є запорукою розвитку любові до пізнання [382].

За розширення кругозору учнів, задоволення їх природної допитливості, залучення їх до самостійного мислення й праці виступав І.Франко. Саме тому вчитель, на думку І.Франка, має бути творчою особистістю, що здатна урізноманітнювати навчальний процес [392].

У першій половині ХХ століття у ході побудови соціалістичної країни встала гостра необхідність у підготовці професійних кадрів. Постала проблема активізації діяльнійшої позиції учня, яка дозволяла б йому виявити розумові ресурси, природну активність й енергійність. Так, О.Музиченко наполягав на проблемі виховання самостійності, активності, працьовитості молоді. Про це йде мова в його статті „Якою має бути школа?": „з характером у людини поєднується вміння діяти: чим більш енергійно й самостійно діє людина, тим більш сильним слід назвати її характер. Тому й школа виробляє й покращує характер учня тим, що привчає його вміло, спритно й енергійно діяти...” [16, с. 397].

Активна особистісна позиція у сумісній суспільно корисній діяльності закладена в основу виховної роботи А.Макаренка, який висовував відповідальну самостійність як один з чинників становлення молодого людини. Особлива увага А.Макаренка приділяється прогностичним вмінням педагога, що має бути творчою особистістю, постійно здійснювати аналіз власного досвіду й здобутків своїх колег [226].

Найбільш повне теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних засад самостійності учня у навчанні, його активної розумової діяльності в аспекті гуманізації освіти здійснено В.Сухомлинським. У його педагогічній теорії висовується пріоритет стійких, глибоких, усвідомлюваних знань, виховання невикорінного бажання знати більше. Досягти таких знань є можливим завдяки напруженню власних зусиль, почуттів радості від розумової праці та успіху в ній. В.Сухомлинський підкреслював, що розумова праця є необхідною не лише для засвоєння певного кола знань, але також для розвитку мисленневих сил та здібностей дитини. Великий педагог застерігав, що моральний інфантилізм розвивається, коли знання беруться у готовому вигляді. Запобігти цієї небезпеки є можливим лише за умов самостійного добування знань учнями: „самостійне здобування знань породжує зрілість думки. Зріла думка – це перетворення знань у переконання, ідейна стійкість, вірність переконанням...” [364, с.456]. Більш того, В.Сухомлинський довів доцільність здійснення вчителем самостійних науково-дослідницьких пошуків. Було висунуте положення про те, що педагогічна професія наближається до науково-дослідної. В.Сухомлинський закликав учителів до дослідницької діяльності як засобу всебічного гармонійного розвитку особистості дитини.

Сучасний досвід організації самостійної роботи на базі професійної підготовки вчителів (В.Буряк, С.Гончаренко, Л.Журавська, В.Козаков, З.Курлянд, О.Мороз, В.Олійник, В.Федорченко, Р.Хмелюк) свідчить, що найбільш розповсюдженими є такі види самостійно-дослідницької діяльності: пошук та вивчення додаткової літератури; конспектування, складання тез; кодування інформації через складання схем, таблиць, графіків; написання рефератів,

доповідей, звітів, оглядів; виступи з повідомленнями на семінарських заняттях; виконання вправ, розв'язання задач; виконання письмових контрольних, практичних та лабораторних робіт; виконання завдань за допомогою ПЕОМ.

Система організації та управління самостійною роботою студентів розробляється кафедрою, головною метою якої є формування вмінь студентів самостійно виконувати завдання з певної дисципліни. Науковці (С.Гончаренко, Л.Журавська, В.Олійник, В.Федорченко) висовують комплекс вихідних даних, що забезпечують цілісне безперервне функціонування самостійно-дослідницької роботи у вищому закладі освіти: робочі програми з дисципліни; навчальний план; кваліфікаційна характеристика фахівця; робочий (календарно-тематичний) план [246, с.209-210]. Визначаються також умови організації самостійної роботи студентів. Ці умови віддзеркалюють часові, інформаційні й суб'єктні характеристики поданої діяльності: календарний період навчальної дисципліни; реальний бюджет часу; забезпеченість інформаційно-методичним матеріалом; індивідуальні особливості студентів [246, с.210]. У науково-методичних джерелах [246, с.210] зазначається, що стратегію самостійно-дослідницької діяльності студентів розробляє викладач кафедри, який плануючи цю роботу, здійснює аналіз вихідних даних, а саме: вивчає посадові обов'язки майбутнього фахівця; аналізує навчальний план спеціальності; визначає кількість годин, відведених на самостійну роботу; виокремлює коло вмінь та обсяг знань, які мають бути сформовані у студента.

Саме викладач створює систему індивідуального контролю за характером протікання самостійно-дослідницької роботи та розробляє її інформаційно-методичне забезпечення: готує письмові контрольні завдання для вхідного контролю; утворює банк професійно-орієнтованих завдань; групує завдання у блоки на кожний семестр, об'єднує їх в одне цілісне завдання; визначає кількісно-якісні критерії виконання завдань; накреслює періодичність контролю; готує варіанти контрольних робіт; відпрацьовує системи інформування студентів про їхні досягнення; розробляє рекомендації з технології виконання різних видів

самостійно-дослідницьких робіт; розробляє систему індивідуальної роботи з кожним студентом [246].

У дидактиці національної вищої школи розроблені вимоги щодо упровадження самостійно-дослідницьких завдань, серед них такі:

- завданнями для самостійної роботи можуть виступати завдання для підготовки до різних форм контролю (письмового або усного); поточні завдання - для закріплення засвоєних знань та вмінь; завдання для самостійного набуття теоретичних знань, практичних навичок або умінь вчитися;

- усі завдання, що виконуються студентом у позааудиторний час, мають бути доведені до нього у вигляді структурно-логічної моделі та плану-графіка самостійної роботи;

- завдання для набуття практичних навичок мають посідати головне місце у системі самостійної роботи, а для набуття теоретичних знань – характеризуватися перетворенням теоретичної інформації [286].

Науковцями (Я.Болюбаш, С.Гончаренко, В.Грубінко, З.Курлянд, О.Мороз, П.Олійник, М.Степко, В.Федорченко, Р.Хмелюк, В.Шинкарук) розробляються вимоги щодо змістового наповнення самостійних завдань: професійна орієнтація змісту; наскрізний інтердисциплінарний зв'язок між завданнями; диференційованість (завдання мають бути різної складності відповідно до можливостей студентів); поліваріантність для кожного рівня складності. Наголошується також на тому, що завдання мають контролюватися з мінімальними затратами часу викладача (С.Гончаренко).

У вітчизняній системі організації самостійно-дослідницької діяльності науковцями [246] диференціюється роль викладача у процесі управління цією роботою відповідно до функцій самого викладача та ступеню виявлення самостійності студентів: викладач-лектор пояснює специфіку виконання конкретного завдання на консультаціях, заняттях, інформує про цілі й шляхи досягнення результату, допомагає виконувати завдання, забезпечує та організовує самостійну роботу, що виконується у його присутності й під його контролем. Викладач-керівник впливає на продуктивність самостійної роботи для досягнення

певної мети. Він планує, організовує та забезпечує результативне виконання цієї діяльності. Викладач-консультант допомагає виконувати певні дії, робить висновки з питань спеціальності, яка вивчається, висловлює свою думку з приводу проблем, що розглядаються. Викладач-модератор не втручається у процес самостійних пізнавальних дій, він їх оцінює і за потребою порушує питання для роздумів – направляє діяльність, не висловлюючи своєї думки, дає можливість самостійно сформулювати певні висновки.

Як свідчить аналіз державних документів та наукових джерел (І.Бабин, Я.Болюбаш, В.Грубінко, М.Степко, В.Шинкарук), у кредитно-модульній системі (ECTS) близько 50 – 60 % навчального часу відводиться на самостійну роботу. Як відомо [280; 281], зміст залікового кредиту складають декілька модулів, кожен з яких відображає певний вид навчальної діяльності студентів (аудиторну, самостійну, індивідуальну, наукову роботу). Підкреслюється, що самостійна робота у багатьох випадках носить інформаційно-пошуковий характер, саме тому її ефективність є низькою [269; 281]. Засобом подолання цієї проблеми є упровадження індивідуальних навчально-дослідних завдань, які спрямовані на виконання студентами проектів, розроблення функціональних моделей явищ, утворення комплектів тестових завдань, аналіз педагогічних ситуацій, дослідження передового педагогічного досвіду тощо. Самостійну роботу доцільно впроваджувати на основі інтерактивних технологій, для студентів розробляються інтерактивні методичні комплекси навчальних дисциплін.

Вивчення педагогічних джерел свідчить, що в історії становлення системи освіти по-різному виставлялися акценти стосовно ролі самостійно-дослідницької діяльності, її змістового наповнення та організаційного забезпечення. Самостійність думки як принципово важливу умову морального й розумового виховання молоді відстоювали вітчизняні та зарубіжні мислителі. В епоху Просвітництва пріоритетного значення набуває звернення педагогів до проблеми самостійного дослідження дітьми та молоддю навколишнього світу як засобу забезпечення дієвості та науковості їхніх знань. Однак особливої актуальності ця проблема набула у зв'язку з активним індустріальним розвитком країн на початку

XX століття. Починають розроблятися окремі аспекти організації самостійно-дослідницької діяльності: фізіологічні, психологічні, методичні. Проте, слід наголосити, що предметом спеціальної наукової рефлексії самостійно-дослідницька діяльність виступає лише у другій половині минулого століття.

Порівняльний аналіз зарубіжної й вітчизняної практики організації самостійно-дослідницької діяльності студентів дозволяє стверджувати, що у вітчизняній системі простежується певний розрив теорії і практики, у спілкуванні домінує авторитарно-стверджуючий стиль, орієнтований більше на монолог викладача. Принципово важливою відмінністю є орієнтація знань на безпосередні професійні проблеми у зарубіжному досвіді й накопичення теоретичних знань „про запас” у вітчизняній традиційній системі. Як неодноразово підкреслювали науковці (Л.Карпинська, Т.Кошманова, Т.Равчина), самостійна робота має принципове значення у процесі професійної підготовки студента у зарубіжній освітній діяльності. У зв'язку з переходом до кредитно-модульної системи організації навчального процесу вітчизняна вища освіта орієнтується на взаємозбагачення студентів й викладачів знаннями, знахідками, відкриттями. на обмін думками, співтворчість, дискусію.

Висновки з розділу I

Теоретико-методологічними засадами вивчення самостійно-дослідницької діяльності виступають принципи та закони діалектики, системний, діяльнісний підходи, теорії особистості, творчості, пізнання, положення гуманістичної психології та педагогіки, синергетики, акмеології.

Висвітлення системи формування самостійно-дослідницької діяльності актуалізує необхідність звернення до системного підходу, у контексті якого досліджуються структурні компоненти означеного феномена, закономірності управління ним та специфіка його інтеграції до інших метасистем.

З позицій синергетичного підходу самостійно-дослідницька діяльність вивчається з точки зору механізмів самоорганізації системи. У смисловому полі

синергетики методологічним підґрунтям забезпечення результативності цієї діяльності виступають ідеї про сприяння власним тенденціям розвитку систем, необхідність передбачення засобів підтримки студента у стані хаосу (коли він переживає певні проблеми), його орієнтації на нові смисложиттєві орієнтири, організації адекватної архітектури впливу на особистість засобами самостійно-дослідницької діяльності, правильного вибору короточасного впливу, що оптимізує характеристики особистості майбутнього фахівця.

Проблеми самоактуалізації та самореалізації особистості засобами самостійно-дослідницької діяльності розкриваються у контексті гуманістичної теорії, яка висовує пріоритет творчості, цілісності особистості, вибору нею життєвого шляху, досягнення ефективності індивідуального буття. З позицій гуманістичної педагогіки потенціал самостійно-дослідницької діяльності розглядається з точки зору забезпечення нею демократичності, діалогічності, суб'єкт-суб'єктних відносин, максимальної взаємоповаги, можливості творчого самовиявлення та самовдосконалення особистості.

Теорії діяльності, пізнання, творчості дозволяють висвітлити структуру, функції, генезис досліджуваного феномена саме як пізнавально-творчої діяльності, виявити, наскільки повно у її форматі розвиваються якості майбутнього вчителя, вибудовується система його цінностей, мотивів, еталонів, розкрити закономірності індивідуального стилю реалізації діяльності та самореалізації особистості в ній.

Теорія акмеології дозволяє висвітлити специфіку самостійно-дослідницької діяльності у забезпеченні саморозвитку, самозростання, самовдосконалення майбутнього фахівця, виявити наявний рівень та перспективи його акмеологічного самостановлення як професіонала.

Дослідження історико-педагогічних аспектів проблеми самостійно-дослідницької діяльності (вітчизняного та зарубіжного наукового фонду) свідчить, що філософи та педагоги завжди зверталися до питання про активізацію критичного, аналітичного мислення учнів, посилення ролі самостійної роботи в освоєнні дітьми та молоддю навколишнього світу, підвищення рівня науковості

знань, здобутих у результаті творчої діяльності. Проте, самостійно-дослідницька діяльність як предмет спеціальної наукової рефлексії виступає лише у другій половині минулого століття.

Систематизація на рівні теоретичного осмислення досвіду організації самостійно-дослідницької діяльності у вищих педагогічних закладах Росії, США, Канади, країнах Європи та Азії дозволяє констатувати наявність різних підходів до вирішення проблеми формування фахівців засобами цієї діяльності відповідно до національної своєрідності освітньої галузі та специфіки навчального закладу. Однак, простежуються деякі закономірності у застосуванні методів самостійно-дослідницької роботи, серед них: критична оцінка студентом ідей, актуалізація та притягнення індивідуального досвіду задля аргументації своїх поглядів, формулювання власної позиції, перевага дискусійно-креативних форм та кооперованих проектно-пошукових дидактичних заходів.

З огляду на пріоритети Болонського процесу у вітчизняному досвіді організації самостійно-дослідницької діяльності актуалізується необхідність у її переконструюванні відповідно до вимог кредитно-модульної системи. На сучасному етапі найпоширенішими видами самостійно-дослідницької діяльності виступають виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань та курсових проектів, написання рефератів, есе та доповідей, опрацювання окремих розділів навчальної програми, які не висвітлюються на лекційних заняттях. При цьому дослідниками наголошується, що в європейських вищих закладах освіти, порівняно з вітчизняними, самостійна робота виступає одним з провідних засобів професійної підготовки фахівців.

Проблеми, які розглядаються у поданому розділі, висвітлені у таких наукових працях:

1. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл, 2006. – 242 с.
2. Система формування самостійно-дослідницької діяльності студентів: Монографія. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 224 с.

3. Актуалізація проблеми формування вчителя-дослідника в історії педагогічної думки // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя, 2004. – Вип. 32. – С. 120-127.
4. Теоретико-методологічні засади формування особистості вчителя-дослідника // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1 (11). – С. 8-16.
5. Ціннісні орієнтації вчителя-дослідника у контексті гуманістичної парадигми освіти // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2004. – Спец. випуск „Проблеми соціалізації майбутніх фахівців в контексті вимог Болонського процесу”. – С. 75-79.
6. Методологічні та теоретико-технологічні аспекти формування цінностей студентів у самостійно-дослідницькій діяльності // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип.21. – Ч. 1. – С. 241-249.
7. Науково-методологічні засади підготовки вчителя-дослідника у контексті Болонського процесу // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 16 „Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики”: Зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2005.– Вип. 3 (13).–С. 29-33.

РОЗДІЛ II

САМОСТІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Місце самостійно-дослідницької діяльності у системі професійної підготовки вчителя

Самостійна робота студентів є однією з організаційних форм навчання у вищій школі поряд з лекціями, практичними заняттями, виробничою практикою, науково-дослідницькою діяльністю. У традиційній системі навчання її обсяг становив не менше 1/3 і не більше 2/3 загального часу, що було відведено на вивчення певної навчальної дисципліни. З переходом до кредитно-модульної системи організації навчального процесу обсяг самостійної роботи становить 50 - 60 % навчального часу (Я.Болюбаш, В.Грубінко, М.Степко). Специфіка самостійної роботи є в тому, що вона пронизує всі інші форми організації навчання, дозволяє конкретизувати, поглибити, систематизувати їх зміст.

Самостійно-дослідницька діяльність у контексті самостійної роботи як організаційної форми сприяє:

- випереджувальному засвоєнню інформації, необхідної для ефективного сприймання нового матеріалу. Наприклад, самостійно-дослідницька діяльність, що викладач пропонує виконати студентам до початку лекції, поглиблює та розширює вже накопичений студентами індивідуальний фонд знань, створюючи таким чином необхідну базу для засвоєння матеріалу лекції. Ця робота дозволяє задати своєрідні кроки узагальнення інформації, що є орієнтирами перспективного нарощення знань. Окрім цього, самостійні завдання проблемного характеру дозволяють створити певний простір внутрішнього діалогу між викладачем та студентом протягом лекційного заняття;

- узагальненню інформації, яку отримує студент на лекційних і семінарських заняттях, її систематизації, структуруванню. Ця діяльність спрямована на поглиблення отриманих на заняттях знань, їх інтеграцію, знаходження логічних зв'язків між різними сегментами нової інформації;

- контекстуалізації навчального матеріалу, його зв'язку з професійною діяльністю у всіх ракурсах її виявлення, розширенню кола знань студентів з фахово орієнтованої тематики. Майбутні вчителі орієнтуються на виявлення закономірностей педагогічного процесу в певних контекстах і фрагментах його розгортання.

Економічна оптимальність лекційних і семінарських занять багато в чому залежить від ефективності самостійно-дослідницької діяльності, що передувала їх проведенню, оскільки вона допомагає структурувати логічні одиниці навчального матеріалу. Ця діяльність, метою якої є аналіз компонентів певного педагогічного феномена, виявлення його зв'язків з іншими, знаходження узагальнених властивостей як джерела багатоманітних явищ, сприяє накопиченню теоретичних знань студентів з паралельним розвитком їх пізнавальних можливостей.

У самостійно-дослідницькій діяльності є можливим формувати теоретичне мислення студентів завдяки їх орієнтації на виявлення генетично вихідної основи цілого педагогічного явища, визначення загального в конкретних ситуаціях його реалізації, створення ієрархії узагальнень, оволодіння класифікаційними схемами (В.Давидов, Д.Ельконін). На практичних заняттях у контексті самостійно-дослідницької діяльності виникає можливість сформувати у студентів вміння систематизувати різні педагогічні явища, виявляти питому вагу кожного з них у цілісному педагогічному процесі, утворювати системи понятійних узагальнень, що відображають повноту функціонування явища. Володіння цими вміннями дозволяє студентам конституювати ефективні засоби оптимізаційного впливу на перебіг явищ, результативно розв'язувати педагогічні проблеми.

Суттєвого значення ця діяльність набуває в аспекті розвитку інтелектуальної гнучкості, критичності, рефлексивності мислення майбутнього вчителя. Як наголошують науковці, „ми мусимо вчитися міркувати самі, міркуючи самостійно:

ніхто не навчить нас цього, хіба що тільки помістить нас у дослідницьку спільноту, де досягти цієї мети відносно легко” [210, с.37]. Аналіз науково-психологічних праць (Є.Кабанова-Меллер, І.Лернер, О.Чебикін) свідчить, що саме в такому виді пізнавальної діяльності, що відзначається можливістю забезпечувати самостійне дослідження, є можливим формувати вміння переносу – здатність застосовувати навички, набуті в процесі розв’язання окремої задачі, щодо розв’язання широкого різновиду задач. Вчені (І.Лернер, О.Чебикін) наголошують, що вміння переносу передбачає здатність до знаходження аналогій, розробки узагальнювальних стратегій, які можуть бути застосовані у ході вирішення широкого кола проблем. Самостійність переносу знань у нові ситуації, вміння визначати функції окремого об’єкта, комбінувати раніше відомі засоби вирішення проблеми, варіативно їх використовувати, будувати на їх основі новий засіб, створювати оригінальні підходи щодо розв’язання певних суперечностей, - все це є елементами творчого мислення (І.Лернер). Самостійно-дослідницька діяльність у системі професійної підготовки вчителів забезпечує множинність рівнів аналізу педагогічних процесів, висвітлення закономірностей, принципів, чинників, засобів і результатів їх функціонування з різних наукових позицій, розробку новітніх варіантів підвищення ефективності навчання й виховання, що й активізує творче мислення особистості. Саме ця діяльність сприяє вихованню пізнавальної допитливості майбутнього вчителя.

У контексті самостійно-дослідницької діяльності є можливим забезпечити у „процесуально-інструментальному вигляді” [362, с.4] формування компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов, оскільки саме ця діяльність дозволяє екстеріоризувати й інтеріоризувати процеси оволодіння кожним окремим компонентом (цінностями, знаннями, пізнавальними й практичними вміннями тощо) ключових компетентностей.

Самостійно-дослідницька діяльність слугує розвитку педагогічної культури майбутніх учителів іноземних мов, їх духовних цінностей, професійної моральності, відповідальності (В.Гриньова).

Окреслену діяльність студентів у контексті такої організаційної форми, як науково-дослідницька робота, важко переоцінити. Це пов'язане з тим, що у форматі самостійно-дослідницької діяльності є недостатнім знаходження й реферування інформації. Студенти мають її переосмислити й проаналізувати, усвідомити ставлення до неї, висунути власну позицію, генералізувати накопичені знання, побудувати певні теоретичні стрижні, навколо яких сконцентрувати аргументи й факти, довести свою наукову позицію, сформувані висновки. Це дозволяє організувати й систематизувати знання майбутніх фахівців, сформувані у них цілісність й аналітичність сприйняття світу, вміння генерувати власні ідеї, розробляти на базі певних наукових теорій варіанти розвитку педагогічних процесів.

Ця діяльність на етапі навчальної і виробничої практики дозволяє осмислити проблемне поле навчального процесу, виокремити актуальні проблеми, проникнути у їх сутність. Студент має можливість включити ті явища, що викликають його інтерес та досліджуються ним, у широкий контекст педагогічної реальності. У розрізі цієї діяльності утворюється своєрідний полігон конкуренції інноваційних творчих ідей майбутніх учителів. Виявляються можливості студентів у побудові власних варіантів-версій педагогічних моделей. Це є також засіб виявлення спроможності студентів до ефективної діагностики учасників навчально-виховного процесу. Самостійно-дослідницька діяльність висвітлює рівень професійної автономії студента, характер оволодіння ним ключовими компетентностями.

Організація самостійно-дослідницької діяльності на базі студентського науково-творчого товариства, проблемних груп, наукових гуртків вирізняється значним потенціалом у активізації пошукової ініціативи студентів. Це пояснюється можливістю вибору проблем дослідження, розробки студентами власних варіантів тем науково-дослідних робіт, творчої співпраці з членами наукового гуртка або проблемної групи. У контексті цих організаційних форм утворюється простір для виявлення студентами дослідницького ентузіазму, наполегливості, цілеспрямованості. Самостійно-дослідницька діяльність на базі

наукового гуртка дозволяє забезпечити міждисциплінарну інтеграцію знань студентів. Окрім цього, активізується рефлексія майбутніх педагогів, оскільки здійснюється самоаналіз реалізації власних наукових ідей і проектів. Співпраця з викладачем-науковцем дозволяє виховати у студента ідеал педагога-дослідника, що, в свою чергу, сприяє активізації самооцінки якості свого акмеологічного самотворення як професіонала.

Отже, самостійно-дослідницька діяльність володіє резервом розвивати інструментальні й когнітивні сфери особистості, її педагогічну культуру, виховувати дисципліну розуму майбутнього вчителя, забезпечує прогресивну динаміку розвитку його педагогічних знань, активізує самостійний пошук нової інформації, необхідної для розв'язання педагогічних проблем.

2.2. Ступенева підготовка фахівця - вчителя іноземних мов як педагогічна система

Науково-методологічною базою професійної підготовки майбутнього вчителя виступають теоретичні положення щодо сутності, структури, функцій, системи організації педагогічної діяльності вчителя (Є.Барбіна, І.Зязюн, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, В.Орлов, В.Сластьонін, О.Савченко, О.Семенов, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська, Л.Хомич), формування його професійно значущих якостей у вітчизняному (Г.Васянович, В.Гриньова, Н.Кічук, З.Курлянд, Г.Нагорна, В.Радул, О.Цокур) та зарубіжному досвіді (Д.Аусюбел, Д.Дьюї, К.Роджерс, Д.Фрейберг, Д.Шваб), оптимізації навчально-методичного супроводу професійного розвитку фахівця (І.Богданова, А.Верхола, Е.Карпова, В.Козаков, О.Кучерявий, О.Пехота, Л.Романишина).

З метою визначення методологічного підґрунтя проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов та ролі в цьому процесі системи формування самостійно-дослідницької діяльності нами був проведений аналіз науково-педагогічного фонду, що дозволяє накреслити такі напрями вивчення проблеми

професійної підготовки вчителя, що здійснені в Україні у межах докторських досліджень:

- пріоритетна спрямованість на оптимізацію професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця, а саме, на формування та розвиток: педагогічної майстерності майбутніх учителів в системі неперервної педагогічної освіти (Є.Барбіна), морально-правової відповідальності (Г.Васянович), педагогічної культури (В.Гриньова), творчої особистості майбутнього педагога (Н.Кічук), його професійної стійкості (З.Курлянд), готовності до професійної (А.Линенко) й соціально-педагогічної (С.Литвиненко) діяльності, професійного мислення (Г.Нагорна), духовного потенціалу в процесі професійної підготовки (О.Олексюк), правової культури (М.Подберезький), соціальної зрілості (В.Радул), професійного спілкування (Л.Савенкова), естетично-екологічної культури (Г.Тарасенко), психологічної готовності до педагогічної праці (Р.Хмельюк), педагогічної свідомості студентів (О.Цокур);
- орієнтація на підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі: професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій (І.Богданова); оптимізація процесу навчання дисциплінам у вищому закладі освіти (А.Верхола); диференціація навчання майбутніх учителів початкових класів (П.Гусак); підвищення якості у підготовці вчителя до професійної діяльності (Е.Карпова); активізація самостійної роботи студентів (В.Козаков); організація професійного самовиховання майбутніх педагогів (О.Кучерявий); індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя (О.Пехота); забезпечення поетапного контролю навчальної діяльності студентів за модульно-рейтинговою технологією навчання (Л.Романишина); використання засобів риторики у системі професійної підготовки фахівця (Г.Сагач); розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти (І.Смолук); розробка теоретичних основ ефективної професійної підготовки майбутнього педагога (Н.Хмель);

- акцентування на активізації становлення студента як фахівця у певному виді професійно-педагогічної діяльності: теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня (С.Сисоєва), до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах (Г.Троцько);
- дослідження філософських, історичних та соціальних аспектів генезису педагогічної освіти в Україні: теоретико-методологічні аспекти розвитку педагогічної освіти в Україні (В.Луговий); тенденції розвитку теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (В.Вихрущ), генезису університетської педагогічної освіти в Україні (А.Глузман), загальнопедагогічної підготовки вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX століття) (Н.Дем'яненко), становлення національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992 роки) (В.Майборода);
- вивчення досвіду організації професійно-педагогічної освіти у зарубіжних країнах: професійної освіти в Німеччині (Н.Абашкіна); педагогічної освіти у США (Т.Кошманова), у країнах Західної Європи (Л.Пуховська), у Польщі (І.Шемпрух).

Аналіз означених наукових концепцій дозволяє нам спроектувати на площину підготовки вчителя іноземних мов ті методологічні положення, які ми використовуємо при побудові моделі вчителя цього фаху та проектуванні відповідного змістово-організаційного забезпечення навчально-виховного процесу (див. табл. „Методологічні орієнтири підготовки вчителя іноземних мов” у Додатку Б).

Синтез провідних концептуально-методологічних положень дозволяє накреслити основні вимоги щодо професійної підготовки вчителя іноземних мов, а саме:

- активізація формування професійної стійкості, професійного мислення та педагогічної свідомості студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, мобілізація розвитку їхнього пошуково-творчого потенціалу, інтелектуально-креативних сил, педагогічної майстерності майбутніх педагогів,

їхніх інтегрованих особистісно-творчих якостей, підготовки до професійної діяльності в усій її ціннісно-інформаційно-процедурній ємності (Є.Барбіна, Н.Кічук, З.Курлянд, А.Линенко, С.Литвиненко, Г.Нагорна, О.Цокур);

- забезпечення готовності майбутніх учителів до професійного самопізнання, самооцінки, самопроекування, саморозвитку, до соціальної самореалізації на основі індивідуалізації, диференціації, технологізації та інноватизації навчально-виховного процесу (І.Богданова, П.Гусак, О.Пєхота, В.Радул, Л.Романишина, І.Смолюк);

- орієнтація студентів на постійне професійно-творче, духовне самовиховання, розвиток педагогічної культури особистості, її духовно-ціннісних смислів (В.Гриньова О.Кучерявий О.Олексюк).

Слід наголосити, що останнім часом активно розробляються проблеми професійної підготовки вчителів певного фаху: так, теоретичні й методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін досліджуються В.Орловим, система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури розкривається у дисертаційній роботі О.Семенов, система психолого-педагогічної підготовки вчителів початкових класів висвітлюється Л.Хомич, теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах вивчаються Б.Шияном.

Вимоги, що висовуються до професійної підготовки педагога у кожному з окреслених вище досліджень, дозволяють констатувати необхідність використання всього потенціалу навчально-виховних заходів (навчально-пізнавального, науково-дослідницького, практичного спрямування), упровадження інноваційних технологій, які забезпечували б суб'єктний характер професійного становлення студентів, розширення інтеграції психолого-педагогічного та спеціального сегментів підготовки фахівця.

Поряд з цим, система професійної підготовки вчителя іноземних мов як цілісне інтегративне багатофункціональне утворення залишається поза увагою науковців.

Слід особливо наголосити, що в педагогічній науці все більшої ваги набувають проблеми підготовки студентів до педагогічної дослідницької діяльності, наприклад, генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах України кінця XIX – XX століття вивчається Г.Кловак, теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності розкривається у дисертаційній роботі Є.Кулика. Однак, роль самостійно-дослідницької діяльності у професійній підготовці вчителя іноземних мов потребує свого окремого висвітлення.

Вивчення теоретичних джерел (Т.Кошманова, В.Луговий, Л.Пуховська, І.Руснак), в яких досліджуються сучасні зарубіжні концепції професійної підготовки вчителя взагалі та вчителя іноземних мов зокрема, свідчить про широку диверситивність наукових підходів, що склалися.

Вивчення концептуальних основ підготовки педагога, що є найбільш поширеними в західноєвропейській професійній освіті, здійснене Л.Пуховською, дозволило науковцю виявити такі концепції: рефлексуючого вчителя-практика (П.Хьорст); базової педагогічної освіти, що спрямована на практичне теоретизування (Д.Макінтур); бази знань учителя (Л.Шульман); рефлексивної учительської підготовки (К.Зейшнер, Д.Лістон); професійного розвитку вчителя (М.Галтон, В.Дойлі, Л.Крімер-Хейон, Г.Пондер, М.Фулан, А.Харгрівс); професійної компетентності вчителя (М.Кеннеді) [309].

У центрі диверсифікації методологічних положень підготовки вчителя полягає характер уявлення про якість професійної діяльності педагога [309]. Означена якість може розглядатися:

- як результат кількісних нагромаджень знань, умінь, навичок, що засвоюються студентами, відповідно до чого висовується вимога повноти й адекватності відбиття у структурі підготовки студентів елементів їхньої майбутньої професійно-педагогічної діяльності;

- як результат вияву оптимального для педагогічної діяльності поєднання соціальних, психологічних та психофізіологічних характеристик вчителя.

Означене методологічне положення актуалізує необхідність, по-перше, визначення набору таких характеристик й вироблення засобів їх діагностики, по-друге, створення й упровадження методів, що забезпечують формування цих характеристик особистості вчителя.

Дослідження філософських педагогічних теорій, що виступають методологічним орієнтиром у професійній підготовці вчителя у США, дозволило Т.Кошмановій накреслити такі їх основні положення:

- у контексті ідеалізму, переніалізму, есенціалізму підкреслюється необхідність засвоєння студентами готових знань;

- у теорії прагматизму наголошується на організації навчання, у центрі якого – розв’язання проблемних ситуацій;

- у смисловому полі екзистенціалізму акцентується на розвиткові самосвідомості майбутнього педагога та збудження у нього прагнення досягнути автентичності;

- у теорії прогресивізму пріоритетного значення набувають вимоги до активізації діяльнійшої позиції того, хто навчається, що зумовлює необхідність організації співробітництва, дослідження, експериментування, проектування тощо;

- у теорії соціал-реконструктивізму на перший план виносяться вимоги до соціально-професійного формування майбутніх педагогів, розвитку в них дивергентного, критичного мислення;

- у контексті гуманістичної психології наполягається на вихованні в майбутніх учителів гуманістичних цінностей, формуванні в них позитивної Я-концепції, свободи, автономії.

На основі аналізу зарубіжного досвіду були накреслені такі провідні тенденції організації професійної підготовки майбутніх учителів: подальша індивідуалізація навчання (розроблення індивідуального для кожного студента переліку навчальних дисциплін, індивідуальне консультування, упровадження індивідуалізованих завдань), посилення ролі самостійної роботи, активізація

співробітництва (у підсистемах студент-академічна група, студент-викладач), раннє залучення майбутніх педагогів до науково-творчої діяльності.

Останнім часом з упровадженням Болонського процесу в країнах Західної та Центральної Європи активізується інтерес до компетентнісного підходу в професійній підготовці педагога. У контексті підготовки вчителя іноземних мов принципового значення набувають Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Методологічною базою нашого дослідження виступили також положення експертів Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), а також експертів програми „Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади” (DeSeCo). У рамках основних положень цих програм є можливим накреслити контури компетентнісної моделі вчителя іноземних мов, але ця проблема потребує свого докорінного висвітлення.

У зв'язку з необхідністю побудови моделі вчителя іноземних мов та структурування відповідно до неї системи самостійно-дослідницької діяльності студентів було вивчено й проаналізовано ті наукові положення, які виступають вихідною теоретико-методологічною базою у цьому процесі. У ролі такого методологічного підґрунтя виступили позиції Н.Кузьміної, А.Маркової, В.Сластьоніна, О.Щербакова щодо структурних та функціональних характеристик педагогічної діяльності (див. табл. „Наукові позиції щодо висвітлення компонентно-структурного складу педагогічної діяльності вчителя” у Додатку В).

Основою побудови моделі вчителя є система функціональних компонентів педагогічної діяльності (Н.В.Кузьміна). Науковець у її структурі виокремлює такі функціональні компоненти, як гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний. Означені функції деталізуються О.Щербаковим, який відрізняє інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, організаторську, комунікативну, мобілізаційну й дослідницьку функції. Цієї позиції дотримуються й О.Мороз, В.Сластьонін. Дещо інше бачення функцій педагога простежується у роботах В.Генецинського [42], який акцентує увагу на презентативній, інсентивній, коректувальній та діагностувальній функціях, що віддзеркалюють такі основні види діяльності вчителя, як ознайомлення учнів з

навчальним матеріалом, активізація їхньої пізнавальної мотивації, діагностика та корекція результатів навчально-виховного впливу.

З позиції знань, умінь, спрямованості особистості педагога представлено компонентно-структурний склад педагогічної діяльності А.Марковою, яка підкреслює особливу важливість таких її компонентів, як професійні психологічні та педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні психологічні позиції вчителя; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями та вміннями.

Узагальнення наведених вище наукових позицій дозволяє стверджувати, що системоутворювальними функціональними компонентами, які відбивають провідні напрями педагогічної діяльності вчителя, є такі: діагностика учасників навчально-виховного процесу, встановлення між ними ефективної комунікативної взаємодії, конструювання різних форм педагогічної діяльності та їх безпосередня реалізація, пізнання педагогічної реальності та самопізнання вчителя в ній.

Означені наукові підходи стали основою розроблення кваліфікаційних характеристик учителів з конкретизацією компонентів педагогічної діяльності відповідно до певного профілю.

Так, у контексті професійної підготовки саме вчителя іноземних мов існує позиція (Ю.Єр'омін, С.Шатілов) щодо виокремлення таких функцій його педагогічної діяльності: комунікативно-узагальнювальної, розвивальної, виховної, гностичної, конструктивно-планувальної, організаційної. Науковці підкреслюють, що у зв'язку із питомою вагою іноземної комунікації у професійній діяльності вчителя іноземних мов, комунікативна функція має розглядатись як цілеутворювальна [418, с.5]. У структурі моделі педагогічних функцій вчителя іноземних мов дослідниками виокремлюються такі їх основні групи:

- цілепокладальні: комунікативно-узагальнювальна (яка відбивається в інформаційно-орієнтувальному, мотиваційно-стимулювальному, контрольному-коригувальному компонентах), розвивальна, виховна;

- операційно-структурні: гностична, конструктивно-планувальна, організаційна. Ю.Єр'омін і С.Шатілов наголошують на тому, що саме

комунікативно-узагальнювальна функція вчителя іноземних мов має забезпечити оволодіння учнями іноземною мовою як новим засобом спілкування на комунікативно достатньому рівні.

Здійснений аналіз означеного наукового підходу свідчить, що різні компоненти комунікативно-узагальнювальної функції концентрують певні блоки методичних умінь учителя іноземних мов. Так, інформаційно-орієнтувальний компонент базується на методичних уміннях підготовки уроку іноземної мови, мотиваційно-стимулювальний – розроблення певних ігрових ситуацій та вправ, підбір текстів задля активізації інтересу учнів до іноземної мови, контроль-коригувальний – визначення методичних цілей та об'єктів контролю, здійснення поточного та підсумкового контролю.

Про значення методичних умінь учителя іноземних мов неодноразово наголошувалось у науково-педагогічній літературі (Р.Мартінова, К.Саломатов). Ми дотримуємося наукової позиції (Ю.Вовк, М.Євтух, С.Резниченко), відповідно до якої методограма вчителя іноземних мов містить своєрідну таксономію рівнів методичних умінь: загальний, проміжний, частковий, спеціальний. Загальний рівень містить уміння, необхідні для підготовки, проведення та самоаналізу уроку, проміжний рівень визначає сукупність умінь, необхідних для оволодіння елементами вмінь загального рівня (наприклад, визначення виду, цілей, структури уроку тощо), частковий рівень передбачає подальшу конкретизацію методичних умінь попереднього рівня (наприклад, визначення етапів, завдань уроку, взаємоузгодження різних видів навчальної роботи (над мовними аспектами та видами мовленнєвої діяльності) тощо), спеціальний рівень спрямований на оволодіння вміннями, що є специфічними для кожного мовленнєвого явища. Особливу увагу науковці звертають на важливість оволодіння майбутнім учителем іноземних мов такими провідними групами психолого-педагогічних умінь, як конструктивною, організаторською, комунікативною, гносеологічною.

Означені групи психолого-педагогічних умінь розглядаються науковцями (О.Бігич, С.Ніколаєва, Л.Пасічник, М.Соловей, О.Шерстюк) як виробничі функції вчителя іноземної мови й конкретизуються вони в таких: комунікативно-навчальна

(формування в учнів мовної, мовленнєвої, соціокультурної, навчальної компетенцій), гностична (аналіз і прогноз навчальної діяльності учнів, власної професійної діяльності), конструктивно-планувальна (планування й конструювання навчально-виховного процесу з іноземної мови), організаторська (проведення уроків і позакласних заходів з іноземної мови), освітня (забезпечення освіти учнів засобами іноземної мови), виховна (виховання учнів у процесі оволодіння іншомовною культурою), розвивальна (розвиток інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння іншомовним мовленням) функції.

Отже, в педагогічній науці склалася тенденція до визначення таких провідних функцій вчителя іноземних мов, як комунікативна, гностична, конструктивно-планувальна, організаційна, розвивальна, виховна, що віддзеркалюють переважно процесуальний і змістовий аспекти його професійної діяльності, залишаючи поза увагою духовні надбання особистості – цінності, етичні норми, мотиви, ставлення.

2.2. Компетентнісна модель професійної підготовки вчителя іноземних мов

З приєднанням України до Болонського процесу актуалізується компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя іноземних мов. Кваліфікаційно-функціональний підхід, що склався традиційно у педагогічній науці, дещо переосмислюється у напрямку висунення окремих компетентностей, які відзначаються не лише змістовим та процесуальним, але й особистісно-етично-ціннісним навантаженням. Вивчення психолого-педагогічних джерел свідчить, що проблема класифікації компетенцій та компетентностей майбутнього вчителя, в тому числі вчителя іноземних мов, є останнім часом однією з найбільш досліджуваних та, поряд з цим, найбільш дискусійних.

У розрізі професійної підготовки педагога привертають увагу наукові позиції, що відображають компетентність як:

- здатність перетворювати спеціальність у засіб формування особистості учня з урахуванням вимог педагогічної норми (Н.Кузьміна);
- знання, вміння, навички, а також засоби їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку та саморозвитку особистості (Л.Мітіна);
- професійні знання, уміння, позиції, психологічні якості вчителя у їх співвідношенні (А.Маркова).

Існує декілька поглядів щодо видів компетентності вчителя (див. табл. „Наукові підходи до класифікації компетентностей (компетенцій) особистості” у Додатку Д). Так, Н.Кузьміна запропонувала таку систему: спеціальна (охоплює сферу дисципліни, яка викладається); методична (що віддзеркалює способи формування знань, умінь та навичок в учнів); психолого-педагогічна (сфера мотивів, здібностей, спрямованості особистості школярів); аутопсихологічна (відбиває рефлексію педагогічної діяльності). У смисловому полі цього підходу означені вище види компетентності диверсифікуються за пріоритетними сегментами професійно-педагогічної діяльності вчителя, що відбивають її спрямованість на навчальний, методичний матеріал, на учнів та на себе.

Дещо інше бачення цієї проблеми представлено в роботах В.Кричевського, який виокремлює такі види компетентності, як функціональну (характеризується професійними знаннями та вмінням їх застосовувати на практиці); інтелектуальну (відбивається у здатності аналітично мислити й реалізовувати комплексний підхід до виконання обов'язків); ситуативну (дозволяє діяти відповідно до конкретики ситуації); соціальну (передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей). Означена класифікація видів компетентності відображає соціально-особистісну мобільність педагога, його здатність активно діяти у якнайширшому спектрі функцій.

Окрім цього, існує ціла низка наукових позицій щодо правомірності визначення того чи іншого виду компетентності педагога. Так, Г.Коджаспірова, О.Коджаспіров виокремлюють загальнокультурну, професійну та соціальну компетентності, де загальнокультурна компетентність це - певний рівень освіченості, який є достатнім для самоосвіти й самостійного розв'язання

пізнавальних проблем й визначення власної позиції; професійна компетентність - володіння вчителем необхідною сумою знань, умінь та навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості як носія певних цінностей, ідеалів й педагогічної свідомості; соціальна компетентність – соціальні навички (обов'язки), що дозволяють людині адекватно виконувати норми й правила життя у суспільстві. Однак поданий підхід щодо класифікації компетентностей не відображає весь спектр функцій вчителя іноземних мов.

У концепції А.Хуторського щодо ключових освітніх компетенцій особистості учня пропонується такий їх перелік: ціннісно-сміслова компетенція (охоплює світогляд, ціннісні орієнтації; передбачає усвідомлення учнем механізмів свого самовизначення); загальнокультурна компетенція (включає елементи національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя окремої людини та цілих етносів, ознайомлення учня з науковою картиною світу, сімейними та соціальними традиціями тощо); навчально-пізнавальна компетенція (передбачає володіння учнем вміннями самостійної пізнавальної діяльності (що містить елементи логічної, методологічної, евристичної, загальнонавчальної діяльності), серед яких вміння визначати цілі, планувати роботу, генерувати ідеї, здійснювати самоаналіз та самооцінку); інформаційна компетенція (передбачає самостійний пошук, аналіз та відбір необхідної інформації з різних джерел); комунікативна компетенція (володіння мовами, різними видами мовлення, вміннями працювати у групі, виконувати різноманітні соціальні ролі); соціально-трудова компетенція (містить знання у сфері громадянсько-суспільної, соціально-трудової діяльності, сімейних відносин, у галузі економіки та права, професіонального самовизначення); компетенція особистісного самовдосконалення (спрямована на засвоєння засобів духовного, інтелектуального, фізичного саморозвитку; вмінь самопізнання та самотворення; знань основ безпечної життєдіяльності особистості, її внутрішньої екологічної культури, гігієни тощо).

Отже, на основі проаналізованих наукових позицій можемо представити загальний перелік компетентностей, що розглядаються у педагогічній науці як цілі загальноосвітньої та професійної підготовки майбутнього фахівця: компетентність саморозвитку, компетентність особистісного самовдосконалення, методологічна, соціальна, соціально-психологічна, соціально-трудова, навчально-пізнавальна, психологічна, ціннісно-смилова, прогностична, рефлексивна, культурна, загальнокультурна, полікультурна, комунікативна, інформаційна, професійна, професійно-управлінська, професійно-комунікативна, професійно-педагогічна, психолого-педагогічна, політична, економічна, правова тощо компетентності.

Широка диверситивність компетентностей майбутнього педагога пояснюється різними класифікаційними базами, які виступають науковим підґрунтям для виокремлення тих чи інших груп компетентностей. Дослідження цих класифікаційних баз дозволяє стверджувати, що вони відрізняються обсягом охоплення підвидів професійної діяльності вчителя. Наприклад, існують позиції (Л.Карпова, Т.Сорочан), відповідно до яких компетентності (компетенції) охоплюють конкретизовані сегменти професійної діяльності педагога. У цьому напрямку привертає увагу науковий підхід Л.Карпової, яка до структури професійної компетентності відносить цілий спектр компетентностей, що концентрують у собі основні вимоги до фундаментальної, гуманітарної підготовки педагога, його соціальних, управлінських якостей та теоретично й практично орієнтованих знань і вмінь.

Порівняльний аналіз поданих наукових підходів свідчить, що компетентності, названі дослідниками в межах тієї чи іншої класифікаційної бази, перехрещуються в таких аспектах, як соціальна взаємодія у полікультурному світі, комунікація, накопичення й опрацювання інформації, саморозвиток, ефективне професійне самовтілення. Саме це й обумовлює необхідність звернення до категорії ключових компетентностей майбутнього вчителя, які в узагальненому вигляді концентрують у собі та сприяють розвитку інших супутніх компетентностей, що визначають прикінцеву ефективність фахівця в його особистісній та професійній життєдіяльності. Ми дотримуємося рекомендацій

Ради Європи щодо необхідності виокремлення таких основних груп ключових компетенцій майбутнього вчителя іноземних мов, як соціально-політична, полікультурна, комунікативна, інформаційна, компетенція саморозвитку.

Окрім цього, важливим науково-методологічним орієнтиром, який дозволяє конкретизувати авторську позицію щодо системи компетентностей вчителя іноземних мов та функціональної своєрідності самостійно-дослідницької діяльності у формуванні цієї системи, виступило положення експертів ОЕСР [464] відносно основних категорій ключових компетентностей (автономна дія, інтерактивне застосування засобів, вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах). Відповідно до цієї класифікації компетентностей особливої ваги набувають пізнавальні вміння майбутнього фахівця (вміння вчитися, орієнтуватись у навколишньому середовищі, планувати власну діяльність, аргументувати свої погляди, оцінювати, аналізувати, узагальнювати інформацію, дії, вчинки), що обумовлює необхідність виокремлення такої ключової компетентності, як науково-пізнавальна.

У контексті означених нами ключових компетентностей (соціально-політична, полікультурна, комунікативна, інформаційна, науково-пізнавальна, компетенція саморозвитку) закладені загальні напрями повноцінного функціонування особистості та її зростання у сучасному суспільстві. Однак вони не враховують конкретики педагогічної діяльності майбутнього педагога з її проекцією на площину фахової підготовки спеціаліста з іноземної мови. У зв'язку з необхідністю забезпечення цілісності системи компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов нами пропонується ввести до категорії ключових також і професійну компетентність.

Узагальнюючи означені наукові позиції щодо необхідної та достатньої сукупності ключових компетентностей сучасного фахівця, переосмислюючи їх крізь призму підготовки вчителя іноземних мов, подамо узагальнене уявлення про систему цих компетентностей: науково-пізнавальна; саморозвитку;

професійна; комунікативна; полікультурна; соціальна; інформаційно-технологічна.

З метою висвітлення внутрішньої структури означених компетентностей видається за необхідне дослідити наукові підходи щодо диференціації термінів „компетенція” і „компетентність”. Вивчення наукових джерел з означеної проблеми свідчить про те, що на сьогодні існує декілька поглядів як на сутність означених термінів, їх внутрішню структуру, так і систематизацію компетентностей у їх проекції на конкретний фаховий напрям.

Дослідження сутності поняття „компетентність” за довідниковими джерелами виявило, що в лінгвістичних словниках (зокрема, у „Великому тлумачному словнику сучасної української мови”) воно розуміється як властивість того, „який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. // Який ґрунтується на знанні, кваліфікований” [443, с.445].

Безперечно, що в педагогічних словниках [444; 448; 451; 452] подається більш розгорнуте визначення поданої дефініції: так, компетентність розглядається як міра відповідності знань, умінь та досвіду певного фахівця реальному рівню складності професійних проблем, що ним вирішуються. При цьому наголошується, що термін „компетентність”, на відміну від терміна „кваліфікація”, окрім суто професійних знань та вмінь, охоплює також такі якості фахівця, як ініціатива, співробітництво, комунікабельність, здатність працювати у групі, вміння вчитися, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію, оцінювати результативність власної діяльності. Аналіз цього визначення дозволяє стверджувати, що в ньому накреслено деякі елементи структури феномена „компетентність”, наприклад, здатність отримувати й опрацьовувати інформацію, а також оптимально використовувати набуті знання у професійній діяльності (когнітивно-гносеологічний аспект); фахово орієнтовані вміння (праксеологічний аспект); спілкування, взаємодія (комунікативний аспект); самооцінка ефективності власної діяльності (рефлексивний аспект) тощо.

Оскільки в педагогічній літературі одним з найбільш дискусійних залишається питання стосовно розмежування понять „компетенція” і

„компетентність”, цілком слушним видається наукова позиція А.Хуторського, який досліджує проблеми формування ключових освітніх компетенцій та пропонує розглядати сутність останньої як „відчуженої, наперед заданої соціальної вимоги (норми) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері” [399, с.111]. Отже, компетенція - це вимога, зовнішня по відношенню до учня. Поряд з цим, компетентність розкривається науковцем як внутрішня якість учня; це є „володіння... учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності. Компетентність – особистісна якість (сукупність якостей), що вже склалася...” [399, с.112].

М.Чошанов, розкриваючи структуру поняття „компетентність”, підкреслює першочерговість визначення таких її складових, як мобільність знання (не лише досконале володіння певною інформацією, а також готовність до її актуалізації та використання при вирішенні проблем), гнучкість методу (застосування оптимального методу розв’язання проблеми), критичність мислення (аргументований вибір найбільш ефективного засобу вирішення проблеми).

Проведене нами дослідження різних наукових позицій (див. табл. „Наукові позиції щодо структуризації феномена „компетентність” у Додатку Ж) з проблем визначення та побудови того чи іншого виду компетентностей педагога (етнокультурної (О.Гуренко), комунікативної (Н.Завіниченко), соціально-професійної (І.Зимня), соціокультурної (Т.Колодько), соціально-психологічної (Л.Лепіхова), психолого-педагогічної (М.Лук’янова), професійної (А.Маркова, Г.Мельниченко), соціальної (А.Мудрик), прогностичної (А.Присяжна) тощо) дозволяє окреслити структурні компоненти такого феномена, як „компетентність”:

- гностичний компонент, який передбачає володіння певною сукупністю знань, що актуалізуються у професійній діяльності в межах тієї чи іншої компетентності;

- інформаційно-опанувальний, який виявляється у вміннях накопичувати, обробляти та втілювати відповідно до власної концепції всю необхідну інформацію;

- процесуальний компонент, що містить вміння практичної реалізації свого задуму, ідеї, проекту, упровадження авторських технологій, розв'язання професійних задач, самовтілення у продукті своєї праці;

- інтерактивний компонент, що спрямований на встановлення позитивної соціальної взаємодії з метою вирішення професійних завдань;

- особистісний, який орієнтований на оволодіння та виявлення у професійній діяльності соціально доцільних норм, цінностей, мотивів.

Чітка логічна організація компонентів ключових компетентностей є представленою у визначенні, запропонованому експертами програми DeSeCo („Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади”): компетентність є „здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії” [464, с.6]. Здійснивши структурування означених елементів, науковцями була отримана така структурно-логічна схема цього феномена: знання; пізнавальні вміння і навички; практичні вміння і навички; ставлення; емоції; цінності та етичні норми; мотивація. З огляду на цілісність та системність означеного підходу, його спроможність охопити у структурі компетентності всі необхідні та достатні грані особистісного та професійного самовиявлення фахівця у сучасній інформаційній цивілізації, характерними рисами якої є полікультурність, поліетнічність та багатомовність, ми у запропонованій концепції компонентно-структурного складу компетентності дотримуємося саме цього підходу.

Отже, на основі дослідження вітчизняного та зарубіжного досвіду побудови метасистеми компетентностей майбутнього фахівця та мікросистеми внутрішніх компонентів кожної компетентності ми розглядаємо подані нижче положення як вихідні для побудови моделі спеціаліста – вчителя іноземних мов:

- ключовими компетентностями для вчителя цього фаху виступають науково-пізнавальна, професійна, комунікативна, полікультурна, соціальна, інформаційно-технологічна та компетентність саморозвитку;

- структуру кожної з означених компетентностей представлено такими компонентами, як мотивація; цінності та етичні норми; ставлення; емоції; знання; пізнавальні вміння і навички; практичні вміння і навички.

Науково-пізнавальна компетентність

Науково-пізнавальна компетентність у моделі вчителя іноземних мов є вирішальною, оскільки вона пронизує інші компетентності. Наприклад, у смислового полі категорії ключових компетентностей „автономна дія” такі її складники, як здатність визначати мету, окреслення шляхів реалізації щодо поставленої мети, базові знання та вміння, ключові уявлення, вміння планувати власну діяльність, вміння аргументувати власні дії та погляди, вміння вчитися, орієнтуватись у навколишньому середовищі, здатність визначати адекватні шляхи реалізації своїх планів та ідей, вміння підвести підсумок своєї діяльності, аналізувати, - всі вони вписуються у контекст двох генеральних ліній пізнання: сукупність певних знань та процес їх набуття. Це стосується також категорії „інтерактивне використання засобів”, де її складові „вміння використовувати теоретичні знання на практиці”, „інформованість”, „вміння виділяти головне і необхідне у конкретних умовах” відбивають такі основні пізнавальні процеси, як накопичення та використання теоретичних знань відповідно до закономірностей розгортання діяльності особистості. Категорія ключових компетентностей „вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах” містить таку важливу складову як „різносторонні інтереси та достатній обсяг знань у різних сферах”, що передбачає розвиток прагнення до пізнання, широкого колу інтересів, ерудиції, різносторонності та глибини знань майбутніх фахівців. Таким чином, науково-пізнавальна компетентність забезпечує здатність особистості до автономного функціонування у полікультурному просторі та ефективної взаємодії з його об’єктами, що пояснює виключну значущість цієї компетентності як основоположної у структурі компетентностей майбутнього фахівця.

Принципово важливої теоретико-методологічної значущості запропонованого дослідження набуває положення О.Савченко щодо функціональної ролі в освітній діяльності такої ключової компетентності, як уміння учнів самостійно вчитися. Ця компетентність відображає універсальні мета-вміння, що є основою формування інших умінь. Учень, який оволодів уміннями самостійно вчитися, здатний самостійно відшукувати джерела інформації, шляхи розв'язання проблем, оскільки вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості [173]. Показниками сформованості цієї компетентності, за О.Савченко, є такі: самостійне визначення мети діяльності; виявлення зацікавленості в навчанні, докладання вольових зусиль; організація своєї праці для досягнення результату; відбір або знаходження потрібних знань та способів для розв'язання задач; виконання у певній послідовності сенсорних, розумових або практичних дій, прийомів та операцій; усвідомлення своєї діяльності та прагнення до її вдосконалення; володіння навичками самоконтролю і самооцінки.

Слід наголосити, що при структуризації компонентного складу будь-яких компетентностей науковці виділяють вміння самостійно пізнавати як їх обов'язковий компонент.

Наприклад, розглядаючи структуру професійної компетентності інженера, А.Дорофєєв [105] з поміж інших, таких, як актуальна кваліфікованість (знання, вміння й навички з професійної сфери), комунікативна та креативна підготовленість, усвідомлене позитивне ставлення до інженерної діяльності, стійкі професійно значущі особистісні якості, виокремлює когнітивну готовність. Дослідник включає до структури когнітивної готовності вміння: на діяльнісному рівні засвоювати нові знання, інструментарій, інформаційні та комп'ютерні технології; виявляти інформаційну недостатність у сфері дослідження; здійснювати успішний пошук й засвоєння знань; використовувати необхідну та достатню наукову інформацію; ефективно вчитися й вчити інших. Означені вміння віддзеркалюють такі принципово важливі процедури пізнання, як пошук, інтеріоризація та використання наукової інформації, виявлення предметного

змісту та обсягу знань, необхідних для досягнення оптимальної результативності професійної діяльності.

Когнітивна складова (точніше когнітивно-технологічний компонент) простежується також у структурі професійної компетентності вчителів іноземних мов (В.Баркасі). З точки зору В.Баркасі ця компетентність включає соціальний, полікультурний, аутопсихологічний, персональний та когнітивно-технологічний компоненти, де останній охоплює професійні знання й вміння, володіння педагогічними технологіями та прийомами педагогічного менеджменту, а також іншомовну комунікативну компетенцію. За цією науковою позицією когнітивно-технологічний компонент відбиває сформований науково-професійний фонд знань особистості та вміння актуалізувати їх відповідно до умов навчально-виховного процесу.

Виявляючи складники професійної компетентності вчителя у контексті будь-якого предметного профілю, А.Дахін виокремлює такі блоки якостей та вмінь педагога: професійні, особистісні, соціокультурні якості, загальнопедагогічна культура та загальноосвітні вміння (конструювання й практична організація діяльності; комбінування різних концептуальних схем; використання інформації у контекстному варіанті; визначення переваг й недоліків у діяльності; аналіз, рефлексія й вдосконалення власної методики). Ми вважаємо, що саме загальноосвітні вміння й відображають різні етапи пізнавального процесу: створення проекту діяльності, вироблення авторської концепції, відбір та опрацювання необхідних інформаційних блоків, самодіагностика діяльності з її наступною оптимізацією.

У педагогічній науці неодноразово наголошувалося, що основу будь-якої компетентності складають знання, які учень (студент) має бути здатним застосовувати в різноманітних ситуаціях (Т.Іванова). Головною метою компетентнісного підходу, за Т.Івановою, є навчити учнів застосовувати отримані знання й вміння у конкретних ситуаціях, що свідчить про першочергове значення пізнавальної компетентності. Науковцем наголошується на необхідності включати до переліку ключових компетентностей навчально-пізнавальну компетентність

поряд з такими принципово важливими, як соціальна, комунікативна, інформаційна. Саме навчально-пізнавальна компетентність передбачає розвиток в учнів здатності вчитися все життя та володіти знаннями, вміннями, навичками. Завдяки тому, що пізнавальна компетентність забезпечує певний знаннявий фонд особистості, можливість вільної актуалізації знань та вмінь при вирішенні професійних, соціальних, особистісних проблем у різних контекстах (на рівні комунікації, полікультурної взаємодії, інформації, технологій тощо), саме ця компетентність закладає необхідну та достатню основу для розвитку всіх інших ключових компетентностей.

Відповідно до наукового підходу, запропонованого Е.Аксеновою, ключові компетентності слід співвідносити з відповідними блоками особистісних якостей, де науково-пізнавальна компетентність, на наш погляд, передбачає виявлення таких якостей: когнітивних (пізнавальних), як-от: вміння відчувати навколишній світ, ставити запитання, відшукувати причини явищ, визначати ступінь розуміння запитань тощо; оргдіяльнісних (методологічних), серед яких: здатність усвідомлювати цілі навчальної діяльності; вміння поставити мету та організувати процес її досягнення; здатність до нормотворчості; рефлексивне мислення, самоаналіз й самооцінка.

Вивчення означених вище позицій дозволяє узагальнити, що науково-пізнавальна компетентність забезпечує здатність особистості до автономного функціонування у полікультурному просторі та ефективної взаємодії з його об'єктами, що пояснює виключну значущість цієї компетентності як основоположної у структурі компетентностей майбутнього фахівця.

З метою визначення сутності науково-пізнавальної компетентності звернемося до розкриття дефініції „пізнання” у філософських та педагогічних наукових виданнях. З позиції науковців-філософів пізнання розглядається як творча діяльність суб'єкта, що орієнтована на отримання достовірних знань про світ [450, с.766]. Чуттєве пізнання (у формах відчуття, сприйняття, уявлення) є результатом безпосередньої взаємодії суб'єкта та об'єкта, що обумовлює конкретність, індивідуальність та ситуативність отриманого знання. Але саме

раціональне пізнання (у формах поняття, судження, умовиводу), яке передбачає можливість об'єктивації індивідуальних знань, їх узагальнення та трансляцію, як раз і забезпечує існування науки .

В „Українському педагогічному словнику” пізнання представлене як процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей. Пізнання як вища форма відображення дозволяє відбивати реальні явища та перспективні (конкретні й абстрактні) можливості.

З огляду на те, що вітчизняні науковці (О.Пометун, О.Савченко) розглядають ключову компетентність як „здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми” [173, с.69], здійснимо спробу визначити поняття „науково-пізнавальна компетентність”. На наш погляд, це є комбінація системних полідисциплінарних інтегрованих знань; багатофункціональних пізнавальних умінь, що постійно саморозвиваються у проєктивній, ресурсній, організаційній, трансляційно-комунікативній, самооціночній стадіях; високої мотивації як внутрішнього стрижня особистості, навколо якого вибудовується система альтруїстичних, гностичних, праксеологічних емоцій, позитивних ставлень та пізнавальних цінностей (любов до істини, прагнення до творчості та вдосконалення в особистісному та соціальному вимірах). Науково-пізнавальна компетентність є засобом повноцінного автономного функціонування особистості у гетерогенному мультикультурному соціальному, професійному та інформаційно-комунікаційному просторі. Володіння цією компетентністю відкриває можливість особистості безперервного самозростання протягом всього життя.

Конкретизуючи зазначені параметри відповідно до структури компетентності, запропонованої експертами DeSeCo, можемо віднести до такого компонента, як „знання”, окрім полідисциплінарних узагальнених знань, ще й володіння методологією наукового дослідження, ознайомлення із сучасними науковими парадигмами, домінантними концепціями.

Зупинимося на тому, що володіння означеними знаннями розглядається першочерговою передумовою повноцінного включення студента не лише в науково-творчий, а взагалі в будь-який сегмент його навчальної праці.

Отже, знання наукових методологій, парадигм та концепцій, їх багатоаспектне дослідження є необхідним та достатнім чинником нормального включення студента у процес професійної підготовки та забезпечення його стартових можливостей для перспективного самостановлення.

Пізнавальні та практичні вміння і навички науково-пізнавальної компетентності передбачають володіння набором стартових базових операцій, здатних еволюціонувати у професійній діяльності та забезпечувати тим самим саморозвиток фахівця. Саме ці вміння і навички визначають результативність когнітивного функціонування студента (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Внутрішня структура науково-пізнавальної компетентності особистості

| Компоненти | Склад та згорнута характеристика компонентів |
|------------------------------|---|
| 1 | 2 |
| Мотивація | Внутрішні інтелектуально-пізнавальні мотиви. |
| Цінності та етичні норми | Пізнавальні цінності (любов до істини, прагнення до творчості та вдосконалення в особистісному та соціальному вимірах). |
| Емоції | Альтруїстичні, гностичні, праксичні емоції. |
| Ставлення | Зацікавленість предметом пізнання, захоплення ним. |
| Знання | Системні знання методології наукового дослідження, сучасних наукових парадигм та концепцій. |
| Пізнавальні вміння і навички | Порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, систематизація, узагальнення. |

Продовж. табл. 2.1

| 1 | 2 |
|----------------------------|--|
| навички | |
| Практичні вміння і навички | Вибудова інформації у полідисциплінарні тематичні конструкти; утворення узагальненої “фрагментної сітки”; зіставлення різних схем вирішення проблеми; визначення |

| | |
|--|--|
| | методологічної неповноти та концептуальної невідповідності у теоріях; створення таксономічної системи засобів розв'язання проблеми; нормативне самооцінювання. |
|--|--|

Своєрідність практичних умінь науково-пізнавальної компетентності полягає в тому, що вони носять характер пізнавальних умінь. З метою умовного виокремлення пізнавальних та практичних умінь до структури перших було віднесено розумові операції, що обумовлюють мисленнєвий процес як такий, а до структури інших – вміння, які презентують саморух пошукової активності:

- пізнавальні вміння: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, систематизація, узагальнення;

- практичні вміння: вибудова інформації у полідисциплінарні тематичні конструкти; утворення узагальненої фрагментної сітки (найбільш важливі фрагменти проблеми, які висвітлюють її еволюцію з різних позицій), що представляє собою траєкторію розгортання авторської концепції; зіставлення різних схем вирішення проблеми; визначення методологічної неповноти та концептуальної невідповідності у теоріях; створення таксономічної системи засобів розв'язання проблеми; категоризація системи власних позицій; аналіз потужності аргументів з точок зору різних підходів; супроводжувальна рефлексія шляху мислення; нормативне самооцінювання (співвіднесення досягнутих результатів з нормативами - еталонами та моделями).

Ставлення та мотивація, як компоненти науково-пізнавальної компетентності, передбачають насамперед виявлення зацікавленості до предмета пізнання, захоплення ним, прагнення розкрити всі „за” й „проти”, побудувати власну концепцію розв'язання задачі.

Як відомо [173; 272; 299; 464], для ключових компетентностей є характерною системна осмисленість процедур та функцій транспредметного застосування знань, умінь, навичок і ставлень. О.Пометун окреслює провідні ознаки ключових компетенцій, серед яких *поліфункціональність* як здатність особистості вирішувати найрізноманітніші проблеми в особистому й суспільному

житті; *надпредметність та міждисциплінарність* як широта застосовності компетентності (у професійній, суспільній, побутовій тощо сфері); *багатомірність* як віддзеркалення знань, розумових процесів, інтелектуальних умінь, стратегій, технологій, емоцій, оцінок, творчих надбань; *забезпечення розвитку особистості*: логічного, креативного, рефлексивного мислення особистості, її самовизначення, самовиховання тощо. Ми конкретизували ці загальні ознаки крізь призму науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів іноземних мов й виявили її таку специфіку як ключової компетентності:

- поліфункціональність полягає у володінні мета-пізнавальними вміннями, що уможливають широкий діапазон пошуку й використання знань (рідною та іноземними мовами), необхідних для розв'язання найрізноманітніших проблем;

- надпредметність цієї компетентності міститься в тому, що вона передбачає володіння узагальненими знаннями та діями, що можуть бути застосовані у будь-якій сфері життєдіяльності особистості й у будь-якому мовленнєвому контексті;

- багатомірність зводиться до того, що саме науково-пізнавальна компетентність, на відміну від інших, як раз й має за основну мету формування та актуалізацію розумових процесів, інтелектуальних умінь, пізнавальних процедур, розвиток творчого потенціалу особистості, розроблення й застосування нею інноваційних технологій і стратегій;

- розвиток особистості забезпечується тим, що науково-пізнавальна компетентність як визначальну передумову свого функціонування передбачає володіння особистістю логічними, творчими та рефлексивними операціями. Саме ця компетентність сприяє самовизначенню, самопізнанню, самовихованню, самореалізації особистості.

Отже, науково-пізнавальна компетентність у структурі моделі вчителя іноземних мов, яка забезпечує оволодіння системними трансдисциплінарними знаннями методології та парадигматики наукового дослідження, вміннями всебічно, критично, економно опрацьовувати найновішу інформацію та мобільно використовувати її для розв'язання професійних задач, а також сприяє створенню

пізнавальної мотивації та цінностей, виступає системоутворюючим компонентом моделі вчителя іноземних мов.

Соціальна компетентність

Аналіз наукових джерел (І.Зимня, Л.Лепіхова, С.Литвиненко, А.Мудрик, В.Радул) свідчить, що формування соціальної компетентності є одним з принципово важливих важелів соціогенезу особистості. Переосмислюючи рекомендації експертів ОЕСР щодо структуризації ключових компетентностей, видається за можливе накреслити деякі системоутворювальні елементи структури соціальної компетентності. Так, цю компетентність представлено у контексті „автономної дії” такими компонентами: знання своїх прав та обов'язків, здатність їх реалізовувати, соціальні знання та вміння, здатність задовольняти потреби; у контексті „інтерактивного використання засобів” – вміння використовувати зв'язки з громадкістю; у контексті компетентності „вміння функціонувати у соціально гетерогенних групах” – адекватна соціалізація, вміння йти на компроміс, вміння уникати конфліктів, архітектоніка суспільного організму, здатність виконувати інтегративні соціальні ролі, швидка адаптація у будь-яких ситуаціях.

У вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних джерелах науковцями розкривається діалектичний взаємозв'язок соціальної компетентності з такими особистісними утвореннями, як соціальний інтелект (А.Мудрик), індивідуальний стиль спілкування та співпраці (Л.Лепіхова), професійна та загальна культура (І.Зимня).

Наприклад, А.Мудрик окреслює такі функції соціальної компетентності: соціальна орієнтація, адаптація та інтеграція загальносоціального й особистого досвіду. Висвітлюючи діалектику взаємозв'язку соціального інтелекту та соціальної компетентності, науковцем доведено, що соціальний інтелект виступає засобом пізнання соціальної дійсності, тоді як соціальна компетентність є продуктом цього пізнання.

Увагу науковців привертає й такий підвид соціальної компетентності, як соціально-психологічний. Так, Л.Лепіховою доводиться, що соціально-психологічно компетентний фахівець має вміти налагоджувати міжособистісну

взаємодію на засадах позитивної концепції співпраці, злагоди, безконфліктності. Позитивний результат співпраці такого фахівця забезпечується завдяки урахуванню індивідуальних особливостей партнера по спілкуванню, вмінні прогнозувати його поведінку, дипломатично й гнучко пристосовуватися до ситуації й пробуджувати у співрозмовника зацікавленість у взаємодії.

І.Зимняя, яка висвітлює взаємовплив загальної культури та соціально-професійної компетентності, підкреслює, що загальна культура людини – це соціально-детермінований засіб її життєдіяльності, тоді як соціально-професійна компетентність виступає проекцією цього засобу на певну професійну сферу.

Дослідження вітчизняного та зарубіжного наукового фонду щодо сутності компонентів соціальної компетентності [171; 173; 182; 205; 208; 234; 261; 297; 312; 448] засвідчило, що знання своєї сфери особистості має відбивати високий рівень володіння інформацією про специфіку життєдіяльності особистості у соціумі, а це, у свою чергу, охоплює знання про:

- фактори соціалізації, серед яких, виокремлюються мікрофактори (сім'я; навчально-виховні установи; громадські, державні, релігійні організації), мезофактори (засоби масової комунікації; регіональні умови (географічні, кліматичні, економічні, демографічні, культурні)), макрофактори (країна, суспільство, держава, етнокультурні умови), мегафактори (космос, планета, світ);

- агенти первинної та вторинної соціалізації, де до першої групи відносяться сім'я, друзі, вчителі, лікарі тощо, до другої - адміністрація школи або іншої установи, армія, міліція, церква, держава, засоби масової інформації (Г.Коджаспірова).

Окрім цього, є суттєвим володіння усім комплексом знань щодо устрою, функціонування та розвитку різних соціальних систем. Особливого значення набуває інформація стосовно становлення демократичного суспільства, його цінностей та пріоритетів. Історичні, культурологічні, політичні аспекти проблеми розвитку соціуму, її антропологічні ракурси складають основу соціальної компетентності (див. табл. 2.2).

Внутрішня структура соціальної компетентності особистості

| Компоненти | Склад та згорнута характеристика компонентів |
|------------------------------|---|
| 1 | 2 |
| Мотивація | Прагнення до соціальної гармонії, справедливості і стабільності. |
| Цінності та етичні норми | Гуманістичне світосприйняття, людяність, милосердя, доброта, чуйність. |
| Емоції | Альтруїстичні емоції. |
| Ставлення | Повага до інших, їхнього способу мислення та життя. Здатність діяти на засадах взаєморозуміння, йти на компроміс, уникати конфліктів. |
| Знання | Знання про фактори соціалізації особистості (мікрофактори, мезафактори, макрофактори, мегафактори). Знання про агенти первинної та вторинної соціалізації. Знання про свої права та обов'язки. Знання про суспільні події: в історичному ракурсі та у ракурсі їхнього сучасного сприйняття. |
| Пізнавальні вміння і навички | Вміння самоорганізовуватися у пізнанні закономірностей функціонування соціуму. Володіння навичками швидкої обробки соціально орієнтованої інформації: сприйняття, аналіз, концептуалізація та її наступне використання. Генерація ідей |

Продовж. табл. 2.2

| 1 | 2 |
|----------------------------|--|
| | щодо підвищення ефективності соціальної взаємодії та вибір з них найбільш продуктивних. |
| Практичні вміння і навички | Сприяння встановленню у суспільстві ефективної демократії, конструктивних стосунків, соціальної справедливості, когерентності, колегіальності. Розроблення технологій індивідуального внеску у розвиток демократичного громадського простору. Швидкість соціальної адаптації. Диверситивність та інтегративність у виконанні соціальних ролей. |

З інформаційними аспектами тісно пов'язані пізнавальні вміння, роль яких полягає у забезпеченні оптимального характеру засвоєння знань, норм, культури, традицій, цінностей суспільства. На наш погляд, пріоритетною є самоосвіта особистості, вироблення нею індивідуально відповідних шляхів пізнання довкілля. Не менш важливим є самопізнання як соціальної істоти, визначення власних ресурсів (моральних, інтелектуальних, фізичних) у поліпшенні соціальної ситуації, у встановленні гармонійної взаємодії між членами суспільства, окремими групами та класами.

Визначення індивідуального потенціалу в забезпеченні архітекtonіки суспільного організму відкриває можливість для вироблення власних стратегій позитивного впливу на процеси стабільної демократизації суспільства. Практичні вміння та навички соціальної компетентності є досить різноманітними: гармонізація соціальної взаємодії, встановлення справедливих взаємовідносин між членами суспільства на засадах взаємоповаги, чесності, високої моралі. Сюди відносяться також і вміння особистості мобільно діяти у соціумі, адаптуватися до різних ситуацій, виконувати різноманітні соціальні функції, співпрацювати з громадкістю.

Основу ефективної соціальної життєдіяльності особистості становить її духовно-ціннісне ядро, яке віддзеркалює емоції, цінності, ставлення, потреби, мотиви, що визначають соціальну спрямованість особистості. Провідним компонентом цього утворення виступають гуманістичні цінності, які охоплюють любов до іншого, добро, милосердя, співчуття, самопожертву. Саме на основі загальнолюдських цінностей розвиваються альтруїстичні емоції: готовність допомогти, підтримати, виявити піклування, покращити життя ближньої людини. Відповідно до цього такий компонент соціальної компетентності, як ставлення, відбиває емпатію людини, її толерантність, здатність „чути” та „відчувати” іншого, йти на компроміси, розуміти диверсифіковані культури, враховувати та поважати ідентичність кожного. Серед провідних мотивів доцільно назвати прагнення до встановлення соціальної стабільності, демократичних норм,

справедливості; бажання виявити найкраще у собі на благо соціуму та на благо іншої людини.

Оволодіння означеними вище компонентами соціальної компетентності суттєво впливає на характер соціальної зрілості молодого вчителя, що, як відомо (В.Радул), виступає показником соціального розвитку особистості педагога та забезпечує інтенсивність її соціальної взаємодії. Науковцями (І.Краснощок, В.Кушнір, О.Михайлов, В.Радул) підкреслюється, що найбільшу професійну вагу для вчителя мають такі якості його соціально-педагогічної зрілості, як емпатія, толерантність, терпіння, витримка, наполегливість, гуманне ставлення до дитини, здатність до активного впливу на її розвиток.

Специфіка соціальної компетентності як ключової (відповідно до вимог поліфункціональності, надпредметності, багатомірності та спрямованості на розвиток особистості [299, с.69]) у моделі вчителя іноземних мов полягає у її спроможності:

- забезпечувати можливість розв'язувати задачі особистісного та професійного характеру з максимальним конструктивним впливом на соціальне середовище;

- динамічно розширювати в горизонтальному та вертикальному напрямках поле активно-продуктивної соціальної взаємодії особистості вчителя з представниками різних верств суспільства з метою його гармонізації на демократичних, правових, гуманістичних засадах;

- активізувати весь інтелектуально-ціннісно-емоційний потенціал особистості вчителя на шляху виховання особистості дитини, яка б відрізнялася відповідальністю, особистісною автономією та здатністю набувати власну соціальну сутність в ефективній співпраці з іншими;

- розвивати духовні, творчі, розумові сили особистості майбутнього вчителя завдяки включенню його у багатоаспектну різнорівневу взаємодію з іншими у просторі культурного буття соціуму.

Отже, соціальна компетентність як компонент структури моделі вчителя іноземних мов, сприяє формуванню його знань про фактори, закономірності,

характер соціалізації особистості, вмінь встановлювати демократичні загальнолюдські цінності шляхом активізації соціальної взаємодії на різних рівнях, розвитку толерантності, емпатії, здатності до збагачення культури соціуму та особистісної культури кожного учня.

Комунікативна компетентність

Соціальна компетентність за своїми функціональними параметрами тісно пов'язана із комунікативною компетентністю, оскільки, як це було доведено (Т.Кошманова), здатність до конструктивного спілкування забезпечує ефективність соціалізації особистості. З цього приводу у філософських виданнях наголошується, що провідною функцією комунікації є досягнення соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента. В цілому, комунікація розуміється як смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії [450, с.497]. Вирізняють вербальну й невербальну комунікацію, де перша визначається як цілеспрямований процес передачі за допомогою мови певного мисленнєвого змісту, друга - підтримує вербальну, забезпечуючи нецілеспрямовану передачу певного психічного змісту (образного, емоціонального, мотиваційного) (О.Бігич, А.Богуш, Т.Котик, Р.Мартінова, С.Ніколаєва). У педагогічній діяльності обидва види комунікації є надзвичайно важливими, оскільки специфіка комунікативної поведінки вчителя полягає в тому, що окрім передачі вчителем певної інформації засобом мовлення, вона передбачає також встановлення контакту з класом, здійснюючи при цьому багатосторонній вплив на учнів.

Ключовим поняттям, що відображає володіння комунікацією як особистісною та професійною якістю, є комунікативна компетентність. У наукових джерелах (Т.Симоненко, Г.Чанишева) комунікативна компетентність розглядається як сукупність сформованих комунікативних умінь, організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, знання культурних норм та обмежень у сфері спілкування, імпліцитної культури вербальної та невербальної взаємодії, засвоєння професійно орієнтованого рольового репертуару. У розрізі підготовки вчителя іноземних мов привертає увагу позиція (В.Баркасі), відповідно до якої

іншомовна комунікативна компетенція, що, у свою чергу, складається з мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій, є невід'ємною частиною когнітивно-технологічного компонента професійної компетентності педагога. Проте, зважаючи на те, що у вітчизняній та зарубіжній науці й практиці склався підхід (Е.Аксенова, Т.Іванова) виокремлювати комунікативну компетентність як ключову, ми вважаємо доцільним досліджувати специфіку її формування як самостійної компетентності.

Аналізуючи позицію експертів ОЕСР, можна стверджувати, що комунікативна компетентність у системах „автономна дія” та „вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах” відбивається таким компонентом, як комунікаційні здібності, а в системі „інтерактивне використання засобів” – володіння рідною та іноземними мовами, розвиток мовлення і культури мови.

Близьке за своєю суттю до комунікативної компетентності поняття „комунікативна мовленнєва компетенція” за рекомендацією Ради Європи розглядається як таке, що складається з лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів. До лінгвістичних компетенцій автори відносять основні параметри мови як системи: лексичні, фонологічні, синтаксичні знання та вміння. Лінгвістичний компонент відзначається тим, що він пов'язаний з когнітивною організацією, за якою знання зберігаються у пам'яті суб'єкта, та з їх доступністю (наявністю у розпорядженні, легкістю актуалізації тощо). Науковці наголошують, що когнітивна організація словника залежить як від індивідуальних особливостей людини, так і від культурних особливостей спільноти, у якій ця людина соціалізована, та в якій відбувалося її навчання. Соціолінгвістичний компонент відображає соціокультурні умови користування мовою. Авторами підкреслюється, що через чутливість до соціальних умовностей (норм, що регулюють стосунки між різними групами людей (між поколіннями, статями, класами тощо), правил ввічливості, лінгвістичних кодифікацій основних ритуалів життя суспільства), цей компонент „пронизує” весь процес спілкування у соціумі. Прагматичний компонент відбиває функціональне вживання лінгвістичних

засобів, серед яких продукування мовних функцій, актів мовлення. Саме прагматичні компетенції, за словами науковців, пропонують „сценарії інтерактивних обмінів” [122, с.13]; вони стосуються „умінь дискурсу, злитності та зв’язності, ідентифікації типів і форм текстів, іронії та пародії” [122, с.13]. Поданий підхід до відображення структури комунікативної мовленнєвої компетенції дозволяє накреслити деякі складові комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, де лінгвістичні знання системи іноземної мови, обізнаність у сфері соціальних конвенцій, володіння програмами інтеракцій набувають особливого значення.

З метою систематизації різних наукових підходів, які висвітлюють певним чином знанняєві, діяльнісні, мотиваційні аспекти феномена „комунікативна компетентність”, визначення ролі цих підходів у конкретизації цього феномена нами були досліджені варіанти розкриття категорій, що укладаються в систему „культура спілкування” та віддзеркалюють функції професійного педагогічного спілкування (А.Москаленко), іншомовного спілкування (Л.Гапоненко), мовленнєвої діяльності (В.Пасинок), мовленнєвих умінь (А.Годлевська), культури мовлення (О.Кретьова), культури професійного спілкування (В.Полторацька), комунікативних здібностей майбутніх учителів (Н.Вітюк) (див. табл. „Наукові варіанти розкриття категорій системи „культура спілкування” у Додатку 3).

Узагальнення, здійснене на основі порівняльного аналізу наведених позицій, дозволяє констатувати пріоритетність таких компонентів культури спілкування майбутнього вчителя, як знання мови (її правил та норм), етикету, культури країни, мова якої вивчається, психології впливу на співрозмовника у міжособистісній взаємодії, оцінювання та прогноз особистісного розвитку партнерів як результату спілкування. Реалізація цих вимог забезпечує формування комунікативно компетентної особистості майбутнього фахівця.

Дослідження рекомендацій Ради Європи з мовної освіти та вітчизняного досвіду, дозволяє стверджувати, що знанняєвий компонент комунікативної компетентності представлено багаторівневою системою знань, в яку входять академічні знання (загальне знання світу), знання культурологічного характеру

(про цивілізаційний розвиток країни, культуру мовленнєвого спілкування, особливості дискурсу), знання лінгвістичного характеру (про мову як систему), знання риторичного характеру (про засоби переконуючої комунікації). Окрім цього, оскільки вчитель є комунікативним лідером у педагогічному процесі, набувають значення психолого-педагогічні знання щодо впливу на кожну окрему особистість (учня, колеги, батьків, адміністрації школи тощо) у комунікативній інтердії (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Внутрішня структура комунікативної компетентності особистості

| Компоненти | Склад та згорнута характеристика компонентів |
|--------------------------|---|
| 1 | 2 |
| Мотивація | Інтерес до рідної мови та культури, а також до мови та культури інших народів. |
| Цінності та етичні норми | Висока етика спілкування. Виявлення толерантності, щирості, взаємоповаги, прагнення до гармонізації міжнародного співробітництва. |
| Емоції | Комунікативні, альтруїстичні. |
| Ставлення | Позитивна диспозиція до комунікативної взаємодії, співпраці та співтворчості у міжнародному аспекті. |

Продовж. табл. 2.3

| 1 | 2 |
|------------------------------|--|
| Знання | Академічні, культурологічні, лінгвістичні, соціолінгвістичні, риторичні, професійно орієнтовані психолого-педагогічні знання. |
| Пізнавальні вміння і навички | Вміння будувати концепцію висловлення. Навички професійно-орієнтованого читання. Вміння вивчати та виявляти мовні та мовленнєві закономірності. Компаративний аналіз рідної та іноземних мов. |
| Практичні вміння і навички | Володіння видами мовленнєвої діяльності. Вміння висловлюватися відповідно до орфоепічних, граматичних, лексичних, стилістичних норм мови. Виявлення доречності, логічності, правильності, точності, ясності, чистоти, виразності мовлення. Вміння педагогічного спілкування. |

У вітчизняному досвіді (А.Богущ, Р.Мартінова, С.Ніколаєва) основними видами мовленнєвої діяльності виступають аудіювання, говоріння, читання, письмо, переклад, які є засобом здійснення професійного спілкування та педагогічної діяльності. Відповідно до рекомендацій Ради Європи основними видами мовленнєвої діяльності прийнято розглядати рецепцію, продукцію та інтеракцію. Рецепція включає сприймання різних джерел інформації (усних та письмових), наприклад, розуміння змісту лекції, читання про себе, користування підручниками, опрацювання рекомендацій, робота з документами. Продукція передбачає усні презентації, писемне тренування. Продуктивні види діяльності дозволяють сформулювати судження про вільне володіння навичками письма та говоріння. В інтеракції беруть участь два й більше учасників; це є, за словами експертів Ради Європи, усний або писемний обмін, в якому чергуються продукція та рецепція.

Оскільки реалізація означених видів мовленнєвої діяльності передбачає вміння сприймати та породжувати текст, ми виокремили два блоки пізнавальних умінь, що складають основу комунікативної компетентності, а саме концепціональний та технологічний:

- концепціональний блок пізнавальних умінь: в організації мисленнєво-мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя пріоритетного значення набуває вміння побудови ним концепції – „системи знань про предмет, вираженої у стислій, короткій формі” [335, с.67]. З огляду на те, що процес побудування концепції віддзеркалює провідні елементи пізнавального акту (осмислення, пошук інформації, викристалізація власного бачення проблеми), ми відносимо його до компонента „пізнавальні вміння і навички”. Схема розробки концепції (за Г.Сагач) містить формулювання власного бачення теми; аналіз проблеми та вибір мініпроблем, що уможлиблює їх більш детальне вивчення; дослідження теоретичних джерел з метою привласнення суб'єктом набутого досвіду; пропускання чужого досвіду крізь власне бачення проблеми й формулювання власної позиції;

- технологічний блок пізнавальних умінь: ефективність рецепції, продукції та інтеракції у педагогічній діяльності вчителя багато в чому визначається його вмінням здійснювати професійно-орієнтоване читання. Як наголошують науковці (О.Мороз, В.Сластьонін), вміння працювати з науковим текстом передбачає вміння орієнтовно-референтного (загальна орієнтація серед видань), пошуково-референтного (пошук інформації за тематичним ланцюжком слів), узагальнювально-референтного (установлення, конкретизація, узагальнення предметного змісту тексту) читання. Особливої важливості в забезпеченні повноти комунікативної компетентності набувають також вміння оцінно-інформативного (читання з оцінкою важливості та корисності інформації), опановально-інформаційного (засвоєння інформації у тому варіанті, в якому вона подана автором), створювально-інформаційного (спілкування з автором з позицій свого досвіду) читання. Слід мати на увазі, що опрацювання наукової літератури: аналіз науково-теоретичних джерел, вибір необхідної інформації, систематизація набутих матеріалів, - все це є вагомими чинниками формування не лише комунікативної компетентності вчителя іноземних мов, але і його професіоналізму в цілому.

Окрім означених блоків для вчителя-словесника є важливими пізнавальні вміння, що спрямовані на генерацію неординарних ідей щодо розвитку мови як системи, вироблення й аргументацію власної позиції у цьому напрямку, виявлення залежності між фонетичними, граматичними, лексичними явищами, багатоаспектний аналіз зв'язків між ними, порівняння різних наукових позицій, виявлення закономірностей і перспектив розвитку мови. Особливого інтересу набувають ці проблеми в компаративному ключі (порівняння різних категорій рідної та іноземних мов). Як неодноразово наголошувалося (А.Богуш, І.Зимняя, О.Савченко), володіння означеними вміннями сприяє вільній орієнтації майбутнього фахівця у сучасному науковому просторі з проблем теоретичної та прикладної лінгвістики.

Практичні вміння і навички, що входять до складу комунікативної компетентності, віддзеркалюють мовний та мовленнєвий аспекти, де:

- мовний аспект відбиває, як відомо (А.Богуш, Т.Котик, Р.Мартінова, Г.Сагач), відповідність мовлення ustalеним у суспільстві мовним нормам: орфоепічним, граматичним, лексичним, стилістичним;

- мовленнєвий аспект концентрує певні комунікативні якості: доречність, логічність, правильність, точність, ясність, чистоту, виразність мовлення.

Окрім означених вище якостей педагогічне спілкування вчителя передбачає володіння такими вміннями, як ініціювання спілкування, його підтримка й завершення; упровадження своєї стратегічної лінії; врахування компонентів ситуації спілкування; повнота вираження основних мовленнєвих функцій; самостійність говоріння; експромтність висловлювання; урахування норм мовленнєвого етикету (Г.Сагач). З урахуванням специфіки навчально-виховної діяльності вчителя поданий перелік, як вважають науковці (О.Мороз), може бути доповнений такими вміннями: досягнення соціально-психологічної єдності з класом, „формування почуття “ми” [262], подолання негативних настанов у ставленні до певних учнів, мобілізація всього дитячого колективу, посилення педагогічних позитивно-орієнтованих вимог із мінімізацією заборонювальних, використання міміки, жестів, контакту очима, трансляція на весь клас власної доброзичливості та любові до дітей, проникнення у ситуативний внутрішній настрій учнів та передача учням його розуміння, формування у школярів прагнення до взаємодії з учителем.

Отже, компонент „практичні вміння й навички” комунікативної компетентності передбачає не лише вільне володіння мовними й мовленнєвими засобами, але й, поряд з цим, прийомами вербального й невербального впливу на учнів.

Ставлення як компонент означеної компетентності включає до своєї структури готовність особистості вступати до спільної комунікативної взаємодії з метою збагачення внутрішнього морально-духовного простору, розширення міжкультурного пізнання, посилення інтелектуальної інноваційності (як своїх, так й співрозмовників). У розрізі педагогічної комунікації провідною є також реалізація внутрішніх резервів партнера по спілкуванню (учнів, їхніх батьків,

колег). Специфіка професійної діяльності та підготовка до неї саме вчителя іноземних мов передбачає розвиток у тих, хто навчається (школярів та студентів), поваги до інших культур, інтересу до історії народу - носія іноземної мови, формування позитивних диспозицій та готовності до відкритої динамічної взаємозбагачувальної комунікації з представниками інших етносів.

Існує наукова позиція (О.Мороз), що основу комунікативної компетентності встановлюють комунікативні й альтруїстичні емоції. До комунікативних емоцій відносять бажання поділитися своїми переживаннями, почуттями, думками з іншими; обговорити із співрозмовниками хід своїх міркувань з метою забезпечення їхньої більш повної рефлексії. Альтруїстичні емоції охоплюють прагнення приносити щастя людям та відчувати їхню радість від спілкування; відчуття причетності до світу, вболівання за встановлення гармонії між країнами, людьми, людиною та природою.

Ефективність мовленнєвої взаємодії суттєво залежить від того, чи володіє студент етичними нормами країни, мова якої вивчається. Сюди відноситься обізнаність як у сфері універсальних культурних констант, так й у сфері специфічних культурних, соціальних, політичних, релігійних особливостей (наприклад, недоречностей, табу). Окрім високої етики спілкування, майбутній вчитель іноземних мов має володіти такими моральними цінностями, як толерантність, щирість, взаємоповага, гуманістична особистісна позиція, прагнення до гармонізації міжнародного співробітництва.

Мотивація як компонент комунікативної компетентності включає до своєї структури, передусім, інтерес до вивчення іноземної мови як засобу спілкування, розкриття для себе інших культур, поповнення своїх наукових знань завдяки можливості опрацювання іншомовних джерел. Володіння іноземною мовою відкриває для майбутнього фахівця можливість подорожувати, стажуватися за кордоном, брати участь у міжнародних наукових, соціальних, педагогічних проектах. Особливого значення для посилення внутрішньої мотивації набуває порівняння культур, традицій, етичних норм свого та інших народів. Отже, основу мотивації становлять комунікативні та пізнавальні мотиви, що, поряд з ціннісними

орієнтаціями, емоційними ставленнями, практичними та гностичними вміннями, визначають динаміку розвитку та саморозвитку комунікативної компетентності.

На основі дослідження компонентів комунікативної компетентності можемо стверджувати, що вона відповідає основним ознакам ключових компетентностей за такими параметрами:

- створення можливостей розв'язувати професійно-педагогічні та особистісні проблеми завдяки високому рівню розвитку культури іншомовного спілкування;

- розширення території спілкування особистості майбутнього фахівця, забезпечення її багатоканального виходу (через безпосереднє іншомовне спілкування, друковані та електронні засоби інформації) у міжнародну сферу співробітництва;

- розвиток комунікативно-творчого потенціалу особистості шляхом конструювання інтегрованої системи теоретико-лінгвістичних та лінгвокраїнознавчих знань, комунікативних умінь, стратегій конструктивного спілкування на людиноцентричних засадах;

- активізація у мовленнєвій взаємодії процесів самопізнання, самотворення, самовдосконалення.

Отже, основу комунікативної компетентності становлять академічні, культурологічні, лінгвістичні, соціолінгвістичні, риторичні, професійно орієнтовані психолого-педагогічні знання; вміння відповідно до норм вибудувати стратегії своєї мовленнєвої поведінки в багатомовному просторі на основі виявлення загальнолюдських цінностей та ідеалів.

Полікультурна компетентність

З попереднього аналізу сутності комунікативної компетентності стає зрозумілим, що за певними своїми компонентами вона є взаємопов'язаною з полікультурною компетентністю. Аналіз довідникових джерел свідчить, що це поняття відсутнє у філософських, психологічних та педагогічних словниках. Однак, оскільки „полікультурний” означає множинність культурних надбань особистості, ми дослідили особливості висвітлення спорідненого з ним поняття

„культура”. У філософських наукових джерелах культура розглядається як система надбіологічних програм людської діяльності, поведінки та спілкування, що виступають умовою відтворення та змінення соціального життя у всіх його виявленнях. Ці програми, що, з позиції науковців, складають корпус культури, є представленими різноманітними формами: знаннями, навичками, нормами, ідеалами, зразками діяльності та поведінки, ідеями, гіпотезами, віруваннями, соціальними цілями, ціннісними орієнтаціями тощо [450, с.527]. Автори „Великого психологічного словника” розкривають поняття „культура” як цінності, норми, й продукти матеріального виробництва, характерні для поданого суспільства. Культура визначається як одна з найбільш характерних якостей, що притаманна будь-якому стійкому об’єднанню людей. В.Зінченко наголошує, що між культурою та індивідом існує „різність потенціалів”, що й породжує, за словами автора, рушійні сили розвитку [442, с.251-252]. Більш конкретизований варіант визначення поняття „культура” пропонується в „Українському педагогічному словнику” за редакцією С.Гончаренка, де воно трактується у соціальному, освітньому та індивідуальному сенсі. Отже, культура висвітлюється як „сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності” [444, с.182]. У більш вузькому смислі (освітньому) культура представляється як сфера духовного життя суспільства, що включає систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, музеї, театри тощо). В індивідуальному ракурсі культура розглядається як рівень освіченості та вихованості людей, а також рівень володіння певною галуззю знань й діяльності.

Отже, культура є широким поняттям, яке, в цілому, відображає те, що зроблено людиною, в чому вона заклала свої духовно-творчі сили, та що визначає міру розвитку людства. Нашу наукову увагу привернуло визначення цього поняття, запропоноване авторами словника-довідника „Психологія” М.Дьяченком, Л.Кандибовичем. Науковці особливо акцентують саме на полікультурних аспектах культури як такої; вони підкреслюють, що культура різних народів відрізняється

технологією діяльності, ціннісно-смысловими значеннями, традиціями, виробничими та духовними результатами соціальної практики, специфікою мови та світобачення. Своєрідність культури кожного народу науковці вбачають у тому, що культура акумулює досвід його життя, сприяє спілкуванню й взаєморозумінню між членами суспільства, показує шляхи та засоби розв'язання проблем, в тому числі й міжнаціональних [445, с.120]. Відтак, специфіка умов проживання, виробництва, кумуляції досвіду визначає диверситивність культури народу.

З метою збереження національної ідентичності як кожного індивіда, так й цілих етносів, сьогодні особливо гостро постала проблема виховання у молоді мультикультурних якостей, „культурного плюралізму” [192]. Саме тому одним з провідних принципів виховання є полікультуризм, що передбачає визнання рівноцінності та рівноправ'я всіх етнічних груп, які складають певне суспільство, недопустимість дискримінації за національною приналежністю. Науковці [182] підкреслюють необхідність використовувати різноманітність суспільства в корисний чинник його розвитку, забезпечуючи при цьому гнучку адаптацію людини до швидкоплинних культурно-соціальних умов, формування в учнів та студентів багатовимірної цілісної картини світу.

В аспекті підготовки вчителя іноземних мов привертає увагу дослідження проблеми їхнього полікультурного виховання (І.Лощенова), рівень якого характеризується високою культурологічною підготовкою, володінням основами національної культури, сформованою лінгвокраїнознавчою компетенцією, готовністю студентів до здійснення полікультурного виховання учнів.

За рекомендаціями експертів ОЕСР до структури полікультурної компетентності можуть бути внесені толерантність, загальна культура, почуття гумору, взаємоповага, вміння поважати думки інших, гнучкість, мобільність, етичність, людяність (що складають основу ключової компетентності „вміння функціонувати у соціально гетерогенних групах”).

До структури полікультурної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов входять розгалужена система знань з різноманітних граней культури різних народів, вміння вивчати культуру у всьому багатстві виявлення її

феноменів, цінностей та норм, навчати їй учнів та продукувати її. Отже, вчитель має вміти досліджувати культуру, навчати культури та творити культуру. Ці рівні пронизують один іншого та спричинюють повноцінне розгортання культуродоцільної й культуротворчої педагогічної діяльності. Дослідження культури завжди супроводжується переосмисленням її феноменів, набуттям цінностей, оволодінням певними сферами людської діяльності, тобто особистість творить культуру в собі. З іншого боку, привласнені вчителем у процесі цієї діяльності культурні норми передаються іншим поколінням, спілкування та взаємодія з якими збагачує внутрішній світ педагога, розкриває його внутрішні резерви, спонукає до засвоєння нових шаблів культури.

Виховуючи дитину, вчитель уже „творить” наступні покоління носіїв та творців культури. Окрім цього, вчитель вносить у світ особистісну духовно-культурну інклюзивність, генерує культурно-педагогічні інновації у суспільстві, чим здатний визначити його прогресивний розвиток.

Полікультурна компетентність передбачає набуття майбутнім учителем широкого діапазону знань, які можуть бути угруповані за основними напрямками соціально-історичної еволюції суспільства: економічні, політичні, правові, історичні, мистецтвознавчі, освітні, екологічні та інші. Ця система знань віддзеркалює провідні сфери життєдіяльності певного суспільства в діахронічному та синхронічному аспектах. Як наголошують науковці [78; 128; 265; 266], культуру доцільно розглядати як інформаційний аспект життя суспільства, а саме, як соціально значущу інформацію, що регулює діяльність, поведінку та спілкування людей.

Для майбутнього вчителя іноземних мов має принципове значення не лише оволодіння культуроорієнтованими знаннями (інформаційний аспект), але також ознайомлення з технологіями виховання культуровідповідних цінностей в учнів (технологічно-виховний аспект). Обидва аспекти, заломлюючись крізь призму такого компонента полікультурної компетентності, як „знання”, дозволяють утворити їх певні блоки:

- духовно-морально орієнтовані знання: про ціннісні пріоритети певного суспільства, етичні норми соціального життя, практику взаємовідносин у поліетнічному просторі, своєрідність міжкультурного спілкування;

- релігійно орієнтовані знання: про релігійні духовно-моральні цінності, історію релігії, сучасні релігійні течії, основи релігійного виховання;

- мистецтвознавчо орієнтовані знання: про еволюцію світового мистецтва, розвиток його різних видів (літературного, театрального, музикального, образотворчого, кінематографічного), творчі надбання, роль народної творчості, вплив мистецтва на вдосконалення особистості;

- соціально-політично орієнтовані знання: про політичну систему країни, її державний устрій, закономірності запровадження демократичних цінностей та формування громадянського суспільства, дотримання прав людини, забезпечення соціальної рівності;

- екологічно орієнтовані знання: про глобальні, макротериторіальні та мікрорегіональні екологічні проблеми, особливості функціонування екосистем, характер взаємодії людини й природи, комплекси заходів з виховання у населення дбайливого ставлення до природи;

- економічно орієнтовані знання: про характер соціально-економічного розвитку країни, роль освіти в цьому процесі, закономірності функціонування системи „економіка-людина”.

Пізнавальними вміннями, що врегульовують процеси інтеріоризації цих блоків знань, виступають систематичність осмислення проблем, в них представлених; вербалізація варіантів їх розуміння; порівняння різних наукових ідей, аналіз їх інтерпретацій; поглиблене вивчення альтернативних підходів; багатовимірність конструювання засобів вирішення культууроорієнтованих проблем; класифікація цих шляхів з вибором оптимального; його послідовна модифікація; пошук доводів для підтвердження своєї позиції; вичерпна наукова аргументація свого бачення щодо вирішення проблеми. Ці вміння поглибленого пізнання наукової інформації мають бути доповнені вміннями конструювання виховних технологій, спрямованих на прищеплення в учнів ціннісного ставлення

до різноманітних культурно-історичних феноменів, розвиток критичного мислення, естетичного смаку, прагнення до співучасті у культурній творчості людства. Означені пізнавальні вміння є необхідною передумовою та результатом розвитку практичних умінь та навичок. Серед них, в першу чергу, слід назвати власний внесок майбутнього вчителя іноземних мов у розвиток загальноосвітньої культури (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Внутрішня структура полікультурної компетентності особистості

| Компоненти | Склад та згорнута характеристика компонентів |
|------------|--|
| 1 | 2 |
| Мотивація | Інтерес до різних культур та до різних аспектів культури свого народу. |

Продовж. табл. 2.4

| 1 | 2 |
|------------------------------|--|
| Цінності | Гуманізм, відкритість до інших культур, поцінування своєрідності кожної з них. |
| Емоції | Альтруїстичні, комунікативні, гностичні. |
| Ставлення | Встановлення міжкультурного діалогу та полілогу. Неупередженість та терпимість до традицій, поглядів, звичаїв інших народів. |
| Знання | Інформаційний аспект (культуро орієнтовані знання), технологічно-виховний аспект (педагогічно орієнтовані знання). Духовно-морально, мистецтвознавчо, соціально-політично, екологічно, економічно орієнтовані знання. |
| Пізнавальні вміння і навички | Систематичне осмислення проблем; вербалізація варіантів їх розуміння; порівняння різних наукових ідей; поглиблене вивчення альтернативних підходів; багатовимірність конструювання засобів вирішення проблем; класифікація цих засобів з вибором оптимального; вичерпна наукова аргументація свого бачення вирішення проблеми. |
| Практичні вміння і | Здійснення власних “відкриттів” у певних аспектах культури. Розроблення педагогічних інноваційних технологій, спрямованих на активізацію соціальної взаємодії, збагачення культурного фонду нації, |

| | |
|---------|---|
| навички | побудови індивідуального культурного “базису” кожної людини. Створення засобів навчального “просування” учня у контексті мультиетнічного інтегрованого середовища. Використання потенціалу культурної спадщини учнів. |
|---------|---|

Цей внесок може бути здійснений за допомогою відкриття певних науково-теоретичних знань з лінгвістики, літератури, педагогіки, психології тощо. Суттєвим засобом розвитку системи освіти як компонента культури є розроблення власних педагогічних інноваційних технологій, шляхів активізації соціальної взаємодії, збагачення культурного фонду нації, побудови індивідуального культурного базису кожної людини, з якою взаємодіє педагог в актуальному та перспективному ракурсі.

Серед практичних умінь є важливими також розроблення майбутнім учителем власної системи оптимізації навчального просування кожного учня у контексті мультиетнічного інтегрованого середовища з максимальним врахуванням накопиченого ним полікультурного досвіду. У цьому розрізі є доцільним забезпечення множинності педагогічних заходів, що надають можливість використання потенціалу культурної спадщини учнів задля виховання в них міжкультурного та міжетнічного взаємопорозуміння, взаємоповаги, неупередженості.

Орієнтація учнів на культурну диверситивність, на цінність, самобутність, унікальність культури кожного етносу є фактором забезпечення гармонійного функціонування культурно гетерогенного середовища. Серед цінностей та етичних норм полікультурної компетентності, які визначають цілісність світосприйняття майбутнього вчителя, доцільно назвати гуманізм, відкритість до інших культур, поцінування своєрідності кожної з них. Означені цінності визначають ставлення особистості до проблем полікультурізму: це є сприяння розвитку культур різних етносів, забезпечення міжкультурного діалогу та полілогу, внесення свого вкладу у виховання неупередженості та терпимості до традицій, поглядів, звичаїв інших народів. Відповідними мотивами цих процесів

виступають інтерес до різних культур та до різних аспектів культури свого народу, бажання відстоювати та упроваджувати ідею мультикультуралізму, прагнення до оволодіння іноземними мовами як засобом духовного самозбагачення. Серед емоцій набувають значення не лише альтруїстичні й комунікативні, але й гностичні, оскільки саме вони сприяють посиленій активізації процесів пізнання різних культур.

Як ключова полікультурна компетентність забезпечує:

- загальну полікультурну ерудицію, здатність функціонувати в поліетнічному просторі, знання етикету, норм поведінки та традицій національних меншин, що в сукупності підвищує ефективність життєдіяльності особистості та її соціально-професійну продуктивність;

- розгалужену систему знань і вмінь національної та світової культури (економічного, правового, політичного, екологічного, мистецтвознавчого тощо характеру), яка надає можливість фахівцю розширювати контекст своєї професійної творчості, виховувати у своїх учнів „цивілізаційну креативність” як здатність до помноження цінностей світової культури;

- примноження індивідуального інформаційно-технологічного фонду (який включає знання, практичні вміння, стратегії, тактики та технології вдосконалення своєї професії та власної особистості в ній), що може бути здобутий у результаті поглибленого вивчення надбань людської цивілізації.

Отже, полікультурна компетентність відбиває гуманізм, неупередженість та терпимість до традицій, поглядів, звичаїв інших народів, культуру та педагогічно орієнтовані знання майбутнього вчителя іноземних мов, здатність до здійснення власних відкриттів як у певних аспектах національної культури, так й у власній педагогічній творчості, спрямованій на активізацію оволодіння учнями найкращими світовими надбаннями.

Інформаційно-технологічна компетентність

Важливою складовою загальної культури сучасного фахівця є володіння ним новітніми інформаційними технологіями, у зв'язку з чим така компетентність, як інформаційно-технологічна, набуває першорядного значення. Саме ця

компетентність розширює можливості майбутнього вчителя у просторі різних діяльностей, відкриває йому доступ до найсучасніших моделей ефективної практики.

У педагогічних джерелах (О.Матвієнко) інформаційно-технологічна компетентність висвітлюється як інтегрована здатність людини, що ґрунтується на особистісному гуманістичному підході до процесів інформатизації суспільства. Ця компетентність передбачає внутрішнє оперування інтелектуальними та технологічними вміннями інформаційної взаємодії, та проявляється вона в освоєнні інформаційного простору суспільства з використанням нових інформаційних технологій.

На наш погляд, такі елементи системи „інтерактивне використання засобів” (за класифікацією ключових компетентностей експертів ОЕСР), як знання та вміння застосовувати нові технології й здатність доцільно використовувати ідеальні та матеріальні засоби, можуть бути віднесені до структури інформаційно-технологічної компетентності.

Аналіз наукових підходів, що склались у вітчизняній та зарубіжній педагогічній практиці (Є.Данільчук, П.Ертмер, О.Матвієнко, Д.Шанк, М.Шерман) щодо такого компонента інформаційно-технологічної компетентності, як „знання”, надає нам можливість визначити два його аспекти:

- інформаційно-глобалізаційний, що концентрує уявлення про специфіку розгортання світового інформаційного простору, глобальні системи інформаційних комунікацій, інформаційні аспекти взаємовідносин особистості та суспільства, державну інформаційну політику;

- інформаційно-індивідуальний, який зосереджує знання про комп'ютерну техніку, новітні інформаційні технології, програмне забезпечення, інформаційні ресурси, інформаційні канали як засобів активізації пізнавальної діяльності.

У свою чергу, пізнавальні вміння та навички охоплюють такі ключові з них, як використання глобальної інформаційної мережі Інтернет для пошуку необхідної інформації з різноманітних електронних джерел з її наступним критичним осмисленням; аналізом інформаційної насиченості та цінності її

окремих компонентів; синтезом; конструюванням ефективної аргументації; побудовою за її допомогою творчих проектів.

До практичних умінь відносяться вміння впровадження інноваційних моделей навчання; розроблення електронних підручників, наочних дидактичних схем, денотатних графів; побудови моделей концептуальних конструктів змісту навчальних дисциплін; конструювання проектів навчально-виховних заходів; проведення електронних наукових конференцій у режимі он-лайн тощо. Отже, це є синтезовані вміння, що передбачають вільне володіння комп'ютерною технікою, її програмним забезпеченням та комунікаційними технологіями.

На сучасному етапі розвитку інформаційної цивілізації як ніколи постала актуальність проблеми гуманізації глобальної інформаційної системи, оскільки виникає можливість негативного впливу технократичного мислення, позбавленого, як підкреслюють науковці (Є.Данільчук, Г.Сагач), моральних імперативів, мудрості, совісті, людської гідності. Саме тому, духовно-ціннісне ядро (ставлення, цінності, мотивація) інформаційно-технологічної компетентності покликане діяти як захисний шар від руйнівного впливу інформаційної антикультури.

У науковій думці (О.Матвієнко) склався підхід, відповідно до якого цінності та етичні норми у структурі інформаційно-технологічної компетентності є пов'язаними із забезпеченням безпеки та прав людини, її інтелектуальної власності, невтручанням в її приватне життя. Одним з головних ціннісних орієнтирів цієї компетентності, на наш погляд, є забезпечення „інформаційної екології”, яка передбачає дотримання норм людського співіснування, спілкування, етики, культури в інформаційному просторі.

Оскільки студенти використовують інформаційно-технічні засоби з метою репродукції та продукції інформації, дистанційного навчання, спілкування з компетентними особами стосовно наукових проблем, над якими вони працюють, - відповідно до цього, емоціями, що входять до структури інформаційно-технологічної компетентності, виступають гностичні та комунікативні (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Внутрішня структура інформаційно-технологічної компетентності особистості

| Компоненти | Склад та згорнута характеристика компонентів |
|-------------|---|
| Мотивація | Інтерес до науково-технічної, науково-гуманітарної інформації. Прагнення до співучасті в електронних творчих проектах, дистанційного навчання. |
| Цінності та | Взаємоповага, морально-духовна безпека, прагнення до |

Продовж. табл. 2.5

| 1 | 2 |
|------------------------------------|---|
| етичні норми | збагачення внутрішнього світу іншої людини як ціннісно-смысловий орієнтир. |
| Цінності та | Взаємоповага, морально-духовна безпека, прагнення до |
| Емоції | Гностичні, комунікативні емоції. |
| Ставлення | Прагнення до забезпечення “інформаційної екології”. |
| Знання | Інформаційно-глобалізаційний аспект (знання про системи світових інформаційних комунікацій та державну політику у цій сфері). Інформаційно-індивідуальний аспект (знання про комп’ютерну техніку, новітні інформаційні технології, програмне забезпечення). |
| Пізнавальні вміння і навички | Пошук інформації з різноманітних електронних джерел з її наступним критичним осмисленням, аналізом інформаційної “насиченості” та цінності її окремих компонентів, синтезом, конструюванням ефективної аргументації. |
| Практичні вміння і навички | Впровадження інноваційних моделей навчання; розроблення електронних підручників, наочних дидактичних засобів; конструювання проектів навчально-виховних заходів; проведення електронних наукових конференцій. Володіння комп’ютерною технікою, її програмним забезпеченням та |

Принципово важливими ознаками інформаційно-технологічної компетентності, що характеризують її як ключову, виступають:

- сприяння доступу фахівця до електронних носіїв інформації, озброєння його сучасними технологіями вирішення проблем на рівні концептуалізації, проектування та втілення найбільш ефективних варіантів розв'язання задач;

- можливість застосування знань та вмінь, що входять до структури цієї компетентності та які визначають інноваційну культуру особистості, в будь-якій сфері життєдіяльності майбутнього вчителя;

- активізація аналітичного, критичного, рефлексивного мислення (при аналізі інформації), творчих умінь у конструюванні власних проектів навчального процесу, розвиток духовної, інтелектуальної, емоційно-мотиваційної сфер особистості через забезпечення доступу до найновітніших досягнень світової культури, а також активізація розвитку інших ключових компетентностей шляхом залучення студента до прогресивних надбань педагогічної науки, представлених на електронних носіях, у мережі Інтернет тощо.

Отже, інформаційно-технологічна компетентність відбиває знання інформаційно-глобалізаційного та інформаційно-індивідуального спрямування, вміння накопичувати, опрацьовувати, критично оцінювати інформацію, конструювати та впроваджувати інноваційні моделі навчання, брати участь в електронних творчих проектах, сприяти вихованню в учнів та самовихованню „інформаційної екології”.

Професійна компетентність

Значну увагу дослідників привертає проблема конституювання феномена „професійна компетентність”, яка розглядається з погляду зору різних фахових напрямів підготовки спеціалістів. Дослідження цієї проблеми дозволило виявити існування певних тенденцій у класифікації та характеристиці структурних компонентів означеного феномена:

- ◆ низка наукових позицій (А.Дахін) відзначаються яскраво вираженим *духовно-ціннісним навантаженням* сутності компонентів професійної компетентності. Так, виокремлюються аксіологічний (універсальні загальнолюдські цінності), культурологічний (загальнокультурні здібності, необхідні у професійній діяльності; цінності й традиції національної культури; культурні сфери, у яких

протікає життєдіяльність людини), життєтворчий (організація та проживання реальних подій; вміння застосовувати сучасні технології; готовність до вдосконалення мікросоціума), морально-естетичний (досвід переживання емоційно насичених ситуацій гуманної поведінки; виявлення милосердя, толерантності; адекватна самооцінка), громадянський (участь у соціально корисних справах, відстоювання прав людини) компоненти;

- ◆ існують наукові підходи (А.Дорофєєв), що на перший план висовують саме *професійно-технологічне навантаження* компонентів професійної компетентності. Наприклад, у контексті підготовки інженерів науковці акцентують увагу на такій структурній організації цього феномена: актуальна кваліфікованість (охоплює не лише професійно значущі знання й уміння, але й здатність до продуктивного використання сучасних комп'ютерних інформаційних технологій); когнітивна готовність (передбачає володіння уміннями виявляти інформаційну недостатність, успішно відбирати, засвоювати й використовувати необхідну наукову інформацію); комунікативна підготовленість (актуалізує необхідність володіння рідною та іноземними мовами, понятійним апаратом базової та сумісних наук, діловою етикою професійного спілкування, знаннями правової сфери трудових відносин, вміннями вести дискусію, мотивувати та захищати свої ідеї тощо); креативна підготовленість (включає здатність до пошуку нових підходів при вирішенні як відомих, так й принципово нових задач); розуміння тенденцій розвитку професійної сфери у її єдності з духовними, політичними, соціальними й економічними процесами; позитивне ставлення до інженерної діяльності, прагнення та готовність до професійного самовдосконалення, корпоративна самоідентифікація; професійно значущі особистісні якості (відповідальність, цілеспрямованість, толерантність, рішучість, самокритичність).
- ◆ виокремлюються також наукові дослідження (І.Бабин, В.Баркасі, В.Кондратюк, В.Кузьмич, Д.Равен, М.Чошанов), у контексті яких спостерігається проекція індивідуально-особистісних якостей суб'єкта на площину їхньої професійної та соціальної „функціональності”. У цьому сенсі компоненти професійної

компетентності відрізняються *професійно-особистісним навантаженням*. Наприклад, існує позиція включати (В.Баркасі) до структури професійної компетентності вчителя іноземних мов когнітивно-технологічний (професійно орієнтовані загальні та спеціальні знання), соціальний (розуміння суті соціальних проблем, виявлення громадянської відповідальності), полікультурний (усвідомлення себе носієм національних цінностей та характерне планетарне мислення), аутопсихологічний (самооцінка, саморегуляція, самовдосконалення), персональний (емпатія, такт, толерантність, мобільність, доброзичливість) компоненти. Саме до цього напряму можемо віднести розроблену А.Марковою концепцію професійної компетентності вчителя.

Отже, центр ваги у підборі та визначенні сутності компонентів професійної компетентності у тій чи іншій мірі переміщується або в духовно орієнтовану, або у професійно орієнтовану площину.

Відповідно до моделі внутрішньої структури компетентності, запропонованої експертами ОЕСР, такий її компонент, як „знання”, віддзеркалює багатовимірну підготовку майбутнього вчителя, системний стрижень якої складають психолого-педагогічні знання.

У педагогічній науці (О.Бігич, Ю.Вовк, М.Євтух, С.Ніколаєва, С.Резниченко, К.Саломатов, М.Соловей, С.Шатілов) неодноразово наголошувалося на тому, що обов'язковими компонентами професійної підготовки вчителя іноземних мов виступають поряд з психолого-педагогічними знаннями, ще й методичні. Систематизація цих знань дозволяє накреслити такі їх провідні блоки:

- педагогічно орієнтовані знання:
 - закономірності професійного становлення педагога;
 - загальні засади педагогіки (предмет і завдання педагогіки, методологія педагогічних досліджень, закономірності розвитку, виховання й формування особистості);

- дидактична теорія (зміст освіти у національній школі, закономірності, принципи, види, форми навчання);

- теорія виховання (закономірності, принципи, напрями, методи, організаційні форми виховання, взаємодія школи, сім'ї, громадськості у цьому процесі);

- педагогічні інноваційні технології;

- управління педагогічними системами (закономірності, принципи, засоби управління сучасними закладами освіти, менеджмент в освіті);

- історія освіти (вітчизняний та зарубіжний досвід);

- психологічно орієнтовані знання:

- загальні засади психології (психологія як наука, методологія, закони психології);

- особистість у діяльності і спілкуванні (психологічні основи діяльності та спілкування (будова, функції та зв'язки основних видів діяльності та спілкування, провідна діяльність і особистість); психологія особистості (соціальна сутність, психологічна структура особистості, її цілісність та ієрархічність); міжособистісні стосунки у групах;

- пізнавальна діяльність особистості;

- емоційно-вольова сфера особистості;

- мовлення, його види і психологічні функції;

- психологія індивідуальності (темперамент, характер, здібності);

- методично орієнтовані знання

- основні методичні категорії, закономірності їх функціонування у навчально-виховному процесі;

- методологія методико-професійного дослідження;

- сучасні концепції та стратегії викладання іноземної мови (вітчизняний та зарубіжний досвід);

- інноваційні технології навчання, використання технічних та електронних засобів;

- специфіка викладання іноземної мови в різних типах навчальних закладів на різних ступенях (загальноосвітній школі, ліцеї, гімназії тощо);
- концепції організації безперервного навчання іноземних мов.

Ці знання, заломлюючись у професійній діяльності, дозволяють науковцям побудувати систему відповідних педагогічних умінь.

Ми дотримуємося позиції, що в основі професійної компетентності вчителя іноземних мов має полягати комплекс педагогічних умінь, узагальнений та систематизований у психологічній концепції професійної компетентності (А.Маркова), де структуру останньої представлено компетентністю вчителя у педагогічній діяльності, сферою педагогічного спілкування, особистісними якостями вчителя, результативністю навчання та виховання учнів (див. табл. „Система педагогічних умінь як компонентів професійної компетентності вчителя (за А.Марковою)” у Додатку К).

Дослідження представлених у концепції А.Маркової педагогічних умінь свідчить, що вони віддзеркалюють такі аспекти педагогічної діяльності вчителя, як виявлення та конкретизація науково-практичних проблем, прогнозування близьких та віддалених результатів педагогічного впливу на учня, конструювання планів розвитку своєї роботи, вибір засобів представлення та тлумачення навчального матеріалу, визначення засобів оцінювання учнів, аналіз його досягнень, діагностика психічних функцій школяра, володіння прийомами риторики, розвиток власних педагогічних здібностей тощо.

Наведена система педагогічних умінь у її проекції на площину підготовки вчителя іноземних мов має бути доповнена блоком методичних умінь, серед яких на основі узагальнення науково-методичних джерел (О.Бігич, Ю.Вовк, М.Євтух, С.Ніколаєва, Л.Пасічник, С.Резниченко, М.Соловей, О.Шерстюк) нами було виокремлено такі:

- вибір, комбінація, застосування оптимальних стратегій навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності, в тому числі з використанням електронних засобів, мережі Інтернет, аудіо та відео техніки;

- застосування методів формування ключових компетенцій учнів: полікультурної, соціальної, пізнавальної (вміння самостійно вчитися) та комунікативної мовленнєвої (лінгвістичного, соціолінгвістичного, прагматичного компонентів);

- озброєння учнів основами культури іншомовного спілкування та міжнародної взаємодії;

- аналіз, відбір навчального матеріалу, прогноз труднощів його засвоєння;

- багатогранний розвиток особистості учня засобами іноземної мови (духовний, культурний, інтелектуальний, емоційно-вольовий, фізичний тощо);

- виховання (моральне, розумове, правове, екологічне, економічне, естетичне, фізичне тощо), формування наукового світогляду засобами іноземної мови;

- дослідження, узагальнення, творче використання найсучаснішого світового досвіду викладання іноземних мов;

- проектування та організація позакласної роботи на базі іноземної мови.

Отже, діапазон практичних умінь і навичок професійної компетентності є надзвичайно широким. На наш погляд, у зв'язку з тим, що особливістю професійно-педагогічної діяльності є встановлення контакту з іншими людьми, з одного боку, та поглиблене рефлексивне вивчення свого професійного „Я” – з іншого, є доцільним систематизувати практичні вміння у такі групи узагальненого характеру:

- інтерперсональні: налагодження позитивної педагогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу на засадах розкриття та розвитку найкращих людських якостей, інтелектуально-творчих ресурсів, прагнень до самоактуалізації партнерів по професійній діяльності;

- інтраперсональні: визначення власного потенціалу у професійному зростанні; самоусвідомлення тих педагогічно-креативних полей, де особистість може себе виявити як професіонал; постійне самоосмислення свого руху в самоактуалізаційному процесі, саморегуляція та самообілізація.

Пізнавальні вміння й навички професійної компетентності охоплюють пошук недостатньої для повноцінного розгортання педагогічної діяльності інформації. Це є конструювання інформації за певними тематичними сегментами, вибір з неї найбільш відповідної, використання її згідно з обраною методологічною парадигмою. Ці інформаційні поля можуть знаходитись у сфері науково-теоретичних досліджень, педагогічного досвіду вчителів-новаторів, результатів власного спостереження, експериментування та рефлексивного „теоретизування” [192] щодо педагогічної професії.

Серед тих категорій ставлень, цінностей, мотивів, які є іманентними професійній компетентності, доцільно назвати любов до своєї професії, прагнення збагатити існуючий практичний досвід та наукову теорію, активно-діяльнісний інтерес до педагогічної інноватики, почуття відповідальності за успіх педагогічної справи, прагнення до миру, гармонії, продуктивного співробітництва в полікультурному та соціально-диверситивному світі (див. табл. 2.6). Має сенс зупинитися також на такому прагненні особистості, як позитивна професійна амбіційність, що передбачає її спрямованість на високі професійні досягнення.

Таблиця 2.6

Внутрішня структура професійної компетентності особистості

| Компоненти | Склад та згорнута характеристика компонентів |
|--------------------------|--|
| 1 | 2 |
| Мотивація | Активно-діяльнісний інтерес до педагогічної професії, її змісту, закономірностей розгортання у культурно-цивілізаційному просторі. Бажання наслідувати найкращим педагогам. Прагнення втілювати на діяльнісному рівні гуманістичні принципи. |
| Цінності та етичні норми | Любов до дітей, до своєї професії. Почуття відповідальності за успіх педагогічної справи; прагнення до миру, гармонії, продуктивного співробітництва у полікультурному та соціально-диверситивному світі. |
| Емоції | Альтруїстичні, гностичні, комунікативні, практичні емоції. |
| Ставлення | Прагнення збагачувати досвід професійної діяльності. Позитивна професійна „амбіційність”, що передбачає |

| | |
|-------------------------|--|
| | спрямованість особистості на високі професійні досягнення. |
| Знання | Професійно орієнтовані (педагогічні, психологічні, методичні) знання за напрямками: досвід, діяльність, спілкування. |
| Пізнавальні вміння і | Конструювання інформації за тематичними сегментами, вибір з неї найбільш відповідної, використання її згідно з обраною |

Продовж. табл. 2.6

| 1 | 2 |
|----------------------------------|---|
| навички | методологічною парадигмою. Вивчення науково-теоретичних джерел та інноваційного педагогічного досвіду. Спостереження, експериментування та рефлексивне „теоретизування” стосовно педагогічної професії. |
| Практичні вміння і навички | Інтерперсональний аспект (налагодження позитивної педагогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу). Інтраперсональний аспект (визначення власного потенціалу у професійному зростанні). |

Оскільки педагогічна професія зорієнтована на активну діяльність, спрямовану на виховання, навчання та розвиток дитини, то серед емоцій домінують альтруїстичні, гностичні, комунікативні. Практичні емоції у складі професійної компетентності відбивають бажання особистості до активної співучасті у професійному житті педагогічної спільноти, до реалізації в ньому своєї природної активності та мобільності.

Отже, професійна компетентність відбиває основні вимоги до професійної підготовки вчителя іноземних мов, оскільки вона забезпечує виховання активно-діяльнісного інтересу до педагогічної професії, формування всього комплексу професійно орієнтованих знань, спрямовує на дослідження інноваційного педагогічного досвіду, на налагодження позитивної педагогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу та визначення власного потенціалу в професійному зростанні.

Компетентність саморозвитку

Аналіз компетентності саморозвитку визначив необхідність висвітлення її ключового поняття „саморозвиток”. Структурно-логічний аналіз цього визначення свідчить, що поняття „саморозвиток” слід розглядати як самостійний самовдосконалювальний рух (І.Бех, І.Зязюн, Н.Кічук).

Оскільки формування будь-якого новоутворення у структурі особистості, в тому числі й компетентності, протікає більш ефективно за умов наявності в ній певних потенційних сил (здібностей, ставлень, зацікавленості), ми вважаємо за доцільне розглянути наукові позиції (О.Цокур, Р.Цокур) щодо потенціалу професійного саморозвитку. Це поняття розкривається як внутрішня за джерелом виникнення й інноваційна за змістом рушійна сила, що виявляється у здатності майбутнього фахівця до самоорганізації прогресивних змін у сфері свого внутрішнього світу та педагогічної діяльності на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму [402-404]. Компоненти потенціалу професійного саморозвитку відбивають різні види ставлень особистості, наприклад, аксіологічний компонент віддзеркалює сферу потенціалу ціннісного ставлення, когнітивний – пізнавального ставлення, праксеологічний – перетворювального ставлення до самого себе як індивіда, індивідуальності, особистості, суб’єкта педагогічної діяльності [404]. Серед провідних функцій потенціалу професійного саморозвитку виокремлюються самопереосмислення (усвідомлення своїх професійних ресурсів та виникнення нових потреб щодо їхнього розвитку), самовизначення (вибір засобів оптимізації особистісних можливостей з метою прогресивної самозміни), самореалізація (практичне втілення змін своєї особистості, контроль змісту та показників їхньої результативності, коректування умов здійснення самозмін).

Аналіз запропонованих наукових позицій щодо висвітлення сутності та потенціалу саморозвитку дозволяє стверджувати, що необхідними та достатніми ланками цього процесу є саморозкриття тих якостей, що здатні забезпечити повноцінне включення особистості у професійно-педагогічну діяльність на її найвищому – інноваційно-творчому – рівні; проектування шляхів розвитку цих якостей; їх самовираження у всіх сферах життєздійснення педагога як носія та творця гуманістичних цінностей у суспільстві.

Компетентність саморозвитку в системі ключових компетентностей найбільш рельєфно, на наш погляд, представлено в контексті „автономної дії”, у смислового ключі якої передбачається вироблення позиції „Я-концепція”, самовиховання, самоорганізація, самоуправління.

Основу авторського бачення формування компетентності саморозвитку становить наукова позиція Н.Кічук, відповідно до якої під сутністю цього поняття слід розуміти складне індивідуально-технологічне утворення, яке інтегрує усвідомлення особистістю на рівні переконань значущості професійного впливу на активізацію самовдосконалення учнів; теоретичних знань про самоактуалізацію як вищий рівень мотивації самоосвітньої діяльності; умінь і навичок у сфері самопізнання, рефлексії і саморефлексії; досвід самовиховання. Всі означені складові за умов їхнього синергетичного виявлення забезпечують оптимальну особистісно-професійну модель поведінки майбутнього фахівця.

Відповідно до висунутої наукової позиції система знань компетентності саморозвитку охоплює знання сутності та засобів самопізнання, самовиховання, самоактуалізації, а також специфіки їх втілення у безпосередню практичну діяльність з огляду на особливості професійної підготовки студента.

Так, майбутній учитель іноземних мов має володіти інформацією щодо своєрідності його самоактуалізації у контексті посиленої іншомовної комунікативної діяльності, багатоструктурованої інформації полікультурного характеру, оскільки вчитель іноземних мов – це своєрідний носій багатьох культур у певному соціумі, його роль полягає у створенні містка між народами та їхніми культурами.

Пізнавальні вміння та навички спрямовані на здобуття інформації:

- „про світ”: визначення того, які теоретичні знання та який практичний досвід мають бути досліджені задля ефективного саморозвитку; які засоби (стратегії, техніки, методи) саморозвитку є оптимальними у конкретних умовах професійної підготовки. Більш того, студент має також володіти інформацією про потенціал його професії у саморозвитку, й навпаки. Наприклад, студент визначає, в яких сферах своєї професійної діяльності він може максимально розвинути

певні інтелектуальні, творчі вміння, поглибити знання, вдосконалити якості характеру;

- „про себе”: розкриття своїх потенціальних можливостей у процесі самодіагностики. Виявлення спектру особистісних рис, які студент має розвивати, щоб оптимізувати свою професійну діяльність, максимально наповнити власне життя, зробити кожен день свого існування результативним та корисним для соціуму (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Внутрішня структура компетентності саморозвитку особистості

| Компоненти | Склад та згорнута характеристика компонентів |
|------------------------------|---|
| 1 | 2 |
| Мотивація | Прагнення добра, справедливості, щастя для інших людей. Мотиви максимального втілення в життя потенціалу, яким володіє людина. |
| Цінності та етичні норми | Гуманістичні ідеали, що спрямовують та енергетизують процеси самовдосконалення особистості, забезпечують стабільність її професійно-особистісного руху вперед. |
| Емоції | Радість від самоусвідомлення рівня досягнутих результатів, задоволення від кожного ефективно здійсненого кроку. |
| Ставлення | Прагнення особистості до інтенсифікації свого життя у напрямку максимального виявлення найкращого у собі. |
| Знання | Знання сутності та засобів самопізнання, самовиховання, самоактуалізації, специфіки їх втілення у безпосередню практичну діяльність. Знання специфіки самоактуалізації у контексті посиленої іншомовної комунікативної діяльності, багатоструктурованої інформації полікультурного характеру. |
| Пізнавальні вміння і навички | Вміння, що охоплюють процеси дослідження та самодослідження. Володіння методиками діагностики та самодіагностики, вміннями розробляти критерії та показники оптимального саморозвитку; навичками знаходити, опрацьовувати та практично використовувати науковий матеріал з проблем власного самовдосконалення, на основі чого |

| | |
|--|--|
| | розробляти проекти професійного зростання. |
|--|--|

Продовж. табл. 2.7

| 1 | 2 |
|----------------------------------|--|
| Практичні вміння і навички | Вміння динамічно мобілізувати й застосовувати накопичені знання як засіб професійного самоствердження; усвідомлювати якість свого саморуку як професіонала; виявляти проблеми, що заважають перспективному самоздійсненню, мобільно коригувати їх; використовувати засоби колективно-групової творчої роботи з метою асиміляції досвіду своїх колег у напрямку побудови індивідуальної моделі саморозвитку; програмувати та втілювати цю модель. |

Пізнавальні вміння охоплюють процеси дослідження та самодослідження, що обумовлює значний потенціал самостійно-дослідницької діяльності у формуванні компетентності саморозвитку. Ця діяльність озброює студента методиками діагностики та самодіагностики, вміннями розробляти критерії та показники оптимального саморозвитку; навичками знаходити, опрацьовувати та практично використовувати науковий матеріал з проблем власного самовдосконалення, на основі чого розробляти проекти професійного зростання.

Система практичних навичок компетентності саморозвитку, на наш погляд, включає вміння динамічно мобілізувати й застосовувати накопичені знання як засіб професійного самоствердження; усвідомлювати якість свого саморуку як професіонала; виявляти проблеми, що заважають перспективному самоздійсненню, мобільно коригувати їх; використовувати засоби колективно-групової творчої роботи з метою асиміляції досвіду своїх колег у напрямку побудови індивідуальної моделі саморозвитку; програмувати та втілювати цю модель.

Такий компонент, як ставлення, зосереджує прагнення особистості до інтенсифікації свого життя у напрямку максимального виявлення найкращого в собі. Домінуючими емоціями виступають радість від самоусвідомлення рівня

досягнутих результатів у прогресивному саморусі як професіонала, від схвалення та поваги з боку компетентних осіб (викладачів, науковців, досвідчених вчителів-практиків); задоволення від кожного ефективно здійсненого кроку (виконаного завдання, втіленого проекту, упровадженої технології), що наближає особистість до її ідеалу. Такий гуманістичний ідеал у структурі цінностей та етичних норм виступає своєрідним орієнтиром, що спрямовує та енергетизує процеси самовдосконалення особистості, забезпечує стабільність її професійно-особистісного руху вперед. Основою етичних норм є прагнення добра, справедливості, щастя для інших людей, що й виступають мотивами саморозвитку майбутнього педагога. Особливо слід наголосити на мотивах самоактуалізації: прагненнях до максимального втілення в життя того найкращого потенціалу, яким володіє людина.

Компетентність саморозвитку як ключова в моделі вчителя іноземних мов дозволяє:

- у зв'язку з її орієнтацією на самовдосконалення забезпечувати особистості перспективну можливість розв'язання завдань, що відзначаються прогресивним ускладненням;

- закладати основи безперервності самотворення своїх інтелектуальних, пізнавальних, творчих можливостей та їх виявлення у різних професійних та соціальних сферах;

- активізувати формування всього комплексу компонентів ключових компетентностей у напрямку аналізу та оцінювання їх наявного стану з виробленням шляхів їх наступної оптимізації.

Отже, компетентність саморозвитку передбачає оволодіння майбутнім фахівцем знаннями сутності та засобів самоактуалізації у контексті посиленої іншомовної комунікативної діяльності, вміннями розробляти критерії, показники, засоби оптимального саморозвитку, інтенсифікувати власне життя у напрямку максимального виявлення найкращого в собі з утвердженням у суспільстві гуманістичних ідеалів, що забезпечують стабільність професійно-особистісного руху кожного учня та саморуху педагога.

Означені компетентності у структурі моделі вчителя іноземних мов є діалектично взаємозумовленими: науково-пізнавальна компетентність забезпечує особистість необхідною системою знань, умінь, цінностей, ставлень, які дозволяють їй знову таки набувати знання, норми, навички, що актуалізуються у контексті всіх інших компетентностей (див. табл. „Компетентнісна модель вчителя іноземних мов” у Додатку Л). Соціальна, комунікативна й полікультурна компетентності озброюють майбутнього вчителя нормами, вміннями, смисложиттєвими орієнтаціями повноцінного функціонування й спілкування у полікультурному соціумі, в якому й для прогресивного розвитку якого формуються всі інші компетентності. Інформаційно-технологічна компетентність відкриває доступ майбутньому професіоналу до найсучасніших інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволяють йому поповнювати й формувати спектр знань й умінь, характерних для всієї системи компетентностей. Професійна компетентність дозволяє пропустити цю систему крізь її осмислення у контексті специфіки розгортання педагогічної діяльності вчителя іноземних мов. Компетентність саморозвитку закладає основи перспективної оптимізації компонентів всіх інших компетентностей моделі.

Отже, узагальнюючи результати здійсненого дослідження щодо сутності та структури моделі майбутнього вчителя іноземних мов, можемо констатувати, що ключовими її компетентностями виступають науково-пізнавальна, соціальна, комунікативна, полікультурна, інформаційно-технологічна, професійна, компетентність саморозвитку, які знаходяться у діалектичному взаємозв'язку та взаємозалежності.

Висновки з розділу II

Специфіка самостійної роботи є в тому, що вона пронизує всі інші форми організації навчання, дозволяє конкретизувати, поглибити, систематизувати їх зміст. Вивчення місця самостійно-дослідницької діяльності у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов засвідчує, що ця діяльність сприяє

активізації засвоєння навчального матеріалу у випереджувальному режимі, контекстуалізації, інтеграції, узагальненню інформації, яку отримує студент на лекційних і семінарських заняттях. У самостійно-дослідницькій діяльності є можливим формувати систему компетентностей майбутніх учителів, розвивати їх теоретичне мислення, інтелектуальну гнучкість, рефлексивність, виховувати педагогічну культуру.

Науково-теоретичними засадами професійної підготовки вчителя іноземних мов виступають положення науковців (Є.Барбіна, І.Зязюн, Н.Кузьміна, А.Маркова, В.Сластьонін, О.Щербаков) як щодо змістових, структурних, функціональних, організаційних особливостей педагогічної діяльності вчителя, засобів оптимізації професійного становлення студентів (І.Богданова, А.Верхола, Е.Карпова, В.Козаков, О.Кучерявий, О.Пехота), так й щодо формування його особистісних професійно значущих якостей (Д.Аусюбел, В.Гриньова, Д.Дьюї, Н.Кічук, К.Роджерс, З.Курлянд, С.Литвиненко, Г.Нагорна, В.Радул, О.Цокур, Д.Шваб). Систематизація основних вимог до професійної підготовки вчителя іноземних мов дозволяє накреслити такі їхні узагальнені блоки: активізація формування професійно орієнтованих якостей (професійних стійкості, мислення, свідомості, пошуково-творчого потенціалу, педагогічної майстерності тощо); забезпечення професійного самопізнання, соціальної самореалізації, духовного самовиховання, педагогічної культури особистості на основі підвищення ефективності навчально-виховного процесу на засадах його інноватизації та технологізації. Поряд з цим, з огляду на закономірності підготовки вчителів певного фаху (В.Орлов, О.Семенов, Л.Хомич), а також специфіку педагогічної дослідницької діяльності (Г.Кловак, Є.Кулик) видається за можливе стверджувати, що є педагогічно доцільним використовувати засоби навчально-пізнавального, науково-дослідницького, практичного спрямування, упроваджувати індивідуально орієнтовані інноваційні технології, розширювати інтеграцію навчальних дисциплін різних циклів, посилювати роль самостійної роботи, активізувати творче співробітництво студентів.

Сучасним методологічним орієнтиром професійної підготовки вчителів виступає компетентнісний підхід, у межах якого актуалізується необхідність побудови компетентнісної моделі вчителя іноземних мов. Аналіз як вітчизняного, так й зарубіжного наукового фонду (Н.Бібік, І.Зимня, В.Кальней, Н.Кузьміна, А.Маркова, О.Пометун, О.Савченко, С.Шишов, експерти програми DeSeCo та інші), свідчить, що у якості ключових компетентностей вчителя іноземних мов є доцільним розглядати науково-пізнавальну, професійну, комунікативну, полікультурну, соціальну, інформаційно-технологічну та компетентність саморозвитку. Узагальнену структуру кожної з них представлено наступними компонентами: мотивація, цінності та етичні норми, емоції, ставлення, знання, пізнавальні уміння і навички, практичні уміння і навички.

Науково-пізнавальна компетентність, виступаючи системоутворювальним компонентом моделі вчителя іноземних мов, передбачає узагальнення й інтеграцію методологічних знань студента, формування вмій опрацьовувати і використовувати інформацію з метою ефективного розв'язання професійних задач, сприяє створенню пізнавальної мотивації та цінностей.

Соціальна компетентність впливає на формування знань і вмій щодо утвердження демократичних норм, людиноорієнтованих цінностей, розвитку толерантності, емпатії, здатності до збагачення культури соціуму й особистісної культури кожного учня.

Комунікативна компетентність передбачає оволодіння академічними, культурологічними, лінгвістичними, соціолінгвістичними, риторичними, професійно орієнтованими психолого-педагогічними знаннями; вміннями вибудовувати стратегії своєї мовленнєвої поведінки.

Полікультурна компетентність відбиває гуманізм, неупередженість поглядів, звичаїв інших народів, культуру та педагогічно орієнтовані знання майбутнього вчителя іноземних мов з активізації оволодіння учнями найкращими світовими надбаннями людства.

Інформаційно-технологічна компетентність відображає знання інформаційно-глобалізаційного та інформаційно-індивідуального

спрямування, вміння опрацьовувати та критично оцінювати інформацію, конструювати та впроваджувати інноваційні моделі навчання, брати участь в електронних творчих проектах, сприяти вихованню в учнів „інформаційної екології”.

Професійна компетентність віддзеркалює весь спектр професійно орієнтованих знань та вмінь майбутнього вчителя, забезпечує виховання активно-діяльнісного інтересу до педагогічної професії, спрямовує на дослідження інноваційного педагогічного досвіду.

Основні проблеми, що розглядаються в означеному розділі, опубліковані в таких наукових працях автора:

1. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл, 2006. – 242 с.
2. Система формування самостійно-дослідницької діяльності студентів: Монографія. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 224 с.
3. Педагогічні засади формування дослідницької спрямованості особистості студента // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2002. – Вип. 11-12. – С. 129-136.
4. Особистісно-орієнтоване навчання у процесі дослідницької діяльності студентів // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред. В.Г.Кузь. – К.: Наук. світ, 2003. – С. 100-104.
5. Структурно-компонентний аналіз дослідницької діяльності вчителя у світлі сучасних педагогічних теорій // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2004. – Вип. 10-11. – С. 27-33.
6. Науково-методологічні засади підготовки вчителя-дослідника у контексті Болонського процесу // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова. – 2005. – Серія 16 “Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики”. – Вип. 3 (13). – С.29-33.

7. Формування науково-пізнавальної компетентності вчителів іноземних мов у самостійно-дослідницькій діяльності // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки. – Ізмаїл, 2005. – Вип. 19. – С. 72-77.
8. Формування комунікативної компетентності студентів засобами пошуково-творчої діяльності // Здобутки, проблеми та перспективи безперервної мовної підготовки студентів у вищих технічних навчальних закладах України: Матеріали міжнар. науково-метод. конф. 30-31 жовтня 2003 року. – Харків: ХНАДУ, 2003. – С. 142-144.

РОЗДІЛ ІІІ

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

САМОСТІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

3.1. Сучасні підходи до визначення змісту самостійно-дослідницької діяльності майбутніх фахівців

У контексті сучасних вимог до системи національної освіти з урахуванням її євроінтеграційного виміру, вступу України до Болонського процесу особливого значення набуває самостійна робота студентів, яка в означених умовах виступає вирішальною ланкою навчально-виховного процесу.

Вивчення наукових джерел свідчить, що системне наукове уявлення про сутність, структуру та функції самостійної роботи почало вибудовуватися у 40-50-тих роках (П.Ерднієв, Е.Еткінд, М.Кашин, Е.Князькова, Н.Кушков, Л.Левіт, Р.Микельсон). У 60-тих роках науковці (Б.Єсіпов, Р.Лемберг, І.Малкін, І.Огородніков, М.Федоренко) висвітлюють дидактичні вимоги до організації самостійної роботи, раціональне поєднання її видів, роль самостійності й ініціативи у навчанні.

Уже з 70-тих років у роботах Н.Коваль, Н.Нікандрова, О.Нільсона, Є.Осипьянц, П.Підкасистого, Н.Половнікової, Ю.Соколовського розглядалися загальнодидактичні закономірності упровадження цього виду навчальної праці учнів та студентів, психолого-педагогічні засади класифікації її організаційних форм (О.Нільсон, П.Підкасистий), виховання самостійності як особистісної якості (Н.Дідусь, Н.Половнікова), активізація мисленневих процесів (Н.Ніколаєва, Є.Осипьянц), формування індивідуального стилю самостійної навчальної діяльності (В.Почекаєнков),

розвиток окремих самостійно-пізнавальних дій (А.Линда), забезпечення наступності в організації самостійної роботи учнів та студентів, їх підготовка до самоосвіти (О.Мороз). У центрі спеціальної наукової рефлексії постає проблема організації самостійної роботи пошукового характеру (Н.Коваль).

У 80-тих роках О.Савченко розробляє методологію формування пізнавальної самостійності молодших школярів. Ці ідеї розвиваються у наукових дослідженнях В.Буряка (який, зокрема, принципову увагу приділяв й проблемі функціонування самостійної пошукової діяльності учнів), М.Єрастова, В.Ляудис (висвітлення методології та методики самостійної роботи студентів). Слід наголосити, що посилюється науковий інтерес учених (Л.Деркач, Л.Жарова, В.Зав'ялов, В.Мороз, А.Усова) до проблеми організації самостійної діяльності студентів (відносно їхньої професійної спеціалізації) та учнів (відповідно до специфіки навчального предмету). Значна увага приділяється проблемі формування навичок самостійної роботи з текстом (Л.Доблаєв), наукової організації самостійної роботи (К.Бабенко).

Проблеми самостійної роботи студентів та її інформаційно-методичного забезпечення (В.Козаков), педагогічних умов управління нею (Л.Журавська), використання її як фактора підвищення ефективності підготовки вчителя (І.Бобакова), засобу активізації пізнавальної діяльності студентів (Н.Падун) та самоконтролю в оптимізації засвоєння знань (Л.Деркач, В.Резанко) розкриваються у дисертаційних й монографічних дослідженнях у 90-тих роках.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття у контексті оптимізації самостійної роботи школярів науковцями досліджуються наступні проблеми: самостійна робота як основа особистісно орієнтованого навчання учнів (А.Уман, М.Федорова), розвиток пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання (І.Левіна), активізація самостійної роботи шляхом упровадження

нових інформаційних технологій (О.Ващук, Ю.Рева), формування наукових понять засобами цієї роботи (З.Чернявська), закономірності упровадження пізнавальних завдань (І.Трубавіна) тощо.

На початку ХХІ століття у зв'язку з посиленням ролі самостійної роботи як системоутворювального чинника професійної підготовки фахівців активно розробляються такі напрями вивчення цієї проблеми:

- методологічні засади організації самостійної роботи студентів з урахуванням вимог Болонського процесу (В.Буряк, С.Гончаренко, П.Олійник, О.Савченко, М.Солдатенко);

- специфіка розгортання самостійної роботи в умовах особистісно орієнтованого, модульного навчання (В.Грубінко, В.Луценко, О.Максимович);

- дидактичні та психолого-педагогічні умови організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах (Є.Галицьких, Є.Коваленко, П.Лушин, В.Мороз, О.Тимченко, Л.Черчата, І.Шимко).

В той же час активно розробляються питання організації самостійної роботи студентів у контексті їхньої професійної підготовки. Роль самостійної роботи розглядається у розрізі підготовки фахівців:

- економічного профілю: дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів (С.Кустовський); дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови у вищих економічних навчальних закладах (М.Смирнова); індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів (Г.Романова);

- військовослужбового профілю: формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів вищих військових закладів у процесі вивчення іноземної мови (В.Мичковська)

- технічного профілю: формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей (В.Логвіненко); формування вмінь самостійної роботи у

майбутніх інженерів (І.Хом'юк), закономірності самостійної роботи при вивченні суспільних дисциплін у технічних навчальних закладах (А.Цюприк);

- сільськогосподарського профілю: організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (на матеріалі вивчення іноземних мов) (С.Заскалета); формування досвіду самостійної діяльності студентів вищої сільськогосподарської школи (Л.Головка);

- педагогічного профілю: організація самостійної роботи у вищому педагогічному закладі освіти у процесі вивчення: юридичних дисциплін (Н.Шишкіна), дисциплін педагогічного циклу (Н.Сидорчук), іноземних мов (О.Вєтохов, А.Шубрава, Н.Ягельська). Досліджуються проблеми використання нових інформаційних технологій в організації самостійної роботи майбутніх учителів (С.Яшанов).

Аналіз останніх досліджень з проблем організації самостійної роботи свідчить, що увагу науковців привертає питання підвищення ефективності цього виду навчальної праці студентів саме на базі вивчення іноземних мов (О.Вєтохов, С.Заскалета, В.Мичковська, М.Смирнова, А.Шубрава, Н.Ягельська).

Вивчення наукового фонду свідчить, що проблеми самостійної роботи розглядались у розрізі діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, у контексті яких було окреслено такі напрями дослідження суті самостійної роботи учнів та студентів:

- висвітлення специфіки функціонування самостійної діяльності з позицій категорії управління (С.Гончаренко, Н.Коваль, О.Мороз, О.Нільсон);

- розкриття сутності самостійної роботи з огляду на закономірності виявлення таких мисленнєвих процесів особистості, як цілепокладання й цілездійснення (П.Підкасистий).

З метою аргументації авторської позиції щодо сутності й функцій самостійної роботи студентів, характеру керівництва нею було опрацьовано наукові джерела, які віддзеркалюють

етимологічні, лінгвістичні, психологічні, дидактичні, методичні аспекти поняття „самостійна робота”.

Аналіз етимології кореня прикметника „самостійний” „сам” за „Етимологічним словником російської мови” [455] свідчить, що цей корінь має такі значення: „особисто, безпосередньо”, „без сторонньої допомоги”, „вказівка на важливість, значущість особи або предмета”, у просторіччі – „хазяїн, голова”. Сучасне слово „сам” розвинулося з давньоруського „самъ”, яке, у свою чергу, походить від праслов’янського „samъ”, що виникло з індоєвропейського „sōmos” – „один”. Предковичне значення цього слова – „один, поодинці” [455, с.367].

У „Великому тлумачному словнику сучасної української мови” наводяться такі значення прикметника „самостійний”: „1. Який не перебуває під чиеюсь владою; не підпорядкований, не підлеглий кому-, чому-небудь. // Вільний, незалежний. // Здатний діяти сам, без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки. 2. Відособлений від інших; який в ряді інших має значення сам по собі; окремих. 3. Який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи, без сторонньої допомоги або керівництва. // Позбавлений сторонніх впливів; оригінальний” [443, с. 1101].

Для започаткованого дослідження становить інтерес те, що прикметник „самостійний” перекладається на французьку як *indépendant* [471, с.893], італійську – *indipendente* [447, с.185], іспанську – *independiente* [446, с.110], англійську – *independent* [441, с.362]. Основним значенням цих слів є „незалежний”. У цих мовах не існує окремого слова для визначення смислового нюансу „самостійний”, в них значення „самостійний” та „незалежний” збігаються. На відміну від цих мов німецька мова володіє вербальною формою „*selbständig*” [449, с.645] – „самостійний”.

Отже, етимологічне та лінгвістичне дослідження прикметника „самостійний” та його кореня „сам” викристалізовує значення цього слова як „здійснюваний без сторонньої допомоги, власними силами, незалежно від інших”.

Вивчення довідкових джерел свідчить, що науковці акцентують увагу на різних аспектах дидактичного феномена „самостійна робота”.

Так, С.Гончаренко у „Педагогічному словнику” наполягає, що під самостійною пізнавальною роботою учнів слід розуміти різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі. С.Гончаренком показано залежність ефективності самостійної роботи учнів від якості керівництва нею з боку вчителя. Визначено керівні функції вчителя, серед яких опрацювання системи завдань, визначення мети кожного з них, інструктування учнів перед виконанням завдань, спостереження за розгортанням самостійної роботи, внесення коректив у процес її протікання, підведення підсумків та оцінювання. Вченим розкрито провідні форми цього виду пізнавальної діяльності, серед яких нашу наукову увагу привертають такі форми пошуково-творчого характеру, як самостійні спостереження, дослідницька діяльність, конструювання та моделювання.

Автори „Педагогічного енциклопедичного словника” звертають увагу на те, що самостійна діяльність учнів (індивідуальна або колективна; фронтальна, групова або парна) здійснюється без безпосереднього керівництва вчителя.

У визначенні дефініції „самостійна навчальна робота”, запропонованому авторами „Педагогічного словника” (Г.Коджаспірова, О.Коджаспіров), принципово важливою є вказівка на виявлення певного рівня самостійності учня у всіх структурних компонентах цієї діяльності (від постановки проблеми до здійснення контролю, самоконтролю, корекції). Самостійна навчальна робота, на думку науковців, є засобом формування пізнавальних здібностей учнів та їх спрямованості на безперервну самоосвіту. Автори зазначають, що самостійна робота передбачає поступовий перехід від її найпростіших видів до більш складних, що носять пошуковий характер [448].

Такі акценти самостійної роботи, як її спрямованість на мобілізацію пізнавальних процесів учня, інтенсифікацію його мислення, домінують у дефініції, запропонованої у словнику-довіднику „Психологія” (М.Дьяченко, Л.Кандибович). Науковцями розглядається психологічний потенціал самостійної роботи учнів як фактору теоретичної та практичної підготовки школярів до наступної діяльності, формування системи необхідних знань та умінь, розвитку моральних якостей особистості. М.Дьяченко, Л.Кандибович підкреслюють, що самостійна робота – це метод навчання й самоосвіти, передумова дидактичного зв'язку різних методів між собою. Дослідники особливе значення приділяють дидактичним можливостям самостійної роботи як засобу саморозвитку школяра, наголошуючи, що „у процесі самостійної роботи учень виступає як активна творча особистість, як творець власної культури, ерудиції, освіти, готовності до майбутньої діяльності” [445, с.249]. Через висвітлення напрямів реалізації активності учня у самостійній роботі накреслюється авторська система елементів цієї діяльності, а саме: прийняття її цілей, планування, визначення засобів, самообілізація та самоконтроль, оцінка результатів. М.Дьяченко, Л.Кандибович наголошують на самостійності учня у цілеформуванні цієї роботи, самоорганізації, самоконтролю й саморегуляції особистості в ній. Вони підкреслюють, що центральною умовою ефективності самостійної роботи є глибоке усвідомлення її цілей й засобів, усвідомлення самого себе як особистості, яка сама спрямовує, організує, контролює процес навчання, встановлює, виходячи із сучасних вимог до спеціаліста, позитивні його сторони й недоліки. Першочергового значення, з точки зору науковців, набуває виховання у дітей прагнення до самостійного набуття знань.

Детермінант керівництва самостійною діяльністю учнів з боку вчителя, висовується як визначальна якість у її дефініції, запропонованої О.Нільсоном. З позиції цього науковця, самостійна робота це є такий вид навчальної діяльності, при якому учні під керівництвом вчителя виконують індивідуальні, групові або фронтальні навчальні завдання, застосовуючи необхідні для цього розумові й фізичні зусилля [270]. Науковцем наводиться розгалужена система видів самостійної роботи, фактором диверсифікації яких виступає домінування у системі впровадження та функціонування цієї роботи одного з наступних аспектів: організаційного, методичного, дидактичного, психологічного. Отже, серед провідних видів самостійної роботи автор виокремлює такі їх блоки: організаційно-методичний (несамостійна, напівсамостійна, самостійна робота), методичний (ознайомлення із середовищем, літературними джерелами; практичні, лабораторні, польові роботи), дидактико-методичний (наслідування, реконструкція, творчість), організаційний (диференційована (фронтальна робота), недиференційована (групова, парна, індивідуальна робота)), психологічний (предметні дії, мовленнєві дії, мисленнєві операції), психолого-дидактичний (предметна діяльність (вимірювання предметів, їх механічна обробка, складання, розкладання), перцептивна діяльність (слухання, спостереження), символічна діяльність (зображення, визначення, вербальний опис)), дидактичний (збір і опрацювання інформації (спостереження, читання, слухання, проведення дослідів), формування вмінь і навичок (виконання вправ), застосування знань й умінь, контроль (рішення задач, написання творів, створення виробів, проведення графічних робіт) [270, с.102-103]. Однак в означеній системі дослідницькі види самостійної роботи (як, наприклад, моделювання,

проектування, виконання дослідницьких завдань різного ступеня складності) автором не називаються.

Пошуково-дослідницькі аспекти самостійної роботи розкриваються у наукових роботах Н.Коваль. У концептуальному полі наукової позиції Н.Коваль управління вчителем самостійно-пошуковою роботою учнів здійснюється опосередковано через засоби самої діяльності: „керівництво самостійною роботою здійснюється через зміст пізнавальних завдань, що поступово ускладнюються, та шляхом спеціального формування дій, які складають структуру вміння розв’язувати пізнавальні завдання певного типу” [166, с.3]. Науковець висвітлює такі сутнісні ознаки цього типу навчально-пізнавальної діяльності учнів: 1) її метою завжди є засвоєння нових знань; 2) засіб розробки завдань сприяє розвитку потреби у їх самостійному вирішенні, формуванню позитивних мотивів навчання; 3) у ході пошукової роботи учні засвоюють нові знання та оволодівають прийомами розумової діяльності. Аналіз цього визначення свідчить, що у самостійній роботі пошукового характеру чітко простежуються такі структурні компоненти, як змістовий, мотиваційний, процесуальний.

Слід наголосити, що означені вище компоненти самостійної роботи, але у контексті професійної підготовки студентів, відбиваються у позиції О.Морова. О.Мороз підкреслює роль самоуправління студента у його самостійній роботі відповідно до поставлених завдань. Він наводить наступні пріоритети цієї роботи: засвоєння необхідних знань (змістові аспекти); розвиток здатності до самостійної організації своєї діяльності відповідно до поставлених завдань (мотиваційно-процесуальні аспекти); оволодіння вміннями планомірно й систематично працювати, мислити, формувати свій стиль розумової діяльності (процесуальні аспекти). Процес підготовки студентів до

самостійної роботи охоплює три блоки: мотиваційний (створення високої мотивації через пояснення пріоритетного значення цього виду діяльності у професійній підготовці фахівців), технологічний (оволодіння технікою самостійної роботи), організаційний (розроблення й упровадження обґрунтованих норм часу на самостійні завдання). Серед основних видів самостійної роботи студентів (за зразком, конструктивно-варіативних, евристичних, дослідницьких) саме дослідницькі обумовлюють найвищу фазу виявлення самостійності й творчості особистості [262].

З позиції управління пропонують розглядати сутність самостійної роботи студентів С.Гончаренко, Л.Журавська, П.Олійник, В.Федорченко [246]. Вони її розкривають як форму управління та самоуправління самостійною пізнавальною діяльністю студентів, висовуючи у якості основних наступні блоки цілей: виховний (виховання самостійності як риси особистості та стереотипу пізнання, потреби у доповненні та оновленні своїх знань); навчальний (набуття вмінь і практичних навичок техніки самостійної роботи, уміння приймати рішення, формувати конкретні завдання відповідно до загального напрямку діяльності, уміння визначати методи й засоби розв'язання проблем, що виникають у професійній діяльності й у повсякденному житті); освітній (надбання студентами загальноосвітніх та професійних умінь, знань і навичок). Кожний з означених блоків цілей відбиває певний компонент самостійної діяльності: виховний блок через розвиток інтелектуальних потреб, стереотипів пізнання, самостійності відображає мотиваційні аспекти самостійної роботи, навчальний блок цілей передбачає оволодіння технікою її виконання, тобто віддзеркалює процесуальні аспекти, освітній блок - переважно змістові аспекти. С.Гончаренко, П.Олійник, Л.Журавська,

В.Федорченко, як і О.Мороз, розглядають дослідницьку діяльність (а саме такі її форми, як курсову або дипломну роботу) структурним елементом системи організації самостійної роботи. При цьому у зв'язку з підвищеною складністю оформлення результатів дослідницької діяльності [246] вона висвітлюється як одна з найвищих стадій функціонування самостійної роботи.

Характер управління самостійною роботою є також основою визначення, запропонованого Г.Романовою. Науковець, досліджуючи індивідуально-типологічні фактори результативності самостійної роботи, небезпідставно доводить, що ця робота здійснюється на основі самоуправління студентів поряд із системним опосередкованим управлінням з боку викладачів. Г.Романова висовує такі цілі самостійної роботи, які в цілому забезпечують високий рівень результативності навчання: розвиток у студентів навичок самоуправління; формування вміння вчитися; оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навичками за фахом; формування здатності до творчої діяльності на основі науково-дослідної роботи. Аналіз запропонованого визначення у ракурсі системи цілей самостійної роботи свідчить, що науково-дослідна діяльність входить невід'ємною частиною до структури самостійної роботи. Компонентний склад самостійної роботи представлено науковцем з точки зору її функціонально-процесуальних характеристик: авторкою розглядаються етапи циклу розгортання самостійної роботи, кожному з яких відповідає комплекс відповідних функцій:

- підготовчий етап передбачає реалізацію таких функцій управління та самоуправління, як цілеутворювальну, діагностичну, мотиваційну, планувальну;

- реалізаційний етап втілює поряд з мотиваційною організаційну, інформаційну й контрольну функції;

- завершальний етап - аналітичну, коректувальну, мотиваційну.

Вивчення цього підходу дозволяє нам стверджувати, що Г.Романова у спектрі функцій окрім традиційних змістових, процесуальних, мотиваційних аспектів відображає також і рефлексивні складові самостійної роботи. Наприклад, якщо змістовий компонент може бути представлений інформаційною функцією, мотиваційний відповідно мотиваційною, процесуальний - цілеутворювальною, планувальною, організаційною, то рефлексивний компонент відбивається скоріше за все у контрольній, аналітичній та коректувальній функціях. Отже, науковцем в аспекті функціонально-процесуальних характеристик самостійної діяльності накреслюються елементи рефлексивної роботи.

Розглядаючи самостійну роботу студентів як засіб підвищення ефективності розвитку конкретних фахових умінь (а саме, графічних у системі підготовки вчителів трудового навчання), В.Буринський розкриває цю категорію як раціонально сплановану, організаційно та методично спрямовану навчально-пізнавальну діяльність, що здійснюється студентом без безпосередньої допомоги викладача для досягнення заздалегідь очікуваного результату.

Таке бачення сутності самостійної навчально-пізнавальної діяльності простежується й у дисертаційному дослідженні С.Кустовського, який вивчає дидактичні закономірності організації означеної діяльності у процесі підготовки майбутніх економістів. Викликає інтерес авторська позиція стосовно компонентного складу організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів [195], однак, при цьому, науковець не виокремлює чітко компоненти, що відбивають процедуру самостійної роботи майбутніх економістів, та компоненти, які віддзеркалюють характер її розгортання. Так, „усвідомлення мети навчального

завдання; чітке і системне планування; пошук необхідної навчальної й наукової інформації, її засвоєння і логічна переробка; використання методів науково-дослідницької роботи; вироблення власної позиції; проведення самоаналізу та самоконтролю; саморегуляція, самокерування” [195, с.7], - все це є етапами самостійної роботи; тоді як „пошуковий характер навчально-пізнавальної діяльності, проблемність навчальних ситуацій; вибірковість навчально-пізнавальної діяльності” [195, с.7] визначають якісні характеристики цієї роботи.

Чітка логіка представлення концепції спостерігається у дисертаційному дослідженні С.Яшанова, який розглядає проблему формування умінь самостійної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій. Основну увагу науковець приділяє процесуально-діяльнісному аспекту цієї роботи. Автор слушно виокремлює у якості системоутворювальних наступні вміння студентів: виділення в ситуації орієнтирів, істотних для досягнення поставленої мети; визначення характеру відносин та їх узгодження з операціями, необхідними для доцільного перетворення ситуації; зіставлення змісту дій з конкретним характером об’єктів та явищ; співвіднесення відповідності результатів з цілями; виявлення шляхів й засобів усунення відхилень від запланованих результатів. Означені вміння відбивають такі рефлексивні процеси особистості, як осмислення та оцінювання ефективності протікання своєї діяльності, виявлення причин недоліків, самокорекція. Тому є логічним авторський підхід до розроблення системи видів самостійної роботи, серед яких принципової ваги набувають завдання на рефлексію діяльності (опис розгортання власних міркувань після закінчення роботи), завдання на планування й контроль самостійної роботи, де прямим продуктом є формування умінь визначення стратегії розв’язання задач. Всі завдання упроваджуються з використанням нових інформаційних технологій. У своїй дослідницькій концепції С.Яшанов цілком

доречно дотримується позиції О.Мороза, накреслюючи три блоки у системі підготовки студентів до самостійної роботи: мотиваційний, технологічний, організаційний.

Процесуальні характеристики відбиваються також у науковому підході (Л.Малихіна, Р.Ріжняк), у контексті якого висвітлюється потенціал самостійної роботи в оптимізації навчання математики. Автори вважають, що самостійна робота психологічно налаштовує учнів та студентів на самостійне систематичне поповнення своїх знань й вироблення вміння орієнтуватися у потоці наукової інформації під час вирішення нових пізнавальних завдань. Оптимальний розвиток цих умінь, на погляд науковців, здійснюється у процесі виконання таких видів самостійної роботи: евристична бесіда, розв'язування логіко-пошукових завдань, виділення в матеріалі основного, смислових опорних пунктів, складання плану, смислове групування матеріалу, формулювання висновків, конспектування, складання схем, таблиць, графіків, виділення ідеї та методу доведення. Означені завдання сприяють рефлексивності, критичності, прогностичності мислення особистості, розвитку її здатності до сприйняття й продукування нового, до розкриття змістових характеристик та закономірностей функціонування явищ, до багатостороннього виявлення специфіки досліджуваних об'єктів, - того, що в цілому забезпечує високу якість самостійної роботи.

Існує й такий погляд (Н.Меншикова), відповідно до якого проблема якості самостійної роботи студентів залежить від співвідношення зовнішніх вимог й внутрішніх можливостей прийняття рішень. Н.Меншикова пріоритетне значення надає мотиваційному аспекту самостійної роботи, підкреслюючи, що усвідомлюване бажання студента вдосконалювати себе як у

загальнолюдському, так й в професійному плані - це базова опора систематичної самостійної роботи.

З огляду на вимоги формування досвіду самостійної діяльності студентів у контексті підготовки до конкретної виробничої галузі, склалося таке бачення змісту поняття „самостійна робота” (Л.Головко): це особлива форма пізнавальної діяльності, на ефективність якої впливають витрачений час, обсяг опрацьованого матеріалу; чіткі вказівки викладача; активність і свідомість студента; матеріально-технічні можливості вищого закладу освіти; потреби виробництва. Аналіз наведеного визначення свідчить, що автором пріоритетними вважаються зовнішні фактори та ресурси у забезпеченні ефективності самостійної роботи (часові, матеріально-технічні, методико-організаційні). З авторської позиції Л.Головко, система структурних компонентів феномена „досвід самостійної роботи” є такою: афективний (емоційне ставлення до самостійної роботи, задоволення нею), когнітивний (володіння необхідним обсягом теоретичних знань за фахом), аксіологічний (мотиви та ціннісні орієнтації особистості, що спонукають її до самостійної роботи), праксеологічний (озброєність уміннями самостійно працювати). Зауважимо, що афективний та аксіологічний компоненти віддзеркалюють мотиваційний аспект у його класичному розумінні в педагогічній науці, когнітивний - змістовий аспект, праксеологічний - процесуальний. На наш погляд, такий феномен, як досвід самостійної роботи, має обов'язково містити рефлексивні аспекти, оскільки формування досвіду здійснюється на основі постійного самопізнання, аналізу власних недоліків, визначення найбільш сильних боків своєї діяльності, системного зв'язку нових знань з набутими через їх глибоке багатогранне осмислення, що в сукупності й забезпечує перехід знань та умінь

самостійної роботи до структури особистісного досвіду. Л.Головко накреслює три етапи управління самостійною роботою студентів з боку викладача: перший – спонукання студента до самостійних дій під контролем викладача та допомога студенту; другий – спонукання студента, контроль його дій з боку викладача та самоконтроль студента; третій – самостійні дії студента під його самоконтролем. Вивчення авторського підходу до класифікації видів самостійної роботи за місцем її прояву у формах навчання свідчить, що науковцем, на жаль, не прослідковується взаємоузгодження типів управління самостійною роботою з її видами. За обов'язковістю самостійності автором виокремлюється обов'язкова, добровільна, бажана самостійна робота. Нашу увагу привертає позиція автора щодо місця дослідницької діяльності студентів (курсові, дипломні проекти) у структурі його самостійної роботи: вона ввійшла, поряд з домашніми завданнями, ознайомлювальною, навчальною, виробничою, переддипломною практиками, до складу обов'язкової самостійної роботи.

У педагогічній концепції В.Козакова провідною метою самостійної роботи студентів виступає розвиток самостійності як здатності організувати й реалізувати власну діяльність без керівництва й допомоги викладача. При цьому формування вмінь, знань та навичок студента здійснюється опосередковано через зміст й методи всіх видів навчальних занять [169, с.15]. Самостійність, з погляду науковця, є внутрішню потребу, внутрішньою метою особистості [169, с.15]. Самостійність як результат навчання передбачає процесуально-технологічну озброєність студента, яка віддзеркалюється у його вміннях систематизувати, планувати, контролювати, регулювати свою діяльність без сторонньої допомоги й керівництва. В.Козаков

підкреслює, що викладач бере участь у самотійній діяльності опосередковано, через створення ним відповідних умов, при цьому його провідними функціями є планування самотійної роботи, її організація, управління (контроль та корекція діяльності студентів), забезпечення зв'язку (передача інформації, що оптимізує процеси прийняття рішень викладачем та студентами). Відповідно до висунутої науковцем організаційно-психологічної структури діяльності до основних елементів самотійної роботи цілком слушно відносяться: суб'єкт діяльності – студент; предмет його діяльності; процес (як сукупність дій студента над предметом); умови дій студента над предметом; мета (як проект продукту результату діяльності); мотиви (як внутрішні умови діяльності); досвід студента, його знання, вміння й навички, необхідні для дій над предметами; результат (сформовані вміння, набуті знання, розвинуті риси особистості).

Ці ідеї були розвинуті В.Козаковим разом із співавторами (А.Алексюк, А.Аюрзанайн, П.Підкасистий) у науковій праці з проблем інтенсифікації самотійної роботи студентів. Ученими висовується положення, що під самотійною роботою як дидактичною категорією слід розуміти різноманітні типи навчальних, виробничих, дослідницьких завдань, що виконуються студентами під керівництвом викладача (або самовчителя) з метою засвоєння знань, оволодіння вміннями й навичками, набуття досвіду творчої діяльності й вироблення системи поведінки. Структурно-логічний аналіз цього визначення свідчить, що науковці принципове значення приділяють дослідницьким завданням, їх ролі у формуванні світогляду, досвіду, поведінки майбутніх фахівців. До складу таких завдань учені відносять підготовку наукових виступів, рефератів, повідомлень, виконання курсових робіт. При цьому система

управління самостійною роботою студентів розгортається на трьох рівнях: навчально-методичне управління вищого навчального закладу; факультет; кафедра. Кожна з цих ланок специфічно спрямована на виконання певної функції з такого їх комплексу: планування, організація, координація, контроль. Як справедливо зазначають науковці, в контексті вищого навчального закладу більшої ваги набуває функція планування самостійної роботи; на рівні факультету здійснюється переважно координація самостійної роботи між різними кафедрами; на рівні кафедри велика увага приділяється організації й контролю цієї діяльності. Оптимальний характер розгортання самостійної роботи забезпечується викладачем кафедри шляхом розчленування матеріалу на окремі навчальні одиниці-порції, визначення дидактичних цілей кожної навчальної одиниці, засвоєння студентом дидактичних цілей, перетворених викладачем у пізнавальні задачі. Головною метою самостійної роботи є формування самостійності студента.

Процесуальні аспекти самостійної навчально-пізнавальної діяльності висвітлюються у дослідженні В.Мичковської, яка розглядає потенціал цієї роботи в активізації вивчення іноземної мови курсантами вищих військових навчальних закладів. В.Мичковська визначає самостійну навчально-пізнавальну роботу як „процес засвоєння дій та способів діяльності, спрямованих на розвиток пізнавальних інтересів, активності, результатом якої є самостійність у набутті знань, умінь і навичок” [252, с.6]. З позиції автора, головною метою самостійної навчально-пізнавальної діяльності є саме розвиток самостійності, яка проявляється на зовнішньому та внутрішньому рівнях. На наш погляд, зовнішні ознаки, які виокремив науковець, а саме: „вміння планувати свою навчальну діяльність, виконувати завдання без участі педагога, проводити самоконтроль і самокорекцію” [252, с.13], відбивають процесуально-діяльнісні аспекти самостійної роботи. Водночас внутрішні ознаки – „мотиваційні потреби, розумові,

фізичні, морально-вольові зусилля” [252, с.13] – виражають духовно-ціннісні та емоційно-вольові аспекти цієї роботи.

Таке наукове бачення проблеми розвитку самостійності прослідковується й в інших роботах. Наприклад, у науковій позиції І.Левіної, що досліджує специфіку формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання, самостійність особистості також розглядається як пріоритетний напрямок й продукт самостійної роботи. Ця якість особистості полягає у прагненні і здатності людини без сторонньої допомоги здобувати нову інформацію з різних джерел, самостійно аналізувати, узагальнювати її та використовувати в нових ситуаціях. На думку науковця, структуру феномена „пізнавальна самостійність” складають два основних компоненти: мотиваційний (що представлено пізнавальними мотивами, цілями, емоціями) та процесуальний (який, у свою чергу, містить операційний та змістовий аспекти). І.Левіна наголошує на значимості раціональних способів розумових дій (умінь контролювати себе, сперечатися з самим собою, обґрунтовувати), що забезпечують автономність самостійної роботи завдяки розвинутій рефлексії особистості, однак авторкою рефлексивний компонент, як самостійний, не виокремлюється. Серед провідних видів самостійної роботи підкреслюється значущість самостійної індивідуальної, групової, колективної пізнавальної діяльності пошукового характеру, яка упроваджується через систему пізнавальних задач та самостійні роботи творчого характеру.

Одним з перших науковців, хто зупинився на конв'єктивних (від французького conviction – переконання) аспектах самостійності, є Н.Дідусь, яка підкреслює, що самостійність майбутніх учителів передбачає наявність власних поглядів, оцінок та суджень. Впевненість в істинності знань, корисності своєї позиції

обумовлюють готовність захищати свої переконання. Саме на основі переконань, як уважає науковець, приймаються самостійні рішення. Цілком слушно, що критеріями оцінки самостійності висовуються стійкість, інтенсивність, доцільність. На позитивну оцінку, на наш погляд, заслуговує система передумов формування самостійності, до складу якої, за Н.Дідусь, входять оволодіння узагальненими способами діяльності з прийняття рішень, розвиток позитивного ставлення до самостійних дій, вироблення внутрішньої потреби в них. Компонентний склад феномена „самостійність” представлено такими особистісними утвореннями, як ініціативність у постановці цілей та задач, суспільно цінні переконання, самокритичність, здатність приймати й реалізовувати рішення, відповідальність за їх результати. Як бачимо, самокритичність, що є елементом рефлексії, відноситься автором до структури самостійності. Ми згодні з цим, оскільки розвиток рефлексивних дій є однією з умов формування самостійності: саме рефлексія забезпечує самокритичний аналіз, вироблення адекватної самооцінки, усвідомлення ефективності процесів прийняття рішень, що дозволяє студенту закріпити ці оптимальні процеси.

У концепції розвитку самостійності учнів (Л.Жарова) означений феномен розглядається як якість діяльності й особистості. Це обумовлює наступний підхід до виділення критеріїв рівнів самостійності: 1) ступінь сформованості знань й умінь (їх глибина, комплексність, гнучкість, взаємозв'язок у процесі здійснення діяльності, перенос); 2) зміст й стійкість мотивації (виявлення ситуативних або сталих мотивів, комплекс мотивів, їх суспільна спрямованість, зв'язок з життєвими планами учнів); 3) ставлення учнів до навчальної діяльності, її моральні основи (проявлення інтелектуальної й практичної ініціативи,

активності, відповідальності, самоконтролю, взаємоконтролю, співробітництва). Окреслені критерії у певній мірі відбивають змістові, мотиваційні, процесуально-діяльнісні, рефлексивні, комунікативні аспекти самостійної роботи учня, синергетична дія яких сприяє її високій результативності.

Означені аспекти знайшли своє відображення у науковому підході, запропонованому Д.Бенерою, яка запропонувала систему показників й ознак пізнавальної самостійності майбутніх вихователів дошкільних закладів. Серед цих показників ініціативність (вміння висувувати гіпотези, ідеї, сміливі пропозиції; пропонувати нестандартні дії, оригінальний зміст, несподівані рішення; реалізовувати власні починання), незалежність (вміння обходитися без допомоги викладача; приймати самостійні рішення; робити власний вибір) й критичність (вміння адекватно оцінювати себе з реальними результатами; оцінювати інших; критично мислити у процесі пошуку способів дій) передбачають володіння технікою самостійно-дослідницької роботи на рівні генеративних, когнітивних та рефлексивних умінь. Такий показник, як допитливість (вміння виявляти прагнення до широти й глибини знань; проявляти потребу у пізнанні нової інформації; виявляти прагнення пізнавати самого себе) відображає сформовану інтелектуально-пізнавальну мотивацію студента. Викликає інтерес позиція автора стосовно видів самостійної роботи: за зразком, репродуктивно-варіативна, частково-пошукова, дослідницько-творча, де остання передбачає високий рівень володіння студентом методами наукового пізнання, вміннями переносити новий спосіб розв'язання полідисциплінарних завдань у нестандартні ситуації використання, виявлення сміливості й оригінальності у вирішенні навчально-пізнавальних

проблем. Отже, на основі викладеного вище ми можемо констатувати, що дослідницько-творча пізнавальна діяльність розглядається науковцем у ролі найвищої стадії розгортання самостійної роботи.

Слід підкреслити, що у смисловому просторі особистісно орієнтованого навчання провідною метою самостійної роботи є розвиток цілісної „самостійної особистості” (В.Луценко). З цієї позиції, особистісно орієнтовані технології самостійної роботи спрямовані на формування суб'єктного досвіду – особливого поєднання знань, почуттів, установок, особистісних смислів, що стало надбанням студента, має для нього самодостатню цінність та може проявитись у разі необхідності в адекватних ситуаціях. Саме суб'єктний досвід розкриває простір співпраці викладача й студента, при якій цей досвід максимально враховується, використовується та поглиблюється. Управління самостійною роботою відбувається у системі диференційованої допомоги викладача студентам. Науковцем доведено, що формування самостійності вищого рівня досягається за умов використання викладачем управлінських дій, адекватних суб'єктному досвіду студентів. В.Луценко висовує ідею щодо необхідності створення певного навчального середовища, в дидактично-виховному полі якого розгортається самостійна робота. Компонентами навчального середовища пропонується розглядати зміст діяльності й технологію її здійснення; умови, в яких відбувається самостійна діяльність; режим діяльності; характер взаємовідносин у групі, вчинки, поведінка, мотиви. Підкреслимо, що подана структура навчального середовища віддзеркалює компоненти запропонованої В.Козаковим організаційно-психологічної структури діяльності (суб'єкт, процес, предмет, умови). Увага В.Луценко приділяється також й рефлексивним

процесам, але їх актуалізація передбачається не на рівні макроструктури самостійної роботи, а на рівні мікроструктури окремого самостійного завдання. У зміст останніх закладено орієнтацію на планування, проектування, аналіз, контроль, оцінювання студентом своїх дій у різних ситуаціях самостійної роботи.

Аналіз наукових джерел з феноменології особистісно орієнтованої освіти (І.Бех, І.Зязюн, О.Савченко, І.Якиманська) дозволяє нам віднести до інтегрованих характеристик самостійної роботи знаннєво-змістову (вільне оперування знаннями як засобу вироблення власних ідей, позицій, гіпотез), конвіктивно-мотиваційну (потреби особистості в самозростанні та самоактуалізації у пізнавальній діяльності), процесуально-діяльнісну (вміння досліджувати об'єкти навколишнього світу з використанням новітніх інформаційних засобів, володіння технологіями особистісно-професійного самотворення особистості), комунікативно-інтерактивну (творча співпраця у досягненні спільних цілей). Отже, самостійна робота розглядається не лише як засіб засвоєння знань, умінь і навичок, як це було у традиційній системі навчання, але як принципово важливий засіб формування цілісно-інтегрованої самостійної особистості.

Систематизація наведених вище визначень самостійної роботи та аналіз показників самостійності студентів дозволяє дійти висновку, що основна увага науковців концентрується навколо таких аспектів самостійної діяльності: змістовий (оволодіння студентами системою фахово орієнтованих знань), процесуальний (формування розумових операцій, рефлексивних умінь, методів наукового пізнання, що забезпечують ефективність професійної життєдіяльності особистості),

мотиваційний (формування потреби у збагаченні власних знань, виховання самостійності як риси характеру, розвиток позитивної мотивації самостійної навчальної роботи). При цьому більшість наукових позицій зосереджується на тому, що самостійна робота здійснюється на основі самоуправління студентів поряд із опосередкованим управлінням з боку викладача, але без його безпосередньої допомоги.

Щодо висвітлення сутності самостійної роботи у концептуальному полі єдності цілепокладання й управління, наголосимо, що одним з перших дослідників цієї проблеми є П.Підкасистий. У його дослідженнях, які зосереджуються навколо висвітлення інтегративно-синтетичних характеристик мислення й діяльності, ґрунтовно доведено, що провідною ознакою самостійної діяльності є не характер управління (робота без сторонньої допомоги або за цією допомогою), а характер цілепокладання й цілездійснення. З позиції науковця, у самостійній діяльності її ціль несе одночасно й функцію управління цією діяльністю. Стрижнем самостійної діяльності є збігання змісту цілі діяльності (цілепокладання) з ціллю управління цією діяльністю (цілездійсненням) [292, с.126]. Розкриваючи цей механізм, П.Підкасистий підкреслює, що дії суб'єкта включають в себе вироблення цілі й програми діяльності, визначення шляхів розв'язання задачі й контроль за процесом розв'язання. За цих обставин маємо й предмет пізнання (у вигляді конкретного знання, що отримується у ході рішення задачі), й предмет самоуправління власною пізнавальною діяльністю, що координує й контролює процес розгортання останньої. Кінцевий результат цього самоуправління збігається з метою й результатом самої пізнавальної діяльності особистості по здобуванню нового знання [292, с.105]. На рівні виконання пізнавальної задачі (що є засобом

організації та управління самостійної діяльності [292, с.150]) динаміка синтезу цілепокладання й цілездійснення віддзеркалюється у таких кроках: постановка мети передбачає уміння суб'єкта довільно уявити собі предмет діяльності у перетвореному вигляді (а саме у вигляді результату). При повторному зверненні до задачі знайдений учнем шлях її розв'язання складає основу плану його послідовних дій. Кожну дію він суворо співвідносить з вимогами задачі й свідомо управляє своїми діями. Мета діяльності, що дозволяє учню уявити у своїй свідомості результат наступних дій, виступає одночасно і як внутрішній мотив діяльності [292, с.121]. Провідною закономірністю самостійної роботи П.Підкасистим називається одночасне функціонування мотиву-мети у ролі наслідку й підстави діяльності. Науковець підкреслює, що учень, який збуджується мотивом-метою, розробляє план-програму діяльності. У ході розроблення цієї програми, яка здійснюється у діяльності школяра у вигляді „мисленнєвої прикидки”, мета-наслідок виступає як вихідний момент діяльності. Потім у ході практичної реалізації цього плану-програми мета-наслідок переходить у мету-підставу діяльності й складає вихідний момент виконавчої стадії самостійної діяльності [292, с.122].

П.Підкасистий наголошує, що головною умовою самостійної роботи є включення навчального матеріалу у зміст й предмет кожної дії. „Цементує” пізнавальні дії учня у певну динамічну систему узагальнений мотив-мета [292, с.124, 194]. Інструментом розв'язання задачі виступає означена динамічна система дій та операцій, що включає співвіднесення учнем умов задачі та потенційних можливостей двох блоків інформації, які містять: вже набуті учнем знання; новий матеріал, що поступає у вигляді окремих фактів.

Отже, спостерігається самостійне осмислення учнем внутрішньої структури як раніше засвоєного матеріалу, так й нової інформації, що підлягає засвоєнню.

Аналіз означених блоків здійснюється учнем під кутом зору усвідомлення цілі дії й способу її виконання [292, с.139]. У ході вирішення задачі учень, актуалізуючи набуті знання, аналізує факти, включає їх у нові зв'язки, що допомагає йому сформулювати нові висновки, перейти до нових понять, які необхідні для успішного рішення задачі, але у самій задачі не згадуються. Кожного разу ці факти-знання, знання-способи виступають у нових поняттях [292, с.144]. У такому акті самостійної роботи засвоєння знань й процес їх застосування, який приводить до виникнення нових знань, стимулює процес продуктивного мислення [292, с.140]. П.Підкасистий безпідставно доходить висновку про те, що самостійна робота починається тоді, коли безпосередньою метою пізнавальної діяльності учня стає отримання й розвиток знань про її предмет, а не лише практична зміна цього предмета [292, с.124-144]. В цілому науковцем самостійна діяльність розглядається як процес відображення й перетворення у свідомості студентів явищ об'єктивної дійсності, структурними компонентами якого є виділення цілі діяльності; визначення предмету діяльності; вибір засобів діяльності [292, с.49].

Методологічним підґрунтям феноменології самостійної діяльності виступає наукова концепція О.Савченко щодо розвитку пізнавальної самостійності учнів. Науковець наголошує на тому, що пізнавальна самостійність є завжди спрямованою на засвоєння нових знань. Цей дидактичний феномен, з одного боку, передбачає готовність учня до цілеспрямованої пошукової роботи, з іншого боку, формується саме у процесі пошукової діяльності школяра. Слід наголосити, що проблемі самостійної роботи пошукового характеру, яка виступає пріоритетним засобом актуалізації творчих можливостей дітей, науковцем приділяється особлива увага. Серед провідних форм організації пошукової діяльності молодших школярів зазначаються пізнавальні завдання за прийомами розумової діяльності, евристична бесіда, метод аналогії, самостійне ознайомлення з новим матеріалом, дослідницький метод [332; 334]. О.Савченко підкреслює значущість саме дослідницького методу у формуванні готовності учнів до творчої роботи, оскільки цей метод мобілізує весь діапазон пошукових умінь школяра [332, с.211]. Цілком слушним є представлення структурного складу загальної готовності

молодших школярів до пошукової діяльності, серед компонентів якого - мотиваційний, змістовий та організаційно-процесуальний.

Отже, в педагогічній науці склалася тенденція до визначення самостійної роботи як засобу індивідуального пізнання учнів та студентів, спрямованого на розширення фонду їхніх знань, збагачення досвіду пошукової роботи, розвиток особистісних якостей, серед яких провідного значення набуває самостійність. Дослідницька діяльність розглядається як один з видів організації самостійної роботи; вона сприймається як найвищий рівень функціонування самостійної роботи у форматі актуалізації творчих здібностей особистості. У більшості наукових досліджень ключовими компонентами самостійної діяльності виступають мотиваційний, змістовий та процесуальний. При цьому самостійно-дослідницька діяльність як автономна дидактична категорія науковій рефлексії не підлягала.

3.2. Психолого-педагогічна сутність феномена „самостійно-дослідницька діяльність студентів”

З урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти, її спрямованості на принципи демократичності, мультикультурності, людиноцентрованості, з огляду на європейський вимір національної системи освіти, що передбачає поліпарадигмальність, гетерогенність, недиз'юнктивність освітніх процесів, виникає необхідність перегляду існуючих наукових підходів щодо змісту та компонентно-функціональних схем самостійної діяльності особистості, розширення та урізноманітнення спектру елементів кожної її складової.

Задля концептуалізації нашої наукової позиції щодо сутності самостійної діяльності було проаналізовано визначення поняття „діяльність”, положення філософів [13; 14; 18; 68-70; 233], психологів [11; 23; 29; 39; 52; 63; 65; 104; 163; 204; 208; 225; 228; 234; 245; 289; 296; 323] щодо структури діяльності, особистості й свідомості. Як свідчить аналіз наукових джерел [68-70], Г.Гегель є засновником діяльнісного субстанціалізму у філософії, відповідно до якого категорія діяльності

виступає „метакатегорією”, що визначає методологічну базу пізнання реальності. Категорія предметної діяльності є системоутворювальним поняттям діалектичного матеріалізму. Як неодноразово вказувалося [8; 11; 65; 179; 204; 323], конституційними якостями предметної діяльності є цілепокладання, єдність репродуктивності й продуктивності, рефлексивність, самодостатність, самодетермінованість, трансцендентність.

Аналіз філософських джерел [13; 14; 18; 68-70; 233; 450] свідчить, що діяльність є одним з фундаментальних понять, яке фіксує у своєму змісті акт зіткнення цілепокладальної волі суб'єкта, з одного боку, й об'єктивних закономірностей буття, з іншого боку. Відповідно до цього у структурі діяльності виокремлюють суб'єктну (суб'єкт, що формує ціль) й об'єктну (предмет діяльності, її знаряддя, продукт) складові. Науковці [11; 65; 179; 204; 323; 450] підкреслюють, що у системі діяльності можуть бути виокремлені й більш дрібні елементи; так, диференціація суб'єктної складової дозволяє виділити такі її компоненти, як програма діяльності, потреби, мотиви, інтереси. В залежності від того, як співвідносяться суб'єктна та об'єктна складові діяльності, вона може бути диверсифікована за різними типами. Особливий інтерес для нас викликає позиція, яка склалася ще у Давній Греції, до диференціації діяльності на таку, що: протікає за зовнішньо сформульованою програмою (або наказом); розгортається в умовах, коли суб'єкт самостійно здійснює функцію цілепокладання й цілереалізації (саме відсутність зовнішнього цілепокладання розглядалося як виявлення свободи особистості). Як бачимо, проблема зовнішньої та внутрішньої ціледетермінації почала розглядатися з початком філософського осмислення діяльності як окремої категорії.

Отже, в цілому діяльність відзначається суб'єкт-об'єктним характером своєї структури, яка може бути деталізована в залежності від того, який з означених компонентів домінує.

Діяльність як методологічна категорія психології описується у контексті цієї науки як специфічно людська форма відношення до навколишнього світу, зміст якої складає цільовідповідна зміна та перетворення світу на основі засвоєння й

розвитку наявних форм культури. Узагальнення наукових концепцій дослідників психологічної теорії діяльності В.Давидова, О.Конопкіна, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, В.Шадрікова дозволяє нам стверджувати, що існує тенденція до виокремлення у структурі діяльності мети, мотиву, процедури (що охоплює й засоби дії), продукту.

У науково-педагогічних джерелах [10; 33; 34; 41; 46; 78; 109; 198], діяльність розглядається як активна взаємодія з навколишньою дійсністю, у ході якої жива істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт й задовольняє таким чином свої потреби. Науковцями окреслено таку схематичну структуру діяльності: мотиви, що збуджують до діяльності; цілі – результати, на досягнення яких вона спрямована; засоби, за допомогою яких вона здійснюється. Відповідно до цієї схеми у процесі взаємодії суб'єкта з дійсністю виокремлюються провідні компоненти: певним чином вмотивована діяльність в цілому, дії, що входять до її складу та автоматизовані компоненти цих дій – операції. С.Гончаренко розкриває діяльність як спосіб буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни. Схематично компонентно-структурний склад представлено таким чином: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт; засіб реалізації мети; результат. Автором підкреслюється природна й соціальна спрямованість діяльності: її універсальним предметом виступає природа й суспільство, загальним наслідком – олюднена природа.

Узагальнюючи філософські, психологічні, педагогічні концептуальні положення щодо сутності діяльності, доходимо висновку, що в цілому діяльність є активним перетворенням людиною навколишнього світу відповідно до її потреб, мотивів, цілей. Результатом такого перетворення є певні надбання людини в духовній, науковій, матеріальній сферах дійсності. Неабиякого значення мають внутрішні перетворення у моральній, мисленнєвій, емоційно-вольовій сферах людини, ті „прирощення” у структурі її особистості, що визначають перспективний прогрес її саморозвитку.

Категорія діяльності тісно пов'язана з категорією пізнання, оскільки оволодіти будь-яким видом діяльності можна лише у процесі пізнання.

Пізнання у філософських, психологічних і педагогічних джерелах розуміється як творча діяльність суб'єкта, орієнтована на отримання достовірних знань про світ [34; 265; 266; 289; 298; 331-334; 367; 385; 396]. Ми цілком дотримуємося позиції (С.Гончаренко), що пізнання є процесом цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей. При цьому пізнання є вищою формою відображення; воно виходить за межі наявного стану речей, віддзеркалюючи сучасне й майбутнє, дійсне й численні можливості (конкретні й абстрактні) задля вибору тієї з них, що відповідає внутрішнім тенденціям, потенціалу, інтересам особистості.

Неабияке значення для визначення змісту та структуризації самостійної діяльності має наукова концепція, запропонована К.Платоновим, про взаємодію структур та підструктур особистості, діяльності та свідомості. К.Платонов, характеризуючи діалектичний взаємозв'язок між спрямованістю, діяльністю та свідомістю, стверджує, що особистість, виявляючись у діяльності, водночас є її причиною, але, формуючись у діяльності, вона є її наслідком. Діяльність як прояв особистості – її наслідок, однак як фактор її формування – причина. Діяльність, формуючи не лише особистість, але й свідомість, виступає також причиною останньої. Отже, самостійна діяльність, з одного боку, забезпечує розвиток особистості та її свідомості (світогляду, цінностей, методологічної культури, оволодіння процесуальними характеристиками будь-якої сфери життєтворчості), з іншого боку, сформовані особистісні якості (усвідомлювані цілі, позитивні мотиви, прагнення до самореалізації у певному виді діяльності, рефлексивні техніки, засвоєні процедури творчості тощо) виступають причиною та засобом оптимізації індивідуального розгортання самостійної діяльності.

Приймаючи до уваги проаналізовані концептуально-методологічні позиції щодо сутності та структури категорій діяльності й пізнання, визначимо робочий варіант розуміння феномена „самостійна діяльність студентів”: це є пізнавальна діяльність, що спрямована на присвоєння студентами системи цінностей

самостійного опанування знань про світ, розвиток позитивної внутрішньої мотивації студентів, оволодіння змістом їхньої професійної підготовки, формування методологічно-дослідницьких та рефлексивних умінь, що оптимізують процес становлення особистості як фахівця.

У педагогічній науці склалося декілька тенденцій до класифікації видів самостійної роботи. З урахуванням ступеня виявлення творчого характеру самостійної діяльності існує позиція (О.Нільсон) розглядати будь-який вид цієї роботи як творчий: „...ми не можемо привести жодного завдання, при виконанні якого у школярів не проявлялися б елементи продуктивності” [270, с.78]. Науковцем виокремлюються несамотійна, полусамотійна і самотійна робота учня.

Виходячи з критеріїв засобу виконання дій та рівня самотійності учня, Л.Жарова пропонує виділяти три рівня самотійної роботи:

- відтворювальні роботи, що актуалізують дії учня з репродукції знань у процесі розв’язання типових задач. Самостійність школяра при цьому відзначається наслідувальним характером;

- пошукові (евристичні) роботи, що спрямовані на осмислення учнями матеріалу, пошук варіантів розв’язання задачі, виконання логічних операцій. Простежується активно-пошуковий рівень самотійності;

- творчі роботи, які передбачають оригінальне розв’язання учнями задачі за допомогою використання елементів дослідження. У результаті самотійної творчої роботи учні виробляють власні думки, позиції, ідеї, здійснюють нову інтерпретацію відомих фактів. Виявляється максимум інтенсивності самотійності школяра.

В основу запропонованої нами класифікації видів самотійної роботи покладено концепцію П.Підкасистого, відповідно до якої у цій роботі доцільно виокремлювати чотири її рівні згідно з характером розгортання пізнавальних дій у процесі засвоєння та опрацювання нової інформації. Науковцем називаються такі типи самотійних робіт:

- відтворювальні за зразком, у ході виконання яких від учня вимагається запам'ятати та відтворити або певну інформацію, або засоби практичної діяльності, задля оволодіння елементами підготовки, необхідними для розгортання наступної більш складної самостійної діяльності;

- реконструктивно-варіативні, визначальною відмінністю яких є відтворення не лише функціональних характеристик знань, але структури цих знань в цілому. Учні мають реконструювати набуту сталу систему знань, встановити її зв'язки з іншими системами, зробити певні узагальнення;

- евристичні, коли у центр уваги навчального процесу виноситься вирішення окремих підпроблем загальної проблеми. У пізнавальному ракурсі учні здійснюють пошук засобів застосування засвоєних знань як інструментів виявлення їх функціональних залежностей;

- творчі (дослідницькі), у форматі яких учень спонукається до різнобічного вивчення явищ, розкриття їх нових аспектів; висунення гіпотез; розроблення засобів експериментальної роботи; здійснення власної оцінки досліджуваних об'єктів.

Застосовуючи запропоновану П.Підкасистим систему самостійних робіт у професійній підготовці вчителя, слід підкреслити, що її перші три типи слугують лише базою для оволодіння самостійно-дослідницькою діяльністю творчого характеру. З них перші два типи слугують формуванню „когнітивних навичок” (за термінологією М.Ліпмана); ці типи сприяють озброєнню студента алгоритмам самостійної роботи як інструментам пізнання. Однак саме четвертий тип самостійної роботи сприяє формуванню метакогнітивних форм мислення, для якого є характерною рефлексія самої процедури перебігу мисленнєвих, розумових процесів. З урахуванням сучасних світових вимог щодо професійної підготовки кадрів є особливо актуальним оволодіння майбутнім фахівцем методологічними вміннями, які узагальнюють процедури метапізнання й розширюють контекст діяльності спеціаліста. Особливої ваги набуває саморефлексія особистості в напрямках осмислення власного когнітивного, ціннісного, емоційного, мотиваційного просторів. Як вітчизняні, так й зарубіжні науковці наполягають на

методологічній саморефлексії студента з одночасним аналізом предметного змісту навчальної дисципліни (П.Гальперін, В.Давидов, О.Доснон, Г.Костюк, М.Ліпман, О.Савченко, В.Семиченко, М.Холодна, Д.Ельконін). Навчання саме на цих засадах, як неодноразово стверджувалося (Б.Блум, П.Гальперін, В.Давидов, О.Доснон, Д.Дьюї, Г.Костюк, М.Ліпман, Н.Менчинська, П.Підкасистий, О.Савченко, В.Семиченко, Н.Тализіна, М.Холодна, Д.Ельконін), може бути реалізоване лише завдяки широкому упровадженню самостійної роботи дослідницького характеру. Саме цей вид пізнавальної праці студентів є найвищою фазою реалізації самостійної роботи в навчальному процесі. У контексті підготовки фахівців у вищому навчальному закладі він має пріоритетне значення, оскільки озброєння репродуктивними й реконструктивними вміннями здійснюється лише на початковій ланці навчання. Слід мати на увазі, що самостійна робота в найвищій фазі свого розгортання – самостійно-дослідницькій – займає питому вагу навчального часу студента.

Означене вище обумовлює необхідність систематизації набутого теоретичного фонду щодо самостійно-дослідницької роботи й визначення сутності, характеристик й функцій цієї діяльності у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Вивчення наукових джерел (філософських, психолого-педагогічних) з проблеми структуризації провідних компонентів та функціонування саме дослідницької діяльності виявило, що серед учених простежується декілька поглядів зазначеної проблеми. Так, автори філософського енциклопедичного словника під поняттям „дослідження” розуміють спеціалізовану форму пізнавальної діяльності, засіб вироблення нового знання. На відміну від безпосереднього сприйняття, усвідомлення, міркування, дослідження передбачає фіксацію мети та засобів пізнання, воно спрямовується методологічними нормами відтворення результатів, їх доказовістю та об’єктивністю.

Як відомо (О.Бережнова, С.Гончаренко, В.Загвязинський, В.Красєвський), у структурі дослідження простежуються два взаємопов’язаних рівня: емпіричний і теоретичний. На емпіричному рівні встановлюються нові факти, на основі

узагальнення яких формулюються емпіричні закономірності; теоретичний рівень передбачає висунення й формування загальних для певної предметної галузі закономірностей, що дозволяють пояснити раніше відкриті факти й емпіричні закономірності.

У педагогіці та психології, як свідчить аналіз наукових джерел, принципова увага приділяється характеристиці саме наукового дослідження, що є, з позиції Н.Кушнарєнко, В.Шейко, цілеспрямованим процесом пізнання, результати якого виступають як система понять, законів і теорій.

Ряд учених (В.Кагерманьян, Н.Маркова, С.Пиявський), характеризуючи наукову діяльність, окреслюють такі її дев'ять функцій: пошук тематики; постановка теми дослідження; формування ключової ідеї; відбір та реалізація необхідного забезпечення дослідницької роботи; власне дослідження; оформлення результатів; введення в науковий обіг, захист; внутрішній критичний аналіз рішення. На наш погляд, означені функції віддзеркалюють скоріше етапи розгортання наукового пошуку, ніж його функціональне призначення. Науковці особливу увагу звертають на роль мотивації в науковому дослідженні, що розглядається ними як захопленість науковою діяльністю, прагнення досягти результатів, виявлення активності, ініціативності, наполегливості. В.Кагерманьян, Н.Маркова, С.Пиявський пропонують визначення поняття „дослідницька робота”, що представлена ними як автономний, цілісний продукт наукової діяльності. Дослідницька робота, з одного боку, сприяє отриманню нових знань в науці. Цей результат оформлюється як наукова стаття, дисертація, монографія тощо. З іншого – вона є засобом розвитку особистості науковця, оскільки сприяє накопиченню ним теоретичних знань, розширенню наукового кругозору, оволодінню технікою наукового пошуку.

Дослідницька діяльність у сфері педагогічних наук розглядається С.Гончаренком, В.Загвязинським, О.Кочетовим, В.Краєвським, які підкреслюють значущість оволодіння майбутнім педагогом вміннями науково, критично, альтернативно мислити, охоплюючи одночасно весь спектр виявлення

педагогічного явища, його багатостороннього вивчення з виявленням закономірностей структурування та функціонування.

Наприкінці ХХ століття та на початку ХХІ століття принципова увага науковців приділяється проблемам:

- формування готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень (В.Лазарєв, Є.Макагон, Н.Ставринова, С.Шароглазова), їхніх дослідницьких умінь (Т.Мишковська, Н.Сичкова, М.Фалько);

- становлення особистості студента-дослідника, розвиток його дослідницької спрямованості (Є.Сахарчук, М.Чепіль);

- підготовка учнів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв до дослідницької діяльності (В.Кисільова, О.Павленко, Є.Титов, М.Фірсова).

Сучасний погляд на науково-дослідницьку діяльність майбутніх педагогів (В.Кисільова, Н.Сичкова, М.Фірсова) полягає в тому, що ця дидактична категорія розглядається як творча робота, принципами організації якої є послідовність, багаторівневність, диференціація, саморух на засадах оптимізації; провідними ознаками виступають спрямованість на розв'язання протиріч, наявність об'єктивних та суб'єктивних передумов для її здійснення, керованість вченим-педагогом за допомогою засобів непрямого й перспективного управління, особистісна й соціальна значущість.

Отже, структурно-логічний аналіз наведених вище визначень понять „дослідження”, „наукове дослідження” засвідчує наявність різноманітних підходів до вивчення сутності цього феномена, які можуть бути узагальнені таким чином: дослідницька діяльність – це засіб вивчення на емпіричному й теоретичному рівнях доквілля, закономірностей функціонування його явищ у контексті їх системного взаємозв'язку з метою нарощення суспільно-історичного й особистісного досвіду.

Також різноманітними є позиції вчених відносно компонентного складу дослідження. О.Кочетов висуває низку вимог щодо оволодіння майбутнім фахівцем провідними етапами дослідницької діяльності. Ці вимоги відбивають: володіння науковими поняттями, уявленнями; точний опис фактів з

використанням загальноприйнятої термінології; вміння підбирати споріднені факти за їх суттєвими ознаками, групувати ці факти й ознаки відповідно до загальнонаукових правил; аналізувати й порівнювати педагогічні явища, виокремлювати загальне й одиничне, суттєве й другорядне, закономірне й випадкове; точно визначати поняття; будувати докази в науковій дискусії з опорою на наукові результати; передбачати перспективи розвитку явища на основі історичних і сучасних тенденцій, а також аналізу отриманих фактів інших наук; створення наукової концепції, системи поглядів.

Засоби підготовки вчителя до педагогічної дослідницької діяльності розкриваються В.Борисовим. До структури цього феномена науковець включає вивчення особистості учня, узагальнення методів роботи й педагогічного досвіду, перевірку вчителем власних методичних інновацій.

Соціально-гуманітарні аспекти педагогічного дослідження висвітлюються О.Бережновою. Наголошується на необхідності засвоєння науковцем таких компонентів сучасної наукової культури, як методологічний (методологічна культура дослідника, яка дозволяє грамотно здійснювати науковий пошук), психологічний (розвинута увага, інтуїція), духовний (ціннісні орієнтири як один з факторів, що визначають якість наукової роботи).

Рівні готовності майбутнього педагога до дослідницької діяльності розкриваються В.Лазарєвим, Н.Ставриною. Науковці зазначають, що педагог як суб'єкт дослідницької діяльності має бути здатним виявляти актуальність дослідження, висувати дослідницькі завдання, розробляти гіпотези, аналізувати вихідні дані й оцінювати результати дослідження. Ці вимоги окреслено також в науковій праці С.Шароглазової, що підкреслює необхідність як загальної підготовки студентів до наукової творчості, так й підготовку до досліджень у сфері педагогічних наук.

Порівняльна характеристика провідних наукових позицій щодо компонентів і етапів розгортання дослідницької роботи дозволяє нам дійти висновку, що це є діяльність пізнавального характеру, яка врегульовується за допомогою комплексу дій, що віддзеркалюють провідні шаблі пошукової роботи: висунення проблеми,

завдань і гіпотези; теоретичний аналіз наукових джерел; аргументація авторського підходу до вивчення проблеми; підбір методів дослідження; організація експерименту; аналіз, узагальнення, формулювання висновків.

Вивчення своєрідності функціонування дослідницької діяльності у площині професійної роботи вчителя дозволяє констатувати, що її основним інваріантом є збагачення педагогом індивідуального та суспільного фонду науково-теоретичних знань з метою підвищення ефективності методів навчання, виховання й розвитку особистості дитини. При цьому процес розширення досвіду та обсягу знань характеризується безперервністю, що обумовлюється нелімітованою диференціацією педагогічних ситуацій.

У нашому розумінні дослідницька діяльність педагога це є такий вид пізнавальної пошукової роботи, яка спрямована на вивчення як особливостей розгортання самого навчально-виховного процесу (нормативно-інструктивних матеріалів, методів викладання дисципліни, додаткової науково-дидактичної інформації та іншого), так і психологічного портрету його учасників (учнів, учителів, батьків) з метою діагностики, коригування й оптимізації педагогічного впливу на особистість учня.

Узагальнюючи результати здійсненого теоретичного аналізу сутності, з одного боку, самостійної роботи студентів, з іншого, їхньої дослідницької діяльності, можемо дійти висновку про принципові процедурно-організаційно-функціональні відмінності цих видів навчально-пізнавальної праці студентів:

- самостійна робота, як вже доведено нами вище, включає дослідницьку діяльність у структуру своїх організаційних форм як найвищу фазу актуалізації творчої самостійності особистості. Такий рівень розгортання самостійної роботи дозволяє науковцям стверджувати про наявність „самостійної дослідницької роботи” (М.Фалько), „самостійної роботи пошукового характеру” (Н.Коваль). Поряд з цим, самостійна робота не завжди є дослідницькою (наприклад, на рівні відтворювальних або реконструктивно-варіативних завдань),

- дослідницька діяльність інкорпорує власні елементи до структури самостійної роботи (у вигляді окремих етапів цієї діяльності або комплексів

пошукових дій), наприклад, опрацювання певної літератури, комплектування бібліографії, утворення „банку творчих ідей” тощо. При цьому дослідницька діяльність не завжди є самостійною: вона на підготовчому етапі (перший рік навчання студентів у вищому закладі освіти) здійснюється студентом під керівництвом викладача-науковця. Дослідницька діяльність може розгортатися також у вигляді колективної роботи (наприклад, у межах проблемної групи), тобто не бути абсолютно самостійною.

Однак, для того щоб максимально мобілізувати професійне самостворення особистості майбутнього вчителя, забезпечити йому необхідну та достатню стартову основу для найповнішої самореалізації своїх можливостей у сучасних умовах прогресивно-динамічного оновлення знань, жорсткої конкуренції, мобільності прийняття рішень у невизначених мінливих ситуаціях, орієнтації на самозбереження своєї ідентичності, тих процедурно-організаційних засобів, які пропонуються самостійною або дослідницькою діяльністю, видається за недостатнє.

Виникає необхідність у включенні особистості у якісно новий вид навчально-пізнавальної діяльності - самостійно-дослідницький, - який би інтегровано, цілісно, системно актуалізував ціннісний, культурний, інтелектуальний, творчий, пошуковий, рефлексивний потенціал майбутнього спеціаліста на суб'єктному рівні.

Узагальнюючий синтез запропонованих нами підходів щодо розуміння феноменів „самостійна діяльність студентів”, „дослідницька діяльність студентів”, здійснений на основі систематизації їх провідних характеристик у площині функціонального, процедурного, структурного аспектів, а також проекція світових пріоритетів професійної підготовки на контекст формування сучасного фахівця у національній системі освіти дозволяють таким чином визначити феномен „самостійно-дослідницька діяльність студента”:

це є пізнавальна діяльність творчого характеру, яка сприяє розвитку методологічної культури особистості, її інтересів, системного критичного

мислення, рефлексії, готовності до ефективної реалізації дослідження на засадах поліпарадигмальності.

У педагогіці існує позиція (О.Бережнова, В.Буряк) щодо розуміння методологічної культури як особливого складу мислення, що передбачає знання методологічних норм, а також вмінь їх застосовувати у процесі розв'язання проблемних педагогічних ситуацій. Вивчення теоретичних джерел (Г.Валеев, В.Загвязинський, В.Краєвський, В.Сластьонін) дозволяє стверджувати, що самостійно-дослідницька діяльність в аспекті розвитку методологічної культури має на меті озброєння студентів системними методологічними знаннями, загальнопізнавальними мета-вміннями, методами наукового дослідження, що у сукупності забезпечує особистості методологічну функціональність, тобто можливість високопродуктивно діяти в науково-педагогічному просторі. Принципово важливим є формування пізнавальних цінностей студентів, їх інтересу до дослідницької діяльності, прагнень до творчої самореалізації в ній.

Критичне мислення, що передбачає вдосконалення мисленнєвого процесу, а саме вмінь прогнозувати, спостерігати, порівнювати, встановлювати зв'язки, формулювати судження, виявляти причини (А.Бінкер, Б.Блум, Т.Воропай, Ж.Кюрфіс, М.Ліпман, Р.Пол, А.Тягло, К.Фостер), сприяє орієнтації студента на постійний саморозвиток інтелектуального потенціалу, на оволодіння вміннями продукувати інноваційні ідеї, розробляти концепції та технології.

Рефлексія спрямовує особистість майбутнього фахівця на усвідомлення якості свого саморуху як професіонала, адекватну самооцінку з мобільними супутніми самокорекцією, самопроекуванням, самоздійсненням.

Готовність до самостійно-дослідницької діяльності ми розуміємо як високу процесуально-технологічну спроможність особистості до ефективної реалізації наукового пошуку, вільне оперування дослідницькими діями, розвинуту здатність до динамічної самоорганізації у творчій роботі й досягнення максимального результату за мінімально короткий час.

Діалектичний взаємозв'язок самостійно-дослідницької діяльності та її складових елементів полягає в тому, що, з одного боку, методологічні знання

студента, його критичне науково-концептуальне мислення, рефлексія, дослідницькі вміння, пізнавальні інтереси розвиваються в самостійно-дослідницькій діяльності, з іншого – вони є чинниками ефективного розгортання цієї діяльності. За умов, якщо сформовано методологічні знання, рефлексивні вміння, пізнавальну мотивацію, є можливим нарощувати темпи та складність наукового дослідження студентів.

Провідними функціями самостійно-дослідницької діяльності є такі:

- спрямування майбутнього вчителя на самооптимізацію, що передбачає постійне самовдосконалення студента у найбільш сприятливому для нього режимі з урахуванням індивідуальної своєрідності втілення ним своїх професійно-творчих сил;

- самоінтенсифікація майбутнім педагогом процесів свого особистісного та професійного зростання;

- формування всієї системи компетентностей вчителя іноземних мов, його націлення на досягнення акмеологічного рівня свого професійного функціонування.

Отже, самостійно-дослідницька діяльність розглядається нами як системоутворювальний фактор професійного становлення, духовно-морального розвитку та неперервного особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя іноземних мов з метою забезпечення його різнобічної самоактуалізації.

3.3. Аналіз компонентно-структурного складу самостійно-дослідницької діяльності майбутніх педагогів

На сьогодні у світовій системі вищої школи пріоритетного значення набувають дві провідні тенденції освітнього процесу: самовтілення, самоактуалізація, самотворення майбутнього професіонала як людини; як особистості.

Перший напрям передбачає розвиток моральних цінностей студента: добра, віри, надії, любові, гідності, справедливості, прагнення до пізнання, до творчої

самореалізації. Перехід від соціально орієнтованих до антропоорієнтованих парадигм зумовлює необхідність втілення особистісно орієнтованих діагностично-розвивальних засад педагогічного процесу, де передбачається, з одного боку, глибоке вивчення ієрархії ціннісних орієнтацій студента, набутого ним досвіду морально-духовної діяльності, з іншого боку, розвиток дієвих смисложиттєвих орієнтирів студента, збагачення його ціннісного потенціалу. Саме тому будь-яка система діяльності має враховувати й розвивати загальнолюдські цінності та ідеали майбутніх фахівців.

У контексті другого напрямку як ніколи постала актуальність рефлексії особистості, що виступає запорукою її адекватного самосприйняття та самооцінки, оптимального формування Я-концепції, критичного мислення. Рефлексія є засобом самокорекції тієї ж ієрархічної системи цінностей. Значущість рефлексивності особистості обумовлюється необхідністю динамічно орієнтуватися у духовно-ціннісних, концептуально-методологічних, інформаційно-технологічних просторах – у тому обсязі культурно та професійно орієнтованих знань, що надаються сучасними інформаційними мережами. Як наголошують С.Гончаренко, В.Кушнір, сучасні реалії світу (цивілізація, соціально-культурне середовище, суспільство) створюють поле можливостей для людини, яке весь час розширюється. Знайти себе, створити „свою” можливість, якнайповніше втілити свій потенціал, постійно саморозвиватися як професіонал – все це забезпечується глибокою системною рефлексією себе, свого місця у житті, власних надбань та перспектив.

Слід підкреслити, що у концептуальному полі Болонського процесу провідного значення набуває освіта протягом всього життя, системоутворювальним компонентом якої виступає саме рефлексивна складова: здатність суб'єкта до адекватної самооцінки, мобільної варіативної саморегуляції, визначення перспектив свого розвитку на різних етапах, самопрогнозування (Л.Іванова).

У контексті компетентнісного підходу, в аспекті здійснення самостійної роботи, особлива увага приділяється й рефлексивним умінням: особистість має

вміти здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, засвоювати способи пізнавальної та творчої діяльності. У державних і науково-теоретичних джерелах [1-5; 93; 94; 146; 173; 266] неодноразово наголошувалося на необхідності формування особистості майбутнього громадянина, що відзначається домінантою мотивації до пізнання та саморозвитку, рефлексивним мисленням, високою технікою самостійного накопичення та використання інформації: стрижнем освіти є „виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни” (цитуються по О.Я.Савченко [173]).

Першочерговим завданням освіти (О.Савченко) є формування умінь самостійно вчитися, оскільки це є мета-уміння (над-уміння), що забезпечують високу діяльнісно-функціональну ефективність особистісного та професійного зростання людини, її життєвий успіх, оптимальну організацію часу свого життя.

У структурі вміння самостійно вчитися чітко простежуються такі його провідні аспекти:

- мотиваційний: виявлення зацікавленості у навчанні, докладення вольових зусиль;
- процесуальний: самостійне визначення мети діяльності, організація власної праці, виконання у певній послідовності сенсорних, розумових або практичних дій;
- змістовий: відбір необхідних знань та способів розв'язання задачі;
- рефлексивний: усвідомлення характеру своєї діяльності (її якості та результативності), самоконтроль та самооцінка у діяльності, прагнення до її вдосконалення.

На основі всього викладеного вище маємо змогу стверджувати, що з урахуванням сучасних тенденцій розвитку вищої школи, вимог Болонського процесу, поступового переходу системи національної освіти до компетентнісної парадигми, у структурі різних видів навчально-пізнавальної діяльності, у тому числі й

самостійної, структуроутворювального значення набувають ціннісні й рефлексивні аспекти, що обумовлює необхідність їх включення до системи самостійно-дослідницької діяльності студентів.

Отже, запропонована нами структура самостійно-дослідницької діяльності складається з таких компонентів: мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-операційний, рефлексивний.

3.3.1. Мотиваційно-ціннісний компонент. У психологічній теорії діяльності мотив розглядається як спонука до діяльності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість [11; 17; 19; 30; 31; 104; 139; 195; 204; 228; 234; 245; 259; 289; 296; 323]. Як відомо (Г.Костюк, О.Леонт'єв, К.Платонов, С.Рубінштейн), мотив – це матеріальний або ідеальний предмет, який спонукає та спрямовує на себе діяльність або вчинок; за допомогою мотиву задовольняються певні потреби суб'єкта. Науковцями наголошується, що у зрілої особистості існує значний ресурс довільного й розумного керування своїми мотивами. Особистість не лише здатна усвідомлювати, але й формувати провідні мотиви у контексті певної діяльності.

З позиції О.Леонт'єва, предмет діяльності є її дійсний мотив, він завжди відповідає тій чи іншій потребі. Діяльності без мотиву не існує; „немотивована” діяльність, за О.Леонт'євим, це діяльність із скритим мотивом [204].

Як відомо (Т.Дубовицька), мотив є внутрішнім, якщо він співпадає з метою діяльності. За умов, коли зміст діяльності не виступає метою, а є засобом для досягнення інших цілей, йдеться про зовнішні мотиви. Саме тому виникає необхідність, аби знання, які накопичуються студентом у процесі самостійної роботи, мали для нього суттєве значення, набували особистісного характеру. П.Підкасистий, розкриваючи механізм утворення внутрішньої мотивації особистості у форматі пізнавальної задачі, підкреслює, що збуджуючи в учня потребу у визначенні зони пошуку розв'язання задачі, остання стимулює інтерес особистості до очікуваного нового, яке поступово переходить у свідомості учня у

прагнення до пізнання невідомого. Це прагнення реалізується у конкретній пізнавальній діяльності. При цьому пізнавальна потреба завжди пов'язана з метою діяльності учня. З позиції К.Платонова, цей зв'язок має двохаспектний характер. З одного боку, взаємодія між учнем й ситуацією розв'язання нової за своїм характером задачі викликає порушення рівноваги у стані наявних знань й нових знань, необхідних для досягнення очікуваного результату. Переборення цієї порушеної рівноваги стає необхідністю для учня й відображається в його свідомості як пізнавальна потреба, яка й слугує стимулом до діяльності. З іншого боку, мета діяльності, що виникла в учня (та яка зовнішньо виступає у вигляді задачі), викликає у школяра прагнення до її досягнення. Це прагнення і є потребою особистості в новій діяльності. Отже, задача, що викликала в учня стан нерівноваги між знаннями, що вже є, та очікуваним отриманням необхідного нового продукту, перетворюється у внутрішнього збудника, у мотив самостійної діяльності [292]. З цього можемо дійти висновку, що важливим засобом створення внутрішньої мотивації самостійної діяльності є пізнавальна задача, яка розглядається нами, вслід за П.Підкасистим, ядром організації самостійної роботи.

Мотивом, що діє в силу усвідомлюваної значущості й емоційної привабливості, є інтерес (С.Рубінштейн). Цієї позиції дотримується О.Ковальов, який вважає, що інтерес – це мотив або вибіркове ставлення особистості до об'єкту в силу його усвідомлюваної значущості й емоційної привабливості. О.Ковальов визначає безпосередній інтерес як інтерес до процесу діяльності (до пізнання, творчості), опосередкований – як інтерес до результату діяльності (отримання професії, матеріальних благ, підвищення службового статусу тощо). Як відомо (О.Ковальов, С.Рубінштейн), інтереси класифікуються за рівнем активності (пасивні й активні), за обсягом (широкі й вузькі), за глибиною (глибокі й поверхові), що дозволяє науковцям, накреслити оптимальний тип особистості: на тлі широких, багатогранних інтересів людина має провідний, центральний, глибокий, активний інтерес.

Запропонований нами підхід щодо побудови системи інтересів самостійно-дослідницької діяльності студентів враховує те, як ці інтереси віддзеркалюють процесуальні, інформаційні, діагностичні аспекти їхньої наступної професійної роботи:

- інтерес до процесуальних аспектів: аналіз наукової літератури; дослідження педагогічних концепцій, теорій; спостереження, анкетування, бесіда; генерація нових ідей; розробка цікавих авторських дидактичних заходів або системи їх організації як втілення формувального експерименту; підготовка публікацій з проблеми дослідження тощо;

- інтерес до наукової, навчально-методичної, загальногуманітарної інформації, який відбивається, наприклад, у зацікавленні унікальною своєрідністю учня; закономірностями формування та розвитку класного колективу; духовно-культурним, освітнім простором сім'ї учня, традиціями та тенденціями її розвитку; новітніми досягненнями у психолого-педагогічній науці; аналізом ефективності педагогічних технологій на заняттях. Отже, студент зацікавлений поглибити власну систему людиноорієнтованих знань, що дозволяє йому розширити свої можливості у розробці заходів становлення життєстверджувальної навчально-пізнавальної позиції учня;

Означені мотиви є внутрішніми, оскільки вони спрямовані на предмет та процес самої діяльності. Однак суттєвого значення в мотиваційному компоненті самостійно-дослідницької діяльності мають також мотиви реалізації свого творчого потенціалу, які співвідносяться за ієрархією потреб по А.Маслоу з найвищими потребами особистості – потребами в самоактуалізації. Потреби самоповаги відповідає мотив професійного самоствердження студента за допомогою й у процесі його самостійної діяльності. Ці мотиви актуалізують інтерес студентів до вивчення закономірностей самосприйняття, самопізнання, саморозвитку як професіонала, що посилює оволодіння рефлексивним компонентом самостійно-дослідницької роботи.

Мотивами, що полягають поза межами самостійної діяльності, виступають такі, як мотив влади, мотив слави, мотив матеріального заохочення, мотиви

обов'язку та відповідальності, прагнення до запобігання неприємностей, що забезпечують реалізацію Д-потреб (А.Маслоу).

Необхідність виявлення з боку студента внутрішніх мотивів, інтересу до самостійної діяльності набуває неабиякого значення, оскільки в умовах позитивної внутрішньої мотивації зростає інтелектуально-творча енергійність, впевненість у собі, творче натхнення. Позитивні мотиви активізують виникнення нових цікавих ідей, задумок, проектів стосовно оптимізації навчально-виховного процесу кожного окремого учня й класу в цілому, раціоналізації засобів накопичення наукової інформації; сприяють розвитку логічності, ясності, мобільності мислення, набуття автоматизму, точності, правильності самостійно-дослідницьких дій.

Повертаючись до концепції К.Платонова щодо діалектичної єдності діяльності, особистості та свідомості, зазначимо, що мотиви у рівній мірі співвідносяться з категорією особистості та з категорією діяльності. К.Платонов наголошує на тому, що мотиви діяльності можуть виступати у ролі процесів, станів та якостей особистості. Перша група характеризується як нестійкі, ситуаційні мотиви; друга – стійкі мотиви; однак саме третя група віддзеркалює мотиви діяльності, що одночасно виступають у ролі якостей особистості.

Мотиви-якості, або смислові утворення, як регулятори поведінки й діяльності людини розглядаються у концепції виховання особистісних цінностей дитини, розробленій І.Бехом. Так, І.Бех принципово важливим методологічним орієнтиром вважає твердження С.Рубінштейна про те, що, по-перше, мотив доцільно розглядати як особистісну якість, цінність у її генезисі, по-друге, стійкі та узагальнені мотиви у плані самосвідомості виступають відповідними якостями особистості, що входять до її ціннісної системи. У цьому аспекті підкреслюється першочерговість вивчення умов та процесу формування стійкої смислотвірної мотивації. Особистісні цінності, за І.Бехом, утворюють внутрішній стрижень особистості. При цьому смислові утворення є ієрархізованими; їх найвищі рівні віддзеркалюють компоненти свідомості особистості: світосприйняття людини, її уявлення про себе, образ свого „Я”, сенс свого життя тощо. Загальні смислові

утворення, як стверджує І.Бех, є основою для формування часткових смислових утворень, до яких відносяться особистісний смисл та смислові установки.

Отже, аналіз наукової позиції дослідника свідчить про доцільність визнання домінантою діяльності її мотиваційно-ціннісної складової. При цьому стрижень особистості виступає ієрархізованою системою особистісних цінностей - смислових утворень, що, з одного боку, формуються у процесі діяльності, з іншого - забезпечують її регуляцію.

Використовуючи систему термінальних цінностей, запропоновану М.Рокичем [135], доцільно назвати такі цінності, які в силу пізнавально-творчого характеру самостійно-дослідницької роботи у найбільшій мірі розвиваються у ній та забезпечують її ефективне функціонування: пізнання як можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури; творчість; щастя інших (розвиток та вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому); активне діяльне продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей); розвиток (робота над собою, постійне самовдосконалення).

Пізнавальна допитливість, жага знань породжуються з безкінченного дивування таємницями дійсності, осягнення зовнішнього всесвіту навколо людини та її внутрішнього всесвіту. Саме такий незгасаючий інтерес до нового, прагнення духовно-інтелектуального самозбагачення й відтворює своєрідність пізнання як головної цінності людини. Гностична самоеволюція з метою еволюції іншої людини – принципово важлива позиція майбутнього педагога. Пізнання студента концентрується навколо вивчення внутрішнього світу людини, природи та людської цивілізації (досягнення науки, культури, матеріально-технічного виробництва тощо).

Прагнення до пізнання з проекцією на специфіку педагогічної праці спричинює орієнтацію студента на розкриття для себе й для дітей цікавого світу природи, демонстрацію учням величі, краси, гармонії нашого світу, сили й, разом з тим, беззахисності природи. Ознайомлення учнів із значними науковими відкриттями, винаходами, вкладом вчених та митців у розвиток цивілізації слугує

підтвердженню могутності духу й розуму людини, її внеску у створення духовної й матеріальної культури. Інтерес майбутнього вчителя до наукових досягнень у галузі технічних, природничих, гуманітарних наук слугує надбанню ним особистісного науково-гностичного фонду, звідки він черпає знання, енергію, сили для наступного саморозвитку та розвитку інших. Принципово важливим є виявлення інтересу до інформаційних технологій, до створення діалогу в інформаційно-комунікаційному просторі.

Життєстверджувального значення має вивчення світу іншої людини. Студент як майбутній вчитель-людинознавець насамперед цікавиться науками про людину. Інтереси студента до останніх досягнень у галузі антропології, психології, педагогіки, філософії, етики, естетики є фундаментальними у розрізі професійної підготовки, а накопичені знання є тими, що закладають підвалини наукової свідомості, забезпечують його особистісну й фахову ефективність.

Особливо важливим є проникнення у мікрокосмос душі дитини. Учень приходить до школи зі своїм особистим цілісним внутрішнім універсумом, це є всесвіт його почуттів, уявлень, думок, знань. Саме тому студент у процесі його фахової підготовки має бути спрямованим на розкриття для себе та інших цього маленького світу, виявлення його найчутливіших струн, найсильніших прагнень. Найважливішим завданням майбутнього педагога є таке: розкриваючи інтереси, бажання, потенціал дитини, вчитель на основі доброзичливості й віри у сили учня вибудовує його внутрішній світ за законами Добра, Істини, Краси (Г.Балл, А.Богущ, І.Бех, В.Гриньова, В.Сухомлинський). Кожна дитина є представником певного етносу, що активізує необхідність вивчення культури, традицій, мови інших народів і використання багатонаціональності у фактор патріотичного виховання учнів.

Творчість у контексті самостійно-дослідницької роботи передбачає продукування нових знань. Завдання студента полягає у дослідженні своєрідності внутрішнього світу учня, розкритті унікального поєднання його позитивних й негативних рис. На основі цього студент створює оптимальні засоби переорієнтації енергопотенціалу дитини з негативного у позитивний,

використовуючи при цьому головний чинник саморегуляції та самотворення людської гідності учня – совість. Однак домогтися ефективного впливу на розвиток моральних цінностей та розумових сил учня є можливим з перетворенням того середовища, в якому формується особистість дитини. Тому студент розробляє засоби оптимізації життєвого середовища учня, а саме його сім'ї, класу, неформального оточення. Принципово важливим є створення засобів активного залучення сім'ї до гуманістичних принципів виховання своєї дитини.

Оскільки самостійно-дослідницька робота є складовою професійної підготовки вчителя, то важливе місце посідає таке ціннісне утворення студента як спрямованість на принесення щастя іншим людям, їх вдосконалення, виховання у них доброти, любові, віри, надії, честі, гідності. Бажання зробити щасливими своїх учнів, безкорислива дійова любов до них віддзеркалюються в альтруїзмі, толерантності, емпатії. Це передбачає глибоке розуміння майбутнім вчителем, що дитина – найвища цінність людства, це краса, благополуччя, радість його буття у майбутньому. В дитині закладаються перспективи гуманістично-творчої самореалізації людства, не лише науково-технічний, але, що набагато важливіше, - морально-духовний прогрес особистості прийдешніх століть.

У самостійно-дослідницькій роботі доцільно орієнтувати студента на те, що вчитель показує вихованцю красу його власної душі, яку треба розвивати, наповнюючи добрими намірами, досвідом добродійних вчинків, прагненнями до чистоти й прекрасного. Найдіяльніша любов вчителя спрямована на те, щоб учень почував себе у школі та вдома щасливим. Учень має відчувати щастя від співпраці з вчителем, друзями, класом, отже атмосфера школи має бути на це орієнтована. У зв'язку з цим успіх, радість, щастя виступають провідними складовими педагогічної діяльності вчителя. Навіть незначний успіх вносить велику радість у життя маленької людини, допомагає їй повірити у свої сили, наповнює душу оптимізмом й сподіваннями на краще. Допомога учню у розумінні власної унікальності, яку треба втілювати у життя, необхідності реалізувати тільки йому надану неповторну комбінацію здібностей та талантів, сприяє активізації та успішності його навчальної творчості.

Особливої значущості набуває виховання в учнів прагнення робити щасливими інших людей. Вболівання за клас, своїх друзів, намагання принести радість близьким людям, вселити щастя й гордість у серця своїх рідних, зробити життя навколо себе більш красивим, цікавим, насиченим доброчинністю, - це є вияв найвищого альтруїзму дитини. Учням слід допомагати досягнути силу єдності, взаємодопомоги, співтворчості. Розуміння дитиною сили єдності сім'ї, дитячого колективу, народу – це те, що робить її більш впевненою у собі, допомагає виявити й актуалізувати себе.

Самовтілення студента в означених напрямках професійної діяльності є можливою за умов його максимально продуктивного життя. Активність студента у самостійно-дослідницькій роботі з вивчення закономірностей перебігу психічних процесів учня та індивідуальних схем їх виявлення, дослідження специфіки втілення дидактично-виховних заходів, розроблення технологій і технік діалогічного, полілогічного спілкування, співмислення, взаємотворчості, - все це спонукає студента до виявлення своїх інтелектуальних здібностей, інтуїції, творчості, емоційної напруги. У межах самостійно-дослідницької діяльності вибудовується ритм життя на межі можливого, спрямованого на досягнення найвищих результатів своєї праці. Реалізація власного потенціалу в самостійно-дослідницькій роботі передбачає постійний саморозвиток, інтелектуально-творчий рух уперед, самовдосконалення у всіх напрямках професійної підготовки. Духовне самовдосконалення пояснюється тим, що вчитель власною поведінкою, ставленням до учня та його оточення демонструє найвищі почуття любові та добра, найвищу людську гідність. Велич душі вчителя, благородство його духу, самовідданість дітям, визнання їх цінності, безкорислива, активна, вимоглива любов до них породжують відповідні цінності в учнях.

Професійне самовдосконалення забезпечує високу динамічність майбутнього вчителя у: формуванні ціннісноорієнтованого середовища в суспільстві, педагогічному та дитячому колективах; створенні позитивної оптимістичної атмосфери, виявленні максимуму взаємоповаги, взаємодопомоги, активізації педагогічної співпраці. Збагачення власного науково-професійного

фонду, розвиток науково-пізнавальної, соціальної, полікультурної, комунікативної, інформаційно-технологічної компетентностей суттєво впливають, з одного боку, на самооптимізацію особистості, з іншого боку, на розповсюдження антропоцентризму у суспільстві.

Отже, у системі цінностей, що актуалізуються у самостійно-дослідницькій роботі студентів, пріоритетними є прагнення до пізнання, творчості, активного продуктивного життя, постійного саморозвитку, бажання зробити своїх учнів та світ у цілому більш щасливим та досконалим. Подані цінності, відбиваючись у життєвих цілях, ідеалах, переконаннях, виступають мотивами-якостями, що врегульовують як самостійно-дослідницьку діяльність, так й життя особистості в цілому, визначаючи її світоглядні позиції.

Формування системи мотивів, що відбиваються в інтересах, цінностях, закладає фундамент особистості, визначає ефективність самостійно-дослідницької діяльності, її спрямованість на оптимізацію професійної підготовки майбутніх педагогів.

3.3.2. Змістовий компонент. Зміст діяльності визначає її сутність та її пріоритетну спрямованість. Зміст самостійно-дослідницької діяльності є багатоаспектним, він відбиває компоненти ключових компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов. Вивчення наукових праць [38; 61; 93; 94; 269; 331-334; 361-364] дозволяє нам стверджувати, що у структурі змісту є можливим виокремити інваріантну та варіативну частини, де інваріантом виступає інформація академічного характеру (та, що увійшла до структури державних стандартів, програм та відповідних навчальних посібників). Варіативна частина представлена практично орієнтованою інформацією, яка віддзеркалює напрями педагогічного дослідження на базі безпосереднього навчально-виховного процесу.

Самостійно-дослідницька діяльність, у центрі якої полягає вивчення академічного матеріалу, має на меті ознайомлення студентів з методологією та історією педагогіки, закономірностями і принципами розгортання педагогічного процесу, провідними концепціями і теоріями навчання й виховання,

інноваційними технологіями тощо. Ці аспекти відображають інформаційний, пізнавальний і практичний компоненти професійної, науково-пізнавальної, соціальної, полікультурної, інформаційно-технологічної компетентностей і компетентності саморозвитку. Аналіз теоретичних висновків С.Гончаренка, З.Курлянд, Н.Ничкало, О.Савченко, О.Сухомлинської, М.Фіцули, Р.Хмелюк дозволяє накреслити узагальнену схему цього сегмента інформації, до якого входять такі блоки, як методологічний (методологія педагогіки), історичний (історія педагогіки), теоретичний (теорія педагогіки) та технологічний (педагогічні технології) (див. табл. 3.1). Ця сфера інформації утворює своєрідний гносеологічний базис ключових компетентностей майбутнього вчителя, що забезпечує можливість його функціонування як педагога. Вона забезпечує наукову обґрунтованість навчально-виховної діяльності вчителя та дозволяє йому діяти педагогічно грамотно й доцільно та досягати максимального педагогічного результату.

Таблиця 3.1

Структура академічного сегмента науково-педагогічної інформації

| | | | | |
|--|---------------|---|--------------------|----------------------------|
| Методологія педагогіки (методологічний блок) | | | | |
| Загальні закони філософії | Закони логіки | Закони і закономірності педагогіки | Методи дослідження | Вчення класиків педагогіки |
| Історія педагогіки (історичний блок) | | | | |
| Історія зарубіжної педагогіки | | Історія вітчизняної педагогіки | | |
| Теорія педагогіки (теоретичний блок) | | | | |
| Загальні основи педагогіки | Дидактика | Теорія виховання | Школознавство | |
| Педагогічні технології (технологічний блок) | | | | |
| Педагогічний досвід | | Інноваційні технології, моделі, стратегії | | |

Зміст кожного блоку цього виду інформації визначається сучасними науковими та навчально-методичними матеріалами (у контексті державних стандартів та програм). На основі аналізу науково-методичних джерел (М.Євтух,

К.Левківський, Н.Кічук, В.Кремень, С.Ніколаєнко, О.Пехота, О.Савченко, М.Степко, М.Фіцула) нами було виокремлено такі напрями самостійно-дослідницької діяльності студентів:

- методологічний блок: закони діалектики та діалектичної логіки; системний підхід; теорії діяльності, особистості, пізнання, творчості; гуманістичний підхід; закономірності навчання й виховання, закономірності психічного розвитку; теоретичні та емпіричні методи дослідження; положення класиків як методологічний орієнтир педагогічних досліджень;

- історичний блок: педагогічні ідеї та погляди мислителів, філософів, педагогів Давнього світу, Середньовіччя, Відродження, Нового часу; сучасні теорії в історії розвитку зарубіжної педагогічної думки; традиції виховання, навчання та організації школи в епоху Київської Русі, педагогічна думка на Лівобережжі та Правобережжі України в епоху українського Відродження, Просвітництва, система освіти та педагогічні положення видатних українських діячів культури та педагогів XIX-XX століть, сучасна парадигматика освіти;

- теоретичний блок: суть, зміст, закономірності та принципи, методи і засоби, види і форми організації, контроль навчання; суть, закономірності та принципи, напрями, методи, організаційні форми виховання; внутрішкільне управління, методична робота у школі, впровадження наукових досягнень у шкільну практику;

- технологічний блок: дослідження досвіду вчителів-новаторів; ознайомлення з інноваційними педагогічними технологіями (наприклад, технологіями розвивального навчання, проектною технологією, технологією формування творчої особистості, технологією створення ситуації успіху, новими інформаційними технологіями навчання тощо).

Означені напрями дозволяють сформувати цілісний науково-педагогічний світогляд майбутнього вчителя, забезпечити високу ступінь інтегрованості його компетентностей, підготувати студента до проведення досліджень на теоретичному рівні.

Академічний сегмент інформації заломлюється та конкретизується у практично орієнтованому сегменті, провідні блоки якого відбивають:

- напрямки педагогічної взаємодії у підсистемах „учитель-учень”, „учитель-клас”, „учитель-батьки”, „вчитель-колеги”, „вчитель-соціум” (суб’єктно-комунікативний блок);

- методи та прийоми організації навчально-виховного процесу з урахуванням специфіки навчальної дисципліни „Іноземна мова” (методичний блок);

- функції педагогічної дослідницької діяльності вчителя, серед яких особливої важливості набувають діагностична, креативно-конструктивна, організаційно-перетворювальна, прогностична, гностична (змістово-рольовий блок) (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Структура практично орієнтованого сегменту науково-педагогічної інформації

| Методичні засоби навчання й виховання (методичний блок) | | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------|---|----------------|
| Дидактичні й виховні прийоми | Навчально-методичні засоби | | Засоби упровадження загальногуманітарної інформації | |
| Напрями педагогічної взаємодії (суб’єктно-комунікативний блок) | | | | |
| Вчитель-учень | Вчитель-учнівський колектив | Вчитель-батьки учнів | Вчитель-педагогічний колектив | Вчитель-соціум |
| Функції педагогічної діяльності (змістово-рольовий блок) | | | | |
| Діагностувальна | Креативно-конструктивна | Організаційно-перетворювальна | Прогностична | Гностична |

Практично орієнтована інформація передбачає дослідження студентом конкретних педагогічних ситуацій у безпосередньому навчально-виховному процесі у період виробничої практики. Цей сегмент інформації є варіативним у структурі змістового компонента самостійно-дослідницької діяльності, він відбиває переважно професійну, комунікативну, соціальну компетентності майбутнього вчителя.

Як свідчить досвід (Н.Кічук, О.Савченко, О.Цокур), втілення означених сфер сприяє тому, що самостійно-дослідницька робота, в цілому, розгортається у двох площинах:

- з одного боку, студент досліджує набутий науковий фонд (найостанніші науково-творчі здобутки, концепції, теорії, технології, методи), творчо його переосмислює, опрацьовує та упродовжує у процесі формувального експерименту. Це збагачує знання майбутнього вчителя, підвищує рівень його професійної майстерності, методологічної культури;

- з іншого боку, студент у результаті власної дослідницької діяльності виробляє якісно нову науковозначущу інформацію, яка націлена на розв'язання певних теоретичних й практичних завдань у напрямках підвищення ефективності виховання, навчання й розвитку дітей.

Наукові знання, отримані у всьому комплексі сфер та блоків самостійно-дослідницькій діяльності, та заломлені крізь призму педагогічних інтенцій майбутнього вчителя, закладають мікрофундамент, малий науковий фонд студента, який має бути реалізований на практиці. Вивчення досвіду інших, інтеріоризація науково-педагогічних теорій та концепцій, їх осмислення крізь призму власного досвіду дозволяє здійснити проникливе входження у світ дитини та її оточення, глибоке розуміння фундаментальних та своєрідних закономірностей її розвитку: онтогенетичних, філогенетичних з наступною оптимізацією екзистенціально-антропологічного впливу на особистість дитини.

Змістовий компонент самостійно-дослідницької діяльності спрямований на герменевтизацію професійної позиції майбутнього педагога в аспекті розуміння іншої людини, що дозволяє забезпечити постійний генезис знань студента. На основі цього продукується індивідуальна система смислів пізнання, обираються його пріоритети, стратегії, тактичні схеми, орієнтири. Отже, студент виступає творцем власного науково-знанняєвого фонду. Кожний студент виробляє оптимальні параметри накопичення психолого-педагогічних знань. Значна роль у цьому належить спілкуванню й співтворчості з видатними педагогами та науковцями. Все те, що студент сприймає у результаті аналізу наукової інформації,

співпраці з педагогами-новаторами, переосмислюється, пропускається крізь власний стрижень науково-концептуальних орієнтирів.

Наукове осмислення змістового компонента в ракурсі його висвітлення крізь систему процесуально-операційного компонента дозволяє накреслити дослідницькі дії, що забезпечують ефективність протікання самостійно-дослідницької діяльності, серед них такі: пропедевтичне оволодіння значним обсягом систематичних знань, їх перенесення у нові ситуації використання, знаходження протиріч у концепціях та теоріях, визначення кордонів дії законів, теоретичний аналіз всіх можливих аспектів проблеми. Студент здійснює багатопланове порівняння різних педагогічних концепцій та теорій, аналізує аргументацію, вихідні положення, дидактичну потужність кожної з них, систематизує наукові позиції теоретиків концепції. Після цього він формує власний підхід до вирішення проблеми, створює концептуальну й технологічну модель організації та функціонування педагогічного феномена, аргументує свою науково-теоретичну позицію, робить узагальнення. Здійснюється самооцінка своєї діяльності, аналіз її продуктивності, визначається перспективна можливість застосування набутих знань у різноманітних сферах професійної діяльності.

Провідними напрямками конкретизації академічного сегмента інформації виступають такі аспекти практично орієнтованої інформації, як дидактичні й виховні прийоми, навчально-методичні засоби. Цей підхід дозволяє забезпечити, щоб академічна інформація підлягала науковому осмисленню засобів ефективного упровадження педагогічних концепцій і теорій в умовах конкретного класу, а також її спроможності в розвитку найсуттєвіших сил та можливостей кожного учня.

У цьому смислі студент вивчає багатомірний процедурно-операційний простір теорії, концепції або технології, алгоритми їх втілення у практику, варіанти змістового наповнення. Він діагностує можливості конкретного дитячого колективу працювати в контексті певної технології, передбачає можливі проблемні ситуації, які можуть виникнути. Суттєвим є вироблення модифікаційних стратегій – варіантів упровадження новітньої технології в умовах певної групи дітей.

Підготовка вчителя іноземних мов актуалізує проблему оволодіння майбутнім фахівцем знаннями щодо навчально-методичного забезпечення уроку іноземної мови, що обумовлює необхідність поглибленого вивчення таких аспектів практично орієнтованої інформації, як дидактичні й виховні прийоми, навчально-методичні засоби.

Як відомо, майже кожного уроку вчитель здійснює дослідницьку роботу, предметом якої виступає навчальний матеріал, метою – максимальний ефект засвоєння цього навчального матеріалу, завданням – забезпечення оптимальних шляхів викладення учбової інформації. Саме тому набуває неабиякого значення висунення як предмета самостійно-дослідницької діяльності студента навчально-методичної інформації.

У зв'язку із зазначеним вище студентам пропонувалися самостійно-дослідницькі завдання, що мали на меті переконструювати матеріал, оскільки такий підхід забезпечує створення зв'язків окремих частин навчального матеріалу, надання їм більшої логічності, передбачуваності, взаємозалежності. Як свідчить досвід, іноді учні не сприймають матеріал (правила, пояснення, приклади), наведений у підручнику. Саме тому є доцільним змінити структуру подачі нової інформації. До цього процесу підключаються перефразування, пояснення, підбір дидактичного матеріалу й додаткової інформації. Оригінальні, перевірені у ході діагностувального й формувального експериментів уроки, творчі знахідки, методичні прийоми оформляються студентами у вигляді шкільних проєктів, статей, методичних рекомендацій.

Не менш важливим є орієнтація змісту навчального матеріалу на проблеми, що є особисто значущими для кожного учня. Аналіз наукових джерел (Н.Бібік, Р.Тіфаш) свідчить, що саме значимість (гностична, практична, етична, естетична, соціальна, емоційна, виховна) суттєво впливає на ефективність навчання. У зв'язку з цим має сенс пропонувати студентам самостійно-дослідницькі завдання на забезпечення таких умов, як орієнтація навчального матеріалу на задоволення інтересів та потреб учнів, забезпечення осмислення з боку учнів значущості того

матеріалу, який підлягає засвоєнню. Пояснення значимості цієї інформації, яка вивчається, посилює ефект її сприйняття та запам'ятовування.

Проблема диференціації навчального матеріалу та темпів його пояснення в залежності від індивідуальних особливостей учнів є однією з тих, що у переважній більшості відбивається у змісті самостійно-дослідницької діяльності.

Мікродослідження, спрямовані на диференціацію матеріалу, передбачають глибоку пропедевтичну пошукову роботу студентів щодо його аналізу, порівняння, узагальнення, компонування. З метою створення пізнавальної мотивації в учнів студент має дослідити шляхи, як зробити різноманітним, живим, яскравим, доступним для дитячого сприймання той навчальний матеріал, який засвоюється. Кожна окрема дитина має свої особливості зорової, слухової, оперативної, тривалої пам'яті, уваги, темпераменту, що обумовлює необхідність змінювати динаміку надання інформації. Більш того, сама інформація, її характер впливають на темп її подачі. Як відомо (Р.Мартінова, С.Ніколаєва), чим більше інформації несе кожний елемент навчального матеріалу, тим він є важчим для засвоєння. З цього доходимо висновку про необхідність досконалого аналізу з боку студента у контексті його самостійно-дослідницького завдання кожного елементу нового матеріалу й прогнозування можливих труднощів, що виникають у ході його засвоєння учнями. Дослідження навчального матеріалу у поданому ракурсі спонукає студента до вивчення закономірностей попереднього дозування матеріалу, його схематизації, перекодування на мову та образи, зрозумілі дітям. Отже, самостійно-дослідницька робота студента, мета якої – диференціація змісту матеріалу та динаміки його презентації учням, спрямована на поглиблення й систематизацію знань майбутнього фахівця щодо характеру цього матеріалу та часових лімітів подачі його кожного окремого елемента.

Наголошуємо, що у психолого-педагогічній науці (Н.Бібік, С.Ніколаєва) підкреслюється: труднощі у засвоєнні нового матеріалу є функцією підготовленості учня, їх ступінь визначається ступенем зв'язку нового матеріалу з набутим досвідом, знаннями й вміннями школяра. Цей факт викликає необхідність у проведенні самостійно-дослідницької діяльності в такому важливому аспекті, як

визначення обсягу й змісту актуалізації набутих учнями знань. Означена самостійно-дослідницька робота спрямована на попередній аналіз й прогноз якості відтворення знань школярами. Необхідним виявляється прицільне вивчення саме тих елементів нової інформації, які мають бути пов'язані з елементами накопичених знань. Це спричинює самостійно-дослідницьку роботу в напрямку підготовки серії запитань, вправ, завдань, що викликають репродукцію набутих знань. Слід звернути увагу на те, що мають бути чітко визначеними межі відтворюваного матеріалу та його максимальна відповідність новій інформації.

Самостійно-дослідницька діяльність, спрямована на вивчення навчально-методичного матеріалу, охоплює проблеми, пов'язані із визначенням місця тієї чи іншої порції матеріалу на уроці. У ході досліджень цього типу студент перегруповує інформацію відповідно до етапів уроку: актуалізація знань, пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення. Отже, самостійно-дослідницька робота, що концентрується навколо такого аспекту, як навчально-методична інформація, організовується у напрямках: переконструювання навчального матеріалу; забезпечення того, щоб новий матеріал був особисто значущим для учнів; диференціація навчального матеріалу та темпів його презентації учням; розкриття обсягу й змісту актуалізації накопичених знань; визначення місця того чи іншого елемента матеріалу в навчальному процесі на уроці.

Самостійно-дослідницькі завдання цього типу передбачають аналіз наукових джерел з питань методики викладання навчальної дисципліни, апробацію, модифікацію відомих дидактичних прийомів, розроблення власних варіантів навчання й виховання. Вивчення науково-методичної літератури щодо психолого-педагогічних закономірностей, умов та засобів впровадження інноваційних дидактичних і виховних технологій (академічно орієнтована інформація) дозволяє студенту здійснювати їхню апробацію у власній практиці. Модифікація відомих навчально-виховних засобів передбачає їхній всебічний аналіз, висунення прогнозу стосовно їхньої педагогічної потужності в умовах певної групи дітей, розкриття можливої реакції учнів на той чи інший

дидактичний або виховний прийом. Самостійно-дослідницька робота щодо внесення модифікацій у певні прийоми, а також розробка власних стратегій навчання й виховання є багатоаспектною. По-перше, вона вимагає ретельного вивчення дидактичного або виховного прийому. Це передбачає аналіз усіх елементів, що його складають, визначення з них найбільш слабких, висунення попередніх гіпотез щодо їх варіації. По-друге, самостійно-дослідницька робота майбутнього вчителя спрямовується на розкриття успішності навчання й виховання дитячого колективу і кожного окремого учня за обставин вивчення навчального предмету загальноприйнятим прийомом, а також за обставин оволодіння навчальним матеріалом за допомогою модифікованого або нового прийому. По-третє, є доцільним визначення всіх компонентів модифікованого прийому, а саме: часово-просторових (час та місце застосування), змістово-процедурних (предмет та характер розгортання), емоційно-когнітивних (вплив на результативність нарощення знань, на створення зацікавленості до предмета навчання, на оптимізацію виховного впливу засобами уроків іноземної мови). По-четверте, надзвичайно важливим є здійснення математично-статистичного аналізу ефективності модифікованого прийому.

На етапі створення власних дидактичних стратегій навчання провідними аспектами самостійно-дослідницької діяльності виступають:

- аналіз наукових джерел щодо закономірностей навчання, виховання й розвитку особистості у контексті оволодіння такою навчальною дисципліною, як „Іноземна мова”;
- вивчення причин невідповідності застосування певного прийому в умовах конкретного класу;
- створення власної навчально-виховної стратегії або прийому, теоретичне обґрунтування принципів, умов та вимог щодо їх розгортання;
- апробація висунутого прийому на практиці, виявлення його „сильних” і „слабких” сторін, переважної спрямованості на формування тих чи інших умінь і навичок, дидактичної потужності щодо активізації мисленнєвої діяльності учнів;

- визначення коефіцієнту ефективності застосування розробленого прийому за допомогою засобів математичної статистики.

Отже, окреслений вид самостійно-дослідницької роботи має своїм предметом широке коло питань щодо інноватики у сфері науково-методичної та виховної діяльності вчителя.

Узагальнюючи викладене вище, наголосимо на тому, що самостійно-дослідницька діяльність студента, яка концентрується навколо проблем навчально-методичного й виховного характеру, передбачає пошуково-творчу роботу в таких напрямках, як вивчення науково-теоретичних джерел; апробація інноваційних технологій, створених учителями-новаторами; внесення модифікацій у певні методичні та виховні прийоми; розроблення їхніх власних варіантів. При цьому обсяг охоплення об'єктів дослідження розширюється за умов виявлення активної творчої методичної самостійності майбутнього педагога.

Особливої значущості набуває самостійно-дослідницька робота над загальногуманітарною інформацією, а саме, в таких галузях, як культура, політика, філософія, економіка, історія України, історія світової культури. Самостійно-дослідницька діяльність зосереджена на вивченні останніх подій соціально-політичного й культурного життя у світі; аналізі матеріалу країнознавчого характеру; осмисленні філософсько-економічних категорій, культурно-історичних подій. Слід наголосити, що самостійно-дослідницька діяльність в означених напрямках спрямована не лише на опрацювання загальногуманітарної інформації, її ретельне вивчення та систематизацію, але й на модифікацію й вироблення методичних варіантів її презентації учням. Аналіз, осмислення, узагальнення цього матеріалу позитивно впливають як на формування наукової свідомості студента, його ерудиції, логічного мислення, так і на збагачення дослідницького досвіду.

Аналіз основних блоків обох сегментів змістового компонента свідчить, що між ними існує тісний взаємозв'язок, взаємозалежність та взаємообумовленість. Наприклад, оволодіння змістом всіх блоків практично орієнтованої інформації здійснюється на базі теоретичного й технологічного блоків академічного сегмента,

що сприяє формуванню системних наукових знань студентів стосовно організації навчально-виховного процесу в контексті певної парадигми, теорії, технології. З іншого боку, інформація, що входить до структури методичного блоку, є саме тим досвідом, який досліджується вченими, вчителями-практиками, розповсюджується через наукові видання й включається до структури академічного сегмента.

Центральною організуючою фігурою суб'єктно-комунікативного блоку виступає вчитель. З метою оптимізації навчально-виховного процесу педагог досліджує специфічні особливості його учасників: кожного учня, учнівського колективу, батьків, колег-вчителів. Знання психологічних якостей кожного з них допомагає вчителю зробити достовірну самооцінку, детальний аналіз власних недоліків й, у кінцевому результаті, мобільно скоректувати процеси навчання й виховання. Особливого значення набуває дослідження майбутнім спеціалістом вимог щодо його ролі в суспільстві, а саме, в забезпеченні сталого розвитку соціуму, у встановленні демократичних цінностей, в інноватизації освітнього процесу.

У зв'язку з цим виникає необхідність забезпечення вільної орієнтації студента у підсистемах „учитель-учень”, „учитель-клас”, „учитель-батьки”, „учитель-педагогічний колектив”, поінформованості щодо особистісних якостей учасників цих підсистем (індивідуальні специфічні особливості темпераменту, характеру, пам'яті, мислення, волі тощо). Досягти максимально ефективного функціонування студента в означених підсистемах у його наступній професійно-педагогічній діяльності є можливим лише у результаті організації цілеспрямованого дослідження цих систем на етапі підготовки майбутнього вчителя у вищому закладі освіти.

У підсистемі „учитель-учень” самостійно-дослідницька діяльність має на меті висвітлення напрямів оптимізації взаємодії учня й вчителя, що спричинює з боку майбутнього педагога багатостороннє вивчення як загальних закономірностей, так й індивідуальної своєрідності навчання, виховання й розвитку кожного учня.

Серед напрямів самостійно-дослідницької роботи, яка спрямована на вивчення психологічної атмосфери учнівського колективу і його життєдіяльності, є такі: висвітлення наукових основ розвитку дитячого колективу, закономірностей позитивного (негативного) взаємовпливу учнів; дослідження спектру можливих стосунків у дитячому колективі; розроблення оптимальних шляхів перспективного розвитку колективу, засобів зовнішнього впливу на колектив з метою підвищення результативності процесів навчання, виховання й розвитку кожного учня.

Як свідчать численні наукові праці (І.Бех, О.Дубасенюк, Г.Костюк, С.Литвиненко), педагогічний вплив на особистість учня є багатограним, що спричинює необхідність організації самостійно-дослідницької роботи, спрямованої на висвітлення наукових закономірностей розвитку взаємовідносин у сім'ї. Актуальними є також дослідження науково-методичної поінформованості батьків, розроблення технологій їхнього педагогічного самовиховання.

Самостійно-дослідницька діяльність, предметом якої виступають проблеми функціонування вчительського колективу, спрямована на визначення індивідуально-методичного стилю викладання навчальної дисципліни відомих вчителів-новаторів та розповсюдження їх досвіду у вчительському колективі; сучасних засобів організації колективної науково-методичної діяльності; розкриття характеру впливу вчителя на окремого учня й учнівський колектив в цілому; складання узагальненого психологічного портрету вчительського колективу, виявлення структури взаємозв'язків у ньому; здійснення прогнозів стосовно розвитку педагогічного колективу в умовах парадигмальності та інноваційності освіти.

Організація самостійно-дослідницької діяльності в підсистемі „вчитель-соціум” передбачає висвітлення студентами таких двох провідних напрямів, як „вчитель для суспільства” та „суспільство для вчителя”. Перший напрям актуалізує проблеми підвищення професіоналізму вчителя, досягнення ним високого рівня конкурентоспроможності на світовому ринку праці, оволодіння новітніми навчально-виховними технологіями, активізації власної інноваційно-

творчої діяльності. Другий напрям передбачає забезпечення високого соціального статусу педагога, формування у суспільстві позитивного іміджу вчителя та ставлення до цієї професії дійсно як до „найпочеснішої під сонцем” [172].

Узагальнюючи результати аналізу суб'єктно-комунікативного блоку самостійно-дослідницької діяльності студента, дійдемо висновку про те, що кожний з його аспектів передбачає розроблення інноваційних систем педагогічного впливу на особистість учня з використанням потенціалу дитячого колективу та спільної вчительсько-батьківської виховної роботи з урахуванням соціальних запитів.

Отже, суб'єктно-комунікативний та методичний блоки дозволяють закласти у зміст самостійно-дослідницької діяльності студента такі провідні напрями професійно-педагогічної роботи майбутнього вчителя, як його активна діалогічна взаємодія з усіма учасниками навчального процесу та інноваційно орієнтоване змістове й методико-технологічне забезпечення останнього.

Задля забезпечення високої процесуально-технологічної підготовленості майбутнього фахівця до системної науково-педагогічної роботи в умовах „поліцентричності педагогічного процесу” (С.Гончаренко), на перший план висовується вимога до оволодіння процедурами самостійно-дослідницької діяльності у розрізі її ролей, або змістово-рольових напрямів. Саме через призму змістово-рольового блоку самостійно-дослідницької діяльності конкретизується зміст обох її сегментів.

Такими провідними змістово-рольовими напрямами самостійно-дослідницької діяльності студента виступають діагностичний, креативно-конструктивний, організаційно-перетворювальний, прогностичний.

Діагностичний змістово-рольовий напрям самостійно-дослідницької діяльності пронизує обидва її сегменти. Аналіз науково-психологічних джерел свідчить, що діагностика психічного розвитку передбачає обстеження людини з метою виявлення індивідуальних особливостей розвитку його психіки: здібностей, особистісних якостей, мотивацій тощо (В.Дружинін).

У психолого-педагогічній науці склалася тенденція до розуміння діагностичної діяльності як свідомої, цілеспрямованої активності, яка націлена на виявлення рівня розвитку суб'єктів педагогічного процесу з метою прогнозування наукованості та вихованості учня й колективу, розроблення стратегії організації педагогічного процесу, підвищення педагогічної майстерності вчителя (О.Мельник).

Аналіз наукового фонду [111; 241] дозволяє стверджувати, що педагогічна діагностика є розвідування та розкриття особистісних ресурсів та потенцій учня у їх системогенезі. Діагностичний змістово-рольовий напрям має на меті вивчення рівня, засобів, характеру втілення особистістю свого індивідуального потенціалу; того, як вона створює та проектує себе, розширює свій життєвий індивідуально-освітній, соціально-освітній, креативний, духовний та культурний простір життя. Принципова увага приділяється дослідженню ієрархії ціннісних орієнтацій, потреб та мотивів учня, на основі чого відкривається можливість визначення векторів активності дитини. Здійснюється інтерпретація поведінки учня, визначаються моральні імперативи дитини, їхня ієрархія у всьому потенційно можливому спектрі стосунків дитини у напрямках: учень-вчитель, учень-батьки, учень-клас, учень-позашкільне середовище.

Діагностувальний змістово-рольовий напрям передбачає виявлення актуального рівня розвитку особистості у її внутрішньому й зовнішньому вимірах: морального, розумового, емоційного, вольового, фізичного тощо. Студент у процесі самостійно-дослідницької діяльності має виявити шляхи трансформації системи особистісних ознак учня (характеру, темпераменту, спрямованості, здібностей, емоційної та вольової сфер, особливостей чуттєвих і раціональних форм пізнання й засвоєння дійсності, специфічності спілкування, вибудови Я-концепції тощо), діагностувати „акме” учня у певний період його зрілості. Учень висвітлюється в особистісному вимірі його актуальних та перспективних цілей, діагностується його глибинне, сутнісне „Я”.

Особлива увага приділяється вивченню досвіду учня у саморозширенні духовно-морального простору. Студент досліджує емоційний фонд особистості, її

життєві враження. Особливої значущості набуває висвітлення специфіки становлення базових інтелектуальних якостей дитини, досвіду її творчої діяльності, виявлення своєрідності стилю навчання, оптимального режиму розумової праці, рівня готовності до засвоєння нових знань. Діагностика спрямована на визначення потреб, мотивів, інтересів, особистісних якостей учня, що дають змогу закласти успішність його майбутньої навчальної діяльності; вона націлена також на виявлення засобів, що надають дитині більшої віри у свої сили й здібності.

Має педагогічний сенс вивчати характер самоосмислення учнями власних вчинків і дій з метою наступної самокорекції. Є важливим викликати в учня прагнення зрозуміти своє життя, осмислити власні ідеали та взірці, досліджувати свою „індивідуальну історію” [192].

Системному висвітленню особливостей життєдіяльності дитини слугує діагностика міжособистісних взаємин у її сім'ї. Саме тому у змісті самостійно-дослідницької діяльності доцільно програмувати розкриття студентом освітнього простіру життя сім'ї, її креативно-пізнавального мікроклімату, а також те, наскільки батьки виступають взірцем інтелектуально-творчої самоактуалізації для дітей. Цей аспект суттєво впливає на визначення вектора мотивацій дитини, оскільки в освітньому середовищі сім'ї викристалізовується й динамізується система інтересів, знань і умінь дитини.

Доцільно спрямовувати студента на дослідження сім'ї із загальносистемних позицій; спонукати його до вивчення наукових закономірностей онтогенезу всього комплексу міжособистісних зв'язків і ролей, оскільки дитина у взаємодії на рівні дитячого колективу втілює ці ролі, виявляє себе та самореалізується за певними морально-функціональними взірцями. На емпіричному рівні взаємовідносини у сім'ї вивчаються у просторово-часовому вимірі (скільки, коли, як батьки присвячують свій час дитині; хто переважно дитину виховує; як проводять разом дозвілля, його предметне наповнення; наскільки сімейні традиції впливають на виховання дітей).

Дослідження креативно-освітнього простору сім'ї та міжособистісних відносин конкретизується у таких напрямках самостійної роботи студентів:

- виявлення ставлення до дитини у сім'ї: тип домінування; види спільної діяльності; характер взаємоузгодження інтересів, їхня ієрархія; проекти батьків стосовно дитини; самоактуалізація як життєва мета для окремих членів і сім'ї в цілому. Набуває значення вивчення рівня розуміння й прийняття школярем напрямку самоактуалізації членів своєї родини;

- розкриття того, як батьки прищеплюють дітям національну ідею, виховують любов до національної культури, історії, вчать надихатися красою рідного краю, рідної мови. У сім'ї дитина знайомиться із світовою культурою, літературою, формується її ставлення до міжетнічних проблем. Отже, уявлення про макросвіт виховується у мікросвіті сім'ї, - це є саме те, що вона пізніше актуалізує в школі та житті;

- висвітлення засобів розвитку в сімейному середовищі Я-концепції дитини, ієрархії її мотивів, життєвих пріоритетів, когнітивно-інтелектуального потенціалу, знаннєво-праксичних ресурсів, прагнення до самореалізації. Дослідження шляхів закладення фундаменту особистості й індивідуальності, виховання розумної впевненості в собі, своїх силах, своєму розумі та працездатності. Саме батьки виховують доброту, милосердя, порядність, чесність, які проявляються у стосунках всередині сім'ї та з оточуючим світом. Є важливим розкрити, як формується той внутрішній стрижень, навколо якого вибудовується стратегія життя дитини, її духовність, душевність, життєві устремління; як батьки створюють атмосферу добра, уваги, піклування, любові, в якій ростуть діти – той загальний внутрішньосімейний контекст життєдіяльності, що забезпечує самотворення дитини та всіх членів сім'ї.

Отже, студент на теоретичному й емпіричному рівнях досліджує духовне буття сім'ї, її життєстверджувальні принципи, що дозволяє розкрити своєрідність сучасної сім'ї, вплив, який вона здійснює на становлення особистості учня. Ці дослідження дають можливість висвітлити внутрішній світ дитини, виявити її

потенціал, розкрити глибинні прагнення до активної діяльності (її характер та предметну спрямованість).

Такий аспект суб'єктно-комунікативної галузі, як „дитячий колектив”, переломлюючись через змістово-рольову галузь у напрямку діагностики, дозволяє побудувати таку схему самостійно-дослідницької діяльності: вивчення рівня внутрішньогрупового розвитку, самоорганізації колективу, засобів самоуправління, ініціативності учасників у самоуправлінні взаємовідносинами та діяльністю, рівня сформованості здатності розуміти інших людей й передбачати розвиток спілкування. Важливим є також визначення ролі кожного учня у класі: дитина-лідер та причини її лідерства, дитина-вигнанець та причини її вигнання; пріоритетність спілкування дитини, міжособові контакти, в які вона вступає, спрямованість кооперації дітей, особливості спілкування, його рівень у малих групах, визначення референтної групи, її нормативного впливу на клас в цілому й на кожного окремого учня; залежність або незалежність учня від групи, рівень його конформізму, здатність приймати конструктивну критику, допомогу з боку класу, вплив групи на поведінку й світогляд дитини, вибір нею джерел спілкування (позитивних, негативних).

Предметом самостійно-дослідницьких завдань на теоретичному й емпіричному рівнях виступають проблеми визначення потягу кожного учня до лідерства (формального й неформального), виявлення емоційного й інструментального лідера, вивчення його рис, універсальності або ситуативності його лідерства, здатності кожної дитини брати на себе відповідальність, розкриття функціональних ролей у групі („порадника”, „арбітра”, „режисера”, „натхненника”, „виконавця”). Важливим є висвітлення багатогранного впливу групи на особистість, з цим пов'язане вивчення того, що несуть діти у колектив, про що вони говорять, чим діляться, чим хваляться, що замовчують, як себе самопрезентують, як завойовують симпатії та прихильників. Досліджується вплив кожного учня на психологічний клімат у класі, те, як на цей клімат впливають батьки учнів, які міжособистісні орієнтації вони формують у своїх дітей-членів групи.

Дослідження рівня згуртованості дитячого колективу, характеру й закономірностей взаємовідносин його членів студент здійснює за допомогою визначення соціометричного статусу членів групи та референтної групи, що висвітлює групову інтегративність класу.

Окрім вивчення формальної групи, в якій формується особистість учня, велике значення має дослідження неформальних груп, які суттєво, а іноді й першочергово, впливають на розвиток основних ціннісних орієнтирів дитини. Такі аспекти, як вік, рід занять, засоби проведення дозвілля, рівень навченості, вихованості членів неформальної групи, їхні інтереси, прагнення, морально-ціннісні ідеали, - це все дозволяє встановити систему факторів, що вплинули на вибір учнем неформальної групи, а також її позитивний або негативний вплив на його особистість. Має педагогічний сенс особливо уважно дослідити фактори, що спричинили перехід учня до негативної, асоціальної неформальної групи (психологічні причини, ставлення до навчання, взаємовідносини у сім'ї тощо). Студент на основі набутих у процесі діагностики емпіричних даних висовує власні дидактично-виховні варіанти стосовно того, які ціннісні орієнтири слід змінити, щоб призупинити негативний вплив на дитину з боку неформального середовища, допомогу яких структур використати (сім'ї, громадських організацій, правоохоронних органів тощо), які види праці, спортивного життя у формальних групах запропонувати, щоб змінити життєві пріоритети дитини.

У разі, коли на поведінку й навчальну діяльність впливає позитивна формальна або неформальна група, студент досліджує, яким чином використати, актуалізувати накопичений групою інтелектуально-творчий потенціал для оптимізації особистісного режиму навчально-виховного процесу окремого учня.

Вивчаються пріоритетні сфери спілкування у позашкільному житті учня: це є пріоритет батьків, неформальної групи, формальної групи, лідера групи тощо. Досліджується діапазон відхилень учня від нормативної поведінки під впливом означених пріоритетних ліній спілкування, виявляється системність впливу зовнішнього середовища, тенденції його розвитку. Самостійно-дослідницька

діяльність у розрізі діагностики дозволяє студенту виявити характер шкільної й позашкільної активності учня в аспекті його функціонування у колективі.

Діагностичний змістово-рольовий напрям у ракурсі „вчитель-педагогічний колектив” передбачає вивчення напрямків розвитку колективу як простору професійного самоствердження й самоактуалізації кожного педагога, духовно-професійного взаємотворення вчителів. Діагностика педагогічного колективу охоплює такі аспекти, як новаторський досвід кожного, перспективи розвитку колективу, педагогічне спілкування у системі „вчителі-учні”.

У зв'язку з тим, що з урахуванням сучасних освітніх парадигм у самостійно-дослідницькій діяльності студент орієнтований на вивчення технологій особистісно орієнтованого навчання й виховання учнів, у центрі його уваги знаходяться авторські програми, інноваційні методи та прийоми вчителів-новаторів. Він намагається відкрити все педагогічне цінне для себе у досвіді інших; осмислити та діагностувати дидактичну й виховну доцільність, раціональність й потужність новітніх засобів.

Самостійно-дослідницька діяльність, що розгортається у період педагогічної практики студента, передбачає діагностику досліджуваних ним проблем у системі „вчителі-учні”. У цьому аспекті є важливим спілкування з класним керівником стосовно всіх сфер самовиявлення учня, обмін думками з учителями-предметниками стосовно поведінки, здібностей та особистісних ресурсів учня. Особливої значущості набуває висвітлення життєдіяльності колективу дітей на різних уроках, розкриття причин позитивної або негативної поведінки класу, ставлення учнів до вчителів. Досліджується те, як різні вчителі ставляться до одного й того самого класу або учня; складається рейтинг школяра крізь призму його сприйняття педагогічним колективом.

Студенту, який співпрацює з учителями в період його педагогічної практики, є важливим виявлення традицій шкільного колективу педагогів, тенденцій його розвитку. Розкривається генезис міжособистісних відносин, неформальне лідерство та його витoki, закономірності зміни позицій членів колективу стосовно певних педагогічних проблем, фактори, що впливають на ці зміни. Особливого

значення набуває вивчення проектно-конструктивного стилю діяльності кожного педагога й колективу в цілому, висвітлення мобільності та дієвості педагогічного колективу в розрізі конкретного учня й класу.

Переломлення змістово-рольової галузі крізь призму процесуально-операційного компонента дозволяє розкрити процедуру діагностики, що розгортається переважно за допомогою наступних дослідницьких дій: виокремлення та формулювання проблеми, висунення оригінальних гіпотез щодо функціонування об'єктів, які вивчаються, складення програми діагностичної та самодіагностичної діяльності, диференціація та комбінація методів дослідження (спостереження, бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування, самооцінка, рангова оцінка тощо). У процесі діагностики студент мобільно змінює напрями дослідження, виявляючи закономірності між фактами життєдіяльності учнів, їхніх батьків або вчителів. Прицільно розкривається конкретика виявлення ознак об'єкта, здійснюється полісистемний аналіз його зв'язків з іншими об'єктами. Отримані результати аналізуються, порівнюються, класифікуються, на їх основі створюється діагностично-концептуальна модель розвитку об'єкта дослідження.

Розроблення подібної діагностично-концептуальної моделі входить не лише в контекст діагностувального, а й креативно-конструктивного рольового напрямку. Означений напрям передбачає створення власних варіантів викладання навчальної дисципліни та здійснення розвивально-виховної функції. Студент у процесі самостійно-дослідницької діяльності розробляє стратегії активно-творчого навчання, диференціює варіанти вирішення методичних задач, підбирає різноманітні засоби викладання учбового предмету.

У контексті означеного напрямку студент розробляє інструментарій розвитку позитивів особистості учня у навчальній та виховній діяльності, здійснює перетворення внутрішнього світу, світогляду, самосвідомості дитини. Предметом самостійно-дослідницьких завдань виступає створення авторських технологій з урахуванням своєрідності внутрішнього досвіду учня, його життєстверджувальних позицій, творчого потенціалу. Розробляються мікромоделі успішності учня, при цьому особлива увага звертається на самопроекування

учнем власної успішної навчально-пізнавальної діяльності, його орієнтація на помноження високих результатів і на самонавіювання власної перспективності (я це зможу – я це досягну). Студент осмислює ефективні педагогічні умови, за яких є можливим самоствердження дитини у творчості, що забезпечує вихід на оптимальні саме для даного учня режим та результативність навчальної діяльності. Останнє актуалізує необхідність створення відповідних мініпрограм, авторських технологій, що дозволяють проектувати багатовекторність змісту навчального матеріалу у кожному творчому акті дитини. Більш того є доцільним конструювання інноваційних моделей, які спрямовані, по-перше, на синтез різнобічних знань, що отримуються з різних джерел у різноманітних видах пізнавальної діяльності учнів, по-друге, на розвиток їхнього творчого енергопотенціалу, інтелектуальних ресурсів, позитивних мотивацій, по-третє, на стимулювання росту духовно-культурного життя школярів. Означені моделі має сенс орієнтувати на створення позитивного емоційного середовища для кожного конкретного учня. Зміст самостійно-дослідницької діяльності направляє студента на конструювання механізмів реалізації цих моделей, розроблення варіантів їх застосування, визначення дидактично-виховних детермінант кожної моделі, її структурних блоків і компонентів.

Креативно-конструктивний змістово-рольовий напрям, що охоплює життєдіяльність класного колективу, передбачає створення студентом стратегій взаєморозкриття внутрішніх ресурсів членів дитячого колективу у творчих та пошуково-проектних заходах. Розробляються засоби збагачення світу ціннісних орієнтацій учня у міжособистісній взаємодії. Студента доцільно орієнтувати на дослідження сучасних технологій перетворення можливостей кожного учня засобами групової діяльності, прогнозування колективом особистісних якостей кожного його члена, прирощення індивідуальної культури учня у ході колективної діяльності. Саме колектив має продукувати референтний творчий освітній простір, здійснювати взаємообмін контекстами досвіду: розумового, духовного, культурного. В учнівському колективі формуються взірці поведінки дитини через аналіз книг, фільмів, їхніх персонажів, через самопотенціювання в інших:

що я хотів би бачити в людях, яка моя роль в культурно-пізнавальному житті інших, поліфункціональність мого впливу на людей. Є важливим формування в учнів чутливості до світобачення інших, сміливості у здійсненні самостійних позитивних вчинків, вироблення власних моделей впливу на оточуючих людей.

Креативно-конструктивний напрям у такому аспекті суб'єктно-комунікативної галузі, як робота з батьками, передбачає розроблення заходів, які б вносили модифікації у смисложиттєву програму сім'ї, ставили дитину у центр уваги її родинного середовища, оскільки сьогодні більшість родин відрізняється матеріально-побутовою орієнтацією життєвих цінностей, проте час диктує про необхідність дитиноорієнтованих пріоритетів. Студент-дослідник розробляє програми та проводить індивідуальні й колективні бесіди з батьками з метою їх переконня у необхідності проникнення кожного з батьків у внутрішній світ дитини, виховання у дітей духовно-моральних цінностей, серед яких принципово важливими є толерантність, повага до дорослих, самоповага. У зв'язку з цим є актуальним ознайомлення батьків із засобами діагностики внутрішнього потенціалу та спрямованості їхніх дітей, на основі чого кожен з батьків має створити власну програму виховання своєї дитини. У ході таких бесід доцільно звернути увагу батьків на те, як вони бачуть самореалізацію у життєреалізації своєї дитини, оскільки наша дитина – це продовження нас самих у майбутньому, наша самофундаментизація у наступних генераціях. Це спонукає до створення сумісно з батьками відповідних колективно-перетворювальних проєктів із самоцілеутворення в контексті буття дитини, визначення пріоритетних цінностей дорослих у світогляді дитини (й навпаки), вчинків батьків крізь світосприйняття учня. Означені заходи сприяють оптимальній самоорганізації сім'ї та її діяльності, ознайомленню дітей з духовними, моральними, професійними ідеалами батьків.

Педагогічний колектив у світлі креативно-конструктивного напрямку спрямований на розроблення колективно-виховних заходів впливу на окремого учня та клас в цілому, на проєктування засобів соціалізації школяра у багатовимірності навчального процесу з урахуванням специфічного потенціалу різних навчальних дисциплін. Студент-практикант разом з колективом учителів

створює проекти, націлені на закладення основ культури життєдіяльності учня, його самоствердження в освітньому просторі школи.

Дослідницькі дії, що найчастіше актуалізуються у контексті креативно-конструктивного напрямку змістово-рольової галузі, є такими: формулювання задуму дидактично-дослідницького проекту або технології, визначення черговості завдань, розробка методичних засобів, вибір з них найбільш досконалих, програвання декількох варіантів упровадження технології, робота над кількома проектами для вирішення однієї проблеми.

Організаційно-перетворювальний напрям передбачає реалізацію у безпосередньому навчальному процесі авторських програм і технологій. Студент-дослідник втілює власні проекти, організовує формувальний експеримент, згортає та розгортає окремі ланки створених ним мікромоделей втілення інноваційних засобів. На цьому етапі спостерігається актуалізація діагностувального напрямку, який покликаний до динамічного встановлення проміжних результатів педагогічного впливу експериментальних заходів. Мобільна супутня діагностика, поточний пропедевтичний моніторинг якості навчання й виховання через тестування й анкетування, сприяють швидкому внесенню змін в авторські мікро та макромоделі. Фактор ефективної поточної діагностики приводить до підвищення якості викладання матеріалу.

Організаційно-перетворювальна співпраця студента з батьками полягає у втіленні сумісних проектів, створенні дидактично доцільних умов розвитку особистості учня. Є важливим організація поведінки батьків та педагогічного колективу за певною моделлю спілкування, яка передбачає максимальну взаємопідтримку та взаємодопомогу.

У контексті організаційно-перетворювального напрямку студент орієнтований на динамічне знаходження неординарних шляхів реалізації власних проектів у мінливих умовах навчально-виховного процесу. Мобілізуються майже всі комплекси дослідницьких дій. Так, студент генералізує, концептуалізує та, навпаки, конкретизує, системно деталізує власні ідеї, наукові теорії та поняття. Залежно від особливостей реалізації своїх мікромоделей, формування

особистісної дослідницько-педагогічної картини світу, її кодування, декодування, інтеріоризації та екстеріоризації утворюється власний фонд знань. Студент навчається „схоплювати” розвиток педагогічного явища у його глобальності, бачити зразу декілька варіантів його розгортання, творчо модифікувати навчальний процес, що дозволяє збагачувати понятійний тезаурус, активно оперувати накопиченими знаннями, категоріями, символами й абстракціями у наступній самостійно-дослідницькій діяльності. На підставі дослідницького задуму здійснюється пошук нових варіантів сполучень педагогічних дій, утворюються зв'язки з іншими науковими галузями, що розвиває цілісність світосприйняття майбутнього вчителя, його самосвідомість.

Прогностичний напрям змістово-рольової галузі орієнтує студентів на встановлення перспектив розвитку школяра. Аналіз, синтез й узагальнення результатів актуального розвитку кожної дитини й класу в цілому допомагає студенту багатогранно бачити шляхи їхнього наступного особистісного становлення. У свою чергу, це дозволяє обирати відповідні засоби навчання й виховання учнів, вибудовувати оптимальні схеми спілкування з ними, організовувати сумісний педагогічний вплив сім'ї та педагогічного колективу.

Самостійно-дослідницька діяльність у розрізі прогностичного напрямку передбачає винесення у зміст завдань накопичення випереджувальної інформації стосовно оптимальних для окремого школяра або дитячого колективу дидактично-виховних стратегій. Студент має спрогнозувати шляхи розвитку особистісних якостей учня, розкрити основи його „завтрашньої особистості”, спроектувати засоби формування цих основ й здійснити пропедевтичну оцінку успішності власного педагогічного впливу на дитину.

Студент здійснює попередню оцінку й прогноз шляхів розгортання внутрішніх ресурсів і можливостей особистості, накреслює напрями втілення цих можливостей, передбачає характер самопроєктування учня у майбутнє. Педагогічний прогноз охоплює також дослідження педагогічних умов, за яких дитина відчуває себе психологічно комфортно (відчуває щастя від процесу навчання). Це передбачає виявлення засобів самореалізації учня у певній

діяльності, висвітлення позитивних якостей, що у найбільшій мірі в ній розкриваються. Окрім цього, студент здійснює прогноз впливу різноманітних видів діяльності учня на виявлення ним найкращих людських якостей, що ведуть до оптимальної стратегії життя дитини. На старшому етапі навчання є дуже важливим уважне вивчення перепідпорядкування смислів життя учня, можливої деієрархізації його цінностей.

Прогноз розвитку особистості учня охоплює всі сфери його життя, після чого здійснюється упорядкування та конкретизація педагогічного впливу на цей процес. Більш того, такий прогноз має закладати у собі оптимістичне бачення перспектив розвитку особистості дитини. Досить поширеною є тенденція здійснювати низьку оцінку перспектив самозростання учня на основі наявного рівня сформованості його особистісних сил. Гуманістична парадигма виховання дозволяє на основі діагностики енергетичного потенціалу дитини й системного аналізу її якостей розкривати актуальний рівень і здійснювати прогноз перспектив в їхній оптимістично-позитивній реалізації, оскільки творчі ресурси й сила допитливості дитини не мають меж.

Прогностична діяльність, яка охоплює дитячий колектив, спрямована, перш за все, на виявлення динаміки міжособистісних відносин, перспектив впливу зовнішнього середовища, а також формальних й неформальних груп на мікроклімат у колективі. Зміст самостійно-дослідницьких завдань спрямований на виявлення шляхів можливої переорієнтації класу на нового неформального лідера, прогноз моделі поведінки лідера, його впливу на систему ціннісних орієнтацій окремих учнів, дисципліну в класі. Студент прогнозує перспективи розвитку класного колективу, напрямки самореалізації кожного учня в системі колективних взаємовідносин, відкриття нових горизонтів кожної особистості в активно-груповій діяльності. Студент розробляє програми максимально ефективного взаємовпливу учнів на результати їхньої навчально-виховної діяльності.

Майбутній вчитель розробляє засоби взаємодії з батьками стосовно прогнозу розвитку дитини: морально-культурний вплив родинного, шкільного й позашкільного довкілля на учня, його поведінку, позитивне або негативне

ставлення до навчання. Особливо важливим є передбачення батьками виходу особистості за межі її наявних досягнень, що актуалізує необхідність моделювання напрямів професійної підготовки учня. Саме батьки через неформальний характер спілкування мають можливість програмувати позитивні взірці через вибір певних джерел інформації для дитини.

Неабиякого значення набуває здійснення майбутнім учителем прогнозу розвитку стосунків у сім'ї з метою вчасної корекції небажаного негативного впливу на учня, збереження оптимального для дитини клімату, росту її духовності й культури.

Прогностичний напрям стосовно педагогічного колективу реалізується через виявлення студентом прогресивного досвіду у можливій його реалізації. З цією метою студентом проводяться бесіди, інтерв'ювання, анкетування вчителів на предмет їхнього індивідуального прогнозу засобів підвищення ефективності педагогічного процесу. Індивідуальні прогнози інтегруються студентом у колективні прогнози стосовно організації навчання й виховання як комплексної поліваріантної системи щомиттєвого впливу на особистість дитини.

Окрім означеного, студент здійснює прогноз досягнень певного педагогічного колективу у втіленні інноваційних технологій. Вибудовується колективний прогноз образу педколективу у майбутньому з урахуванням креативного потенціалу кожного його члена. Прогнозуються шляхи створення атмосфери максимального самовтілення кожного вчителя, забезпечення його активно-творчого самопочуття.

В основі процедури розгортання прогностичної діяльності полягають такі дослідницькі дії, як передбачення наслідків дослідження, прогноз можливих варіантів розвитку досліджуваних явищ, орієнтація на різну часову перспективу втілення дослідницького задуму, бачення науково-теоретичної та методичної перспективності отриманих висновків.

Між означеними напрямками існує тісний взаємозв'язок, взаємозалежність та компенсаторний взаємовплив. Ефективність втілення конструктивно-креативного, організаційно-перетворювального та прогностичного напрямів

змістово-рольової галузі забезпечується завдяки накопиченню значного емпіричного й теоретичного матеріалу психолого-педагогічного характеру, володіння методиками соціально-психологічного дослідження, що актуалізує діагностичний напрямок. З іншого боку, саме у ході втілення організаційно-перетворювального, конструктивно-креативного й прогностичного напрямів є можливим розкрити якнайповніше різні сторони особистості, діагностувати її за різними параметрами у полісистемній навчальній діяльності. Прогноз стосовно наслідків креативно-конструктивного, організаційно-перетворювального, діагностичного напрямів змістово-рольової галузі забезпечити конкретику вивчення певних явищ, мобільно коректувати хід самостійно-дослідницької діяльності. З іншого боку, саме у контексті цих напрямів перевіряється точність й повнота прогнозів, здійснюється корекція студентом своєї прогностичної діяльності. Всі означені напрями орієнтують студента на співвіднесення отриманих знань з теорією, що дозволяє поглибити й систематизувати його фонд науково-теоретичних знань.

Отже, змістовий компонент представлено комплексом сегментів та блоків, де академічна інформація охоплює всі види наукового матеріалу, що підлягає самостійному дослідженню (методологічних, історичних, теоретичних і технологічних аспектів навчання); практично орієнтована інформація спрямовує студента на емпіричне дослідження означених аспектів у їх конкретному застосуванні крізь призму дидактично-виховних і навчально-методичних засобів, підсистем „учитель-учень”, „учитель-клас”, „учитель-батьки”, „вчитель-педагогічний колектив”, „учитель-соціум” та діагностувального, креативно-конструктивного, організаційно-перетворювального, прогностичного змістово-рольових напрямів самостійно-дослідницької діяльності.

3.3.3. Процесуально-операційний компонент. Започатковуючи аналіз процесуально-операційного компонента самостійно-дослідницької діяльності студента, підкреслимо, що в наукознавстві склалася тенденція (В.Краєвський, Г.Сельє, Н.Сичкова) до виокремлення дослідницьких дій щодо фіксації ними

провідних складових елементів структури дослідження: накопичення фактичного матеріалу; його фіксація та реєстрація; простеження за розвитком і змінами тих явищ, що досліджуються; оброблення фактів; встановлення взаємовпливу і взаємозалежності між фактами та явищами; проведення їх якісного та кількісного аналізу; узагальнення, синтез усіх накопичених матеріалів про досліджувані явища; оцінка отриманих результатів; перевірка теоретичних висновків у навчальному процесі; інтерпретація отриманого матеріалу та результатів дослідження; їх запровадження у практику.

Проекція пізнавальних умінь науково-пізнавальної, соціальної, комунікативної, полікультурної, інформаційно-технологічної, професійної компетентностей, компетентності саморозвитку на площину розгортання самостійного дослідження дозволила розробити процесуально-операційну сітку самостійно-дослідницької діяльності, що охоплює дев'ять основних комплексів дослідницьких дій: розробка вихідної бази дослідження, вивчення теоретичної інформації, проведення діагностувального експерименту, утворення моделі формувального етапу педагогічного експерименту, аргументація власної наукової позиції, узагальнення експериментальних даних, прогнозування наслідків дослідження, оформлення результатів наукового пошуку, самооцінка. На основі аналізу наукових праць (О.Бережнова, А.Бінкер, О.Кочетов, Р.Пол), в яких висовуються вимоги до активізації критичного та творчого мислення, був побудований деталізований перелік самостійно-дослідницьких дій означених комплексів:

- розробка вихідної бази дослідження: формування трансдисциплінарного дослідницького задуму; бачення різних аспектів проблеми у педагогічній теорії та практиці; формулювання проблеми так, аби вона містила вказівку на кінцеву мету, умови та обмеження дослідження; виокремлення серед проблем головних та другорядних; обґрунтування об'єкта дослідження. Цілеформування передбачає варіативність, диференційованість цілепокладання. Вироблення гіпотези має на меті генерацію широкого масштабу неординарних, оригінальних, цікавих ідей, їх диференціацію та синтез; висунення системи гіпотез, їх мобільний аналіз і

реконструкція; відмова від раніше висунутих непродуктивних гіпотез. До цього комплексу відносимо також такі проєктивні дії, як створення проєкту, плану-проспекту самостійно-дослідницької роботи, та наступні методико-комбінаційні дії: вибір та компонування методів дослідження, їх варіація; переключення з одного методу на інший; створення неповторної комбінації відомих методів; оцінка та обґрунтування доцільності обраних методів дослідження; пошук декількох програм розвитку явищ. Дослідницькі дії означеного комплексу забезпечують породження нових ідей та гіпотез, що закладають стрижень дослідження, навколо якого вибудовується наукова аргументація й апробація результатів самостійно-дослідницької роботи. Саме цей комплекс забезпечує гнучкість, повноту й логічність планування й програмування дослідження, обґрунтованість черговості завдань;

- вивчення теоретичної інформації: робота з бібліографією та архівом; комплектація власного каталогу наукових праць. Студент спрямовується на здійснення всіх видів референтного та інформаційного читання (О.Мороз). Проводиться аналіз науково-теоретичних джерел з досліджуваної проблеми; вивчення нормативної, інструктивно-методичної, а також навчальної (учнівської, вчительської) документації. До цього комплексу процесуально-операційної сітки відносимо також вибір необхідної інформації, її конспектування, анотування; складання тез, резюме, плану; підбір цитат. Окрім дослідження науково-теоретичних джерел студентом організуються бесіди з компетентними особами;

- проведення діагностувального експерименту: проведення спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування, тестування, експертної оцінки, реєстрування, ранжування; упровадження методу соціометрії. Після цього здійснюється обробка набутої інформації: відбір та багатоплановий аналіз матеріалу, розчленування та порівняння елементів реальності, комбінація, класифікація, систематизація отриманих даних, групування спостережень, новий синтез елементів педагогічної дійсності, математично-статистична перевірка результатів дослідження;

- утворення моделі формувального етапу педагогічного експерименту: знаходження протиріч у концепціях, теоріях, висловлюваннях, виявлення

залежності між фактами педагогічної дійсності, всебічний, багатоаспектний аналіз зв'язків між ними; створення концептуальної моделі функціонування педагогічного явища; вироблення узагальнених стратегій щодо організації та втілення експериментальної формуючої технології; використання аналогій; програвання декількох варіантів вирішення проблеми, динамічна зміна напрямів пошуку. Розробляється система педагогічних заходів, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вирішенні певної проблеми. Розкриваються принципи та умови упровадження формувального експерименту; прогноуються його імовірні результати;

- аргументація власної позиції: доказ своєї позиції, що передбачає підбір аргументів, фактів, цитат на підтримку своїх ідей.

- узагальнення експериментальних даних: кристалізація кінцевого рішення, коли ситуація бачиться у новому світлі; характеристика нової, раніше невідомої якості; співставлення результатів експерименту з теорією; узагальнення результатів дослідження; формулювання висновків; оцінка відповідності отриманих результатів меті та умовам задачі.

- прогнозування наслідків дослідження: виявлення перспективності висновків та узагальнень, передбачення наслідків дослідження, прогнозування можливих варіантів розвитку досліджуваних явищ.

- оформлення результатів наукового пошуку: оформлення наукового тексту з повним обґрунтуванням концепції автора та отриманих матеріалів відповідно до сучасних вимог. При оформленні наукового тексту особливого значення набуває вираження своєї дослідницької позиції у „дієвій словесній формі” [354, с.99]. Г.Сагач серед компонентів останньої виокремлює правильність, виразність, ясність, точність, ємність, стислість та доцільність. Системне виявлення означених якостей забезпечує оптимальність викладення студентом наукового матеріалу, досягнення ним розуміння його наукової позиції з боку читачів або слухачів;

- самооцінка: аналіз ефективності самостійно-дослідницької діяльності, ступеня реалізації мети, повноти виконання задач; визначення недоліків, узагальнення позитивного й негативного досвіду.

Наголосимо, що між означеними комплексами існує діалектична взаємозалежність: так, процеси цілепокладання, формулювання гіпотези, розроблення програми дослідження й вироблення його методики передбачають здійснення прогностичної оцінки їх імовірної ефективності. Узагальнення дій орієнтує студента на постійне співвіднесення отриманих даних із задумом, завданнями, гіпотезою дослідження. Отже, спостерігається системне взаємопроникнення та взаємоспричинення означених комплексів самостійно-дослідницької діяльності.

У контексті кожного з комплексів актуалізуються певні наукові методи. У педагогічній науці склалася тенденція (С.Гончаренко, В.Загвязинський, В.Краєвський) до виокремлення трьох провідних груп методів: методи емпіричного дослідження; методи теоретичного дослідження; методи математичної статистики. Так, комплекси „вивчення теоретичної інформації” та „утворення моделі формульованого експерименту”, як вже йшлося вище, актуалізують наступні теоретичні методи: вивчення наукових джерел, інструктивно-методичної документації, учнівських робіт. Робота з науково-теоретичними джерелами передбачає використання таких методів, як анотування матеріалів, їх конспектування, реферування, цитування. Особливого значення у самостійно-дослідницькій діяльності набувають розумові процедури аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, класифікації, систематизації, узагальнення тощо. Принципово важливим є створення теоретичної моделі досліджуваного явища за допомогою методу моделювання. Узагальнення отриманих результатів здійснюється з використанням індуктивного або дедуктивного методу.

Проведення емпіричного експерименту передбачає використання таких емпіричних методів, як спостереження, бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування, вироблення експериментальної формульованої методики.

Прогресивний вітчизняний і зарубіжний досвід свідчить, що означені методи накопичення матеріалу, його вимірювання та контролю мають бути доведені до автоматизму. За цих умов самостійно-дослідницька робота відрізняється конкретністю, динамічністю, узагальненістю.

Отже, процесуально-операційний компонент самостійно-дослідницької діяльності передбачає оволодіння студентом системою методологічних та методично-процесуальних знань щодо закономірностей розгортання пошуково-творчої роботи. Стійкий цілеспрямований характер протікання даної діяльності забезпечується самообілізацією знань про особливості її розгортання, характер дослідницьких дій, їхню ієрархію, випадки актуалізації окремих груп методів, що відповідають змісту певної ситуації. Система методично-процесуальних знань передбачає високий рівень оволодіння операційно-дійовим апаратом дослідницької роботи. Принципово важливим є формування власної методологічної позиції, яка творчо синтезує різні науково-методологічні концепції.

3.3.4. Рефлексивний компонент. Як неодноразово наголошувалось у наукових працях (О.Шавріна, М.Шеремет), теоретичні знання стають дієвим знаряддям професійної діяльності вчителя лише за умов їх реалізації у здатності до рефлексії. Рефлексивний компонент, відповідно до сучасних наукових тенденцій (С.Кашлев, О.Конопкін), передбачає аналіз, розуміння та усвідомлення себе: своєї поведінки, досвіду, почуттів, вчинків, дій, здібностей тощо, свого призначення у житті в цілому. Саме тому в контексті рефлексивного компонента є можливим осмислювати динаміку розвитку ключових компетентностей майбутнього вчителя-дослідника, мобільно коригувати та проектувати цей процес. З позиції М.Кашапова, Т.Кисельової істинною рефлексією можна вважати лише ту, що має внутрішній предмет, тобто мислення про мислення. М.Келесі акцентує на необхідності розгляду рефлексії як опосередкованого пізнавального процесу розуміння себе через розуміння інших, через відображення себе в людях й у продуктах своєї життєдіяльності. У контексті рефлексії педагогічної праці (Т.Яблонська) підкреслюється значущість усвідомлення вчителем засад,

структури, цінностей та перспектив професійної діяльності, специфіки педагогічної взаємодії та позицій суб'єктів цієї взаємодії, на основі чого відбувається адекватна регуляція власної діяльності. Цієї позиції дотримується й С.Кашлев, який пропонує розглядати рефлексію як самоаналіз та самооцінку учасниками педагогічного процесу своєї діяльності та взаємодії; потребу й готовність з боку вчителя та учнів зафіксувати зміни свого стану й визначити їхні причини. В.Єлисеєв, досліджуючи проблеми рефлексивної культури майбутнього вчителя, цілком правомірно стверджує, що рефлексивність як здатність до самоусвідомлення й усвідомлення інших, а також до переосмислення змісту своєї педагогічної діяльності є однією з базових якостей майбутнього фахівця. У розрізі структурування рефлексивного компонента самостійно-дослідницької діяльності методологічно значущим виступає наукове положення В.Єлисеєва, В.Сластьоніна стосовно розроблення критеріїв розвитку рефлексивної культури педагога, які можуть бути систематизовані нами за такими рівнями:

- пропедевтична самооцінка: „наявність уявлень про рефлексивні орієнтири свого життя та педагогічної професії” [350, с.38];
- прогноз: „прагнення до усвідомлення й переосмислення особистісних та професійних сценаріїв свого життєвого шляху” [350, с.38];
- моделювання: „утворення власних рефлексивних моделей майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності в цілому” [350, с.38];
- діагностика: „рефлексія статусного росту в особистісному й професійному плані, прагнення до усвідомлення власної особистості й професійної індивідуальності” [350, с.38];
- дісреалізація: „реалізація індивідуальних рефлексивних програм особистісно-професійного саморозвитку” [350, с.38].

Слід наголосити, що у рефлексії відбиваються всі компоненти самостійно-дослідницької діяльності: мотиваційно-ціннісний, процесуально-операційний, змістовий, оскільки рефлексія передбачає аналіз, розуміння й усвідомлення майбутнім учителем результативності власної діяльності (Б.Мещеряков), уявлення про самого себе як професіонала (В.Єлисеєв, І.Морозова, В.Сластьонін, О.Цокур).

Центром рефлексії виступає дослідження студентом власного особистісно-професійного потенціалу, актуального рівня й перспектив саморозвитку як дослідника. Завдяки різнобічній рефлексії студент вибудовує перспективну модель свого професійного зростання, проектує стратегію свого самоствердження як дослідника, визначає засоби оптимальної професійно-творчої життєдіяльності. На основі аналізу смисложиттєвого самовизначення, результатів втілення себе у самостійно-дослідницькій діяльності майбутній педагог накреслює перспективи найближчих цілей самовиховної роботи, що забезпечує прогресивну динаміку його становлення як професіонала. Рефлексія для студента виступає засобом самоосмислення й самореалізації, що здатне забезпечити досягнення акмеологічного рівня власного особистісно-професійного росту.

Означене вище зумовило необхідність висунення таких пріоритетних векторів розгортання рефлексивного компонента самостійно-дослідницької діяльності, як саморозкриття, самопроекування й самоздійснення студента як фахівця-дослідника, де:

- саморозкриття передбачає проникнення й заглиблення у внутрішній світ своїх почуттів, думок, ставлень; розуміння своєї життєвої позиції, ідеалів, життєстверджувальних орієнтацій. Це здійснюється через самоспостереження, аналіз самопочуттів, самооцінку. Досліджуються ступінь самореалізації у самостійно-дослідницькій діяльності, можливості втілення у ній власного потенціалу. Означена самодіагностика дозволяє визначитися у морально-духовному, професійно-ціннісному просторі, розкрити досягнуті результати й осягнути напрямки самовдосконалення. Саморозкриття може відбуватися через підготовку прогностично-наукових нарисів студента, карт професійно-дослідницького взаємооцінювання у студентській групі. Колективне обговорення взаємних оцінок допомагає здійснити системну рефлексію своїх результатів;

- самопроекування на основі здійсненої самооцінки охоплює визначення векторів свого перспективного становлення як дослідника, побудову стратегій саморозвитку, осмислення конкретики засобів самовиконання. Студент накреслює оптимальні саме для нього засоби проектування дослідницьких якостей, пізнання

себе в аспекті науково-педагогічної системи цінностей, визначення програм випереджувального саморозвитку. На основі аналізу своїх мотивів, цілей, ідеалів, системи власних істин студент визначає перспективи свого самооновлення й самоствердження, обирає найсприятливіші для нього засоби самоздійснення. Пріоритетним є створення стратегій свого буття як засобу ефективного самоініціювання у майбутнє через своїх учнів;

- самоздійснення особистості віддзеркалюється у її постійному самоконтролі характеру втілення власного потенціалу. Самоздійснення передбачає самокерування власним професійним зростанням, динамічну самообілізацію у численних проблемно-педагогічних ситуаціях, побудову своєї оригінальної лінії самостійно-дослідницької діяльності. Після визначення студентом напрямів своєї максимальної самореалізації, поля своїх креативно-пошукових можливостей, він втілює власні пізнавальні маршрути, реалізує стратегію своєї пошукової діяльності у цілісному навчально-виховному процесі. Студент втілює створені ним технології, які б забезпечували ефективність його функціонування у дослідницькій роботі індивідуального й колективного характеру. Генерація нових ідей стосовно оптимізації процесу свого саморозвитку, втілення цікавих задумів сприяють формуванню методологічної культури студента.

Саморозкриття, самопроектування, самоздійснення сприяють стабілізації самостійно-дослідницької діяльності студентів, безперервності й динамічності її функціонування, визначення перспектив її розвитку.

Компоненти самостійно-дослідницької діяльності знаходяться у діалектичному взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємозумовленості. Так, орієнтація на певні ідеали вчителів-творців, глибокі переконання у пріоритетності самостійно-дослідницької діяльності, інтерес до неї (що є елементами мотиваційно-ціннісного компонента) активізують осягнення її методології й методики, оволодіння дослідницькими вміннями (процесуально-операційним компонентом). Високий науково-методологічний рівень студента розширює спектр його життєвих цілей, спрямовує на більш визначні досягнення у творчій сфері, стимулює процеси самопізнання, самореалізації як митця педагогічної справи.

Рефлексивний компонент виступає засобом безперервного зворотного зв'язку щодо творчого самовідчуття особистості, її інтересів, бачення нею ідеалів професійно-дослідницького самозростання, рівня науково-методологічної озброєності. Поряд з цим, ідеал учителя-дослідника, активно-позитивне ставлення, інтерес до дослідницької роботи визначають вектори самодіагностики та самореалізації педагога. Володіння методологією та методикою науково-педагогічного пошуку в аспекті дослідження й розвитку життєвого простору іншої людини дозволяє посилити самопізнання й самотворення майбутнього вчителя.

Отже, самостійно-дослідницька діяльність студента – це взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, процесуально-операційного, змістового, рефлексивного компонентів, які репрезентують усвідомлювані світоглядні позиції особистості – інтереси, ідеали, переконання, життєві цілі, світогляд, систему методологічних знань, рефлексію – що визначають розвиток особистості як дослідника.

3.4. Функціональна роль самостійно-дослідницької діяльності в особистісно-професійному формуванні вчителя іноземних мов

Поступовий перехід до компетентної моделі підготовки спеціаліста, введення кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу актуалізують функціональну роль самостійно-дослідницької роботи у професійному становленні майбутнього вчителя іноземних мов.

Досягнути узагальненості, поліфункціональності та багаторівневості ключових компетентностей є можливим за умови їх формування й розвитку у відповідній діяльності, яка відзначалася б поліконтекстністю використання знань і вмінь, можливістю їх широкого перенесення у транспредметному просторі. Таким вимогам відповідає саме самостійно-дослідницька діяльність, оскільки вона:

- має на меті вирішення міждисциплінарних вузлових проблем, інтегрує знання, актуалізує загальну ерудицію, забезпечує швидке співвіднесення знань між собою, їх конструювання у більш широкі системи;

- дозволяє виокремитися з безпосереднього контексту та діяти з укрупненими блоками знань при застосуванні узагальнених дослідницьких умінь, виявленні певних творчих цінностей, позитивних емоцій, які передбачають пізнавальну активність.

Вивчення функціонального навантаження самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя іноземних мов у формуванні його науково-пізнавальної компетентності дозволяє констатувати, що ця діяльність вимагає для власного ефективного розгортання мобілізацію методологічних знань, які забезпечують, як відомо (С.Гончаренко, В.Загвязинський, В.Краєвський), нормативну організацію будь-якого дослідження, його парадигмальну основу. Саме тому самостійно-дослідницька діяльність актуалізує у студентів системні трансдисциплінарні знання сучасних науково-педагогічних парадигм і концепцій.

Система пізнавальних і практичних умінь, гностичні емоції та мотиви науково-пізнавальної компетентності формуються й розвиваються у самостійно-дослідницькій діяльності в умовах когнітивного дисбалансу. Цей дисбаланс, як відомо, задається проблемним характером самостійно-дослідницьких завдань. Когнітивний дисбаланс породжує внутрішню мотивацію пізнання, бажання відкривати для себе інформацію, досліджувати її різні шаблі, утворювати нові схеми та варіанти її інтерпретації.

Отже, самостійно-дослідницька діяльність у силу її спрямованості на пізнання нового з широким задіянням методологічних, науково-теоретичних знань, узагальнених дослідницьких умінь, актуалізацією пізнавальних інтересів і гностичних емоцій, сприяє посиленому розвитку науково-пізнавальної компетентності майбутнього фахівця.

Функціональна своєрідність самостійно-дослідницької діяльності в активізації формування соціальної компетентності вчителя іноземних мов полягає в тому, що завдяки її креативно-пошуковому та індивідуально орієнтованому характеру ця компетентність набуває своєї повноти й завершеності. У контексті самостійно-дослідницької діяльності видається за можливе забезпечувати оволодіння системою антропоцентричних цінностей, що значно посилюють

соціальну спрямованість особистості. Саме самостійно-дослідницька діяльність дозволяє виховувати ініціативність, ентузіазм, активність, що в цілому є запорукою соціальної мобільності особистості.

Мотиваційно-ціннісна сфера самостійно-дослідницької діяльності, переломлюючись через рефлексивну, дозволяє утворити схему ціннісно-рефлексивних детермінант „Я” – „Інші” – „Що?” – „Яким чином?”. Їх взаємозв'язок „Я” – „Інші”, „Що” – „Яким чином” дозволяє висвітлити мотивацію та цільову спрямованість соціальної активності особистості, наприклад: „Що я можу зробити для інших і яким чином?”. Така рефлексія прогностичного характеру дозволяє особистості розкрити власні ресурси у творенні соціального блага, визначити конкретні напрямки втілення своїх ідей, накреслити програму дій з розробленням відповідних стратегій. Узагальнення цієї схеми на рівні „Я” – „соціум” задля самооцінки свого функціонування „у соціумі”, „із соціумом”, „для соціума” дозволяє більш повно висвітлити власні досягнення у суспільстві, побачити себе з боку інших, визначити динаміку свого соціального руху як самозростання. За схемою „Я” у соціумі” передбачається розкриття особистістю власних позицій, можливостей, ролі та місця у соціальному організмі. Схема „Я” із соціумом” націлює на осмислення власних взаємовідносин та взаємодії з членами суспільства, на оцінку свого ставлення до людей, на аналіз емоцій, що виникають у процесі спілкування та спільної діяльності. Така схема, як „Я” для соціуму”, спрямовує особистість на самодослідження власного внеску у розвиток людства, у прогрес цивілізації. Причому цей самоаналіз передбачає визначення сфер власної соціальної активності як у мікросоціумі, так й у макросоціумі.

На рівні процесуальних характеристик потенціал самостійно-дослідницької діяльності в розвитку соціальної компетентності полягає в оволодінні майбутнім учителем системою дій, що відкривають можливість конструювання конкретних технологій, спрямованих на:

- власну соціальну адаптацію;
- соціальну адаптацію своїх учнів;

- ефективну взаємодію, колективну співпрацю всіх членів соціуму в створенні такого простору, всередині якого кожен спроможний розвиватися як активний громадянин.

Слід наголосити, що, як відомо (А.Маркова), одним з важливих напрямів соціальної активності вчителя є його спроможність зацікавити суспільство своєю працею, її результатами: творчими знахідками, інноваційними технологіями, методами; притягнути увагу соціуму до проблем вчительської праці; забезпечити високий рівень соціалізації свого навчального закладу. Останнє видається можливим завдяки інноваційності, результативності навчально-виховного процесу, посиленій соціальній роботі в регіоні, широкій взаємодії з громадянами (батьками, населенням мікрорайону, працівниками підприємств) в напрямку оптимізації дидактично-виховного впливу на учнів; співпраці з вітчизняними й зарубіжними вищими навчальними закладами. Саме тому у ході самостійно-дослідницької діяльності студенти мають оволодіти на процесуально-операційному рівні техніками соціальної самопрезентації та презентації у суспільстві свого освітнього закладу.

Навчити учнів механізмам демократичної активності, виховати в них політичну дієвість, критичну допитливість, спроможність узгоджувати різні соціальні інтереси видається доцільним шляхом орієнтації майбутнього вчителя на: генерацію широкого спектру ідей щодо поліпшення взаємодії в тому соціальному довір'ї, в якому виховуються школярі; розроблення нових комбінацій методів моделювання досвіду громадської діяльності учнів; створення технологій оволодіння учнями вміннями соціально-конструктивної діяльності, внесення ними унікальності своєї особистості у світ; прогноз стосовно трансформації соціальних цінностей учня на різних етапах його акмеологічного розвитку. Означені завдання актуалізують всю систему дослідницьких дій студента, саме тому вільне оперування ними дозволяє йому навчитися самому та навчити інших здійснювати ефективну соціальну самопрезентацію, у повному обсязі реалізовувати свої творчі задуми, оптимізувати соціальну взаємодію, максимально виявляти загальнолюдські цінності.

Соціальна мобільність і дієвість майбутнього вчителя багато в чому залежить від володіння ним тим теоретичним фондом, який закладається у зміст самостійно-дослідницької діяльності та який дозволяє створити певну систему базових знань майбутнього фахівця про генезис суспільства, його структуру, специфіку його функціонування, засоби соціальної самореалізації особистості, шляхи забезпечення гармонійного колективного співіснування на засадах культурного, етнічного, політичного плюралізму. Для вчителя іноземних мов принципово важливим є володіння означеними аспектами у розрізі соціальної практики країни, мова якої вивчається, оскільки вчитель має бути готовим відобразити розвиток громадянського, демократичного дискурсу цієї країни.

Вивчення функціональної своєрідності самостійно-дослідницької діяльності у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов свідчить про те, що означений вид діяльності стимулює цю компетентність за такими двома напрямками:

- пошуковий, який передбачає поглиблені теоретичні дослідження у сфері мови, мовлення, різних видів дискурсу, культури, літератури, традицій, етичних норм країни, мова якої вивчається. Ці дослідження можуть виконуватися як рідною, так й іноземною мовою в залежності від того, в контексті якого циклу дисциплін вони пропонуються студентам;

- активізаційний, що має на меті посилити у студентів процеси висловлення своїх думок засобами іноземної мови. Об'єктом дослідження може виступати будь-який матеріал, що активізує мисленнево-мовленнєву діяльність (це можуть бути завдання на організацію дискусії за певною проблемою, ігрове моделювання, виконання творчих проєктів). Слід підкреслити, що у центрі цих досліджень також міститься різний матеріал теоретичного характеру. Однак пріоритетна спрямованість цих завдань є саме на розвиток мовленнєвих умінь, й запроваджуються вони в контексті дисциплін лінгвістичного циклу, що викладаються іноземною мовою.

Висвітлюючи роль самостійно-дослідницької діяльності у формуванні комунікативної компетентності, слід наголосити, що з погляду впливу на

мотивацію ця діяльність сприяє виробленню в особистості культурно-антропологічних якостей, духовнотворчої етики, що передбачає вміння високо цінувати „інаковість” кожного представника іншої культури як засобу збереження диверситивності, плюрилінгвізму та мультикультурності у світі. Мотивація комунікативної компетентності посилюється сформованим у ході самостійно-дослідницької діяльності потягом до пізнання інших мов і культур. Таке прагнення до пізнання стає засобом життєвого й творчого самовизначення особистості, її життєвим кредо. За таких умов майбутній учитель здатний не тільки внутрішньо приймати, але й збагачувати культурний простір людської цивілізації. Пізнання світу через мови дозволяє відчувати множину світової культури, усвідомити безвихідність та згубність тієї технологічно-знеособленої псевдокультури, що часто поглинає сучасне покоління. У зв'язку з цим саме майбутній вчитель іноземних мов має взяти на себе відповідальність та розробити для себе власну програму з виховання в учнів на мотиваційному, емоційному, вольовому, ціннісному, інтелектуальному рівнях поваги, толерантності, інтересу, любові до інших мов, культур, способів життєдіяльності.

У цьому плані значна роль відводиться також рефлексивній складовій самостійно-дослідницької діяльності, оскільки здатність до оцінки та самооцінки посилює критичність мислення, чим оберігає у певному сенсі особистість від руйнівних впливів, позбавлених морально-естетичного наповнення. Рефлексія є важливим засобом оцінки особистістю власного рівня досягнень у сфері володіння іншомовною комунікацією. Більше того, оволодіння широким спектром знань, практичних умінь та навичок вимагає постійного рефлексивного співвіднесення того, що вже є внутрішнім надбанням студента, з тим ідеалом вчителя-фахівця з іноземної філології, до якого він прагне. Отже, дидактичне навантаження рефлексивної складової полягає у забезпеченні прогресуючої динамічної роботи з поповнення власного тезаурусу знань, умінь, досвіду, ціннісних орієнтацій комунікативної компетентності.

Потенціал процесуальної складової у формуванні комунікативної компетентності важко переоцінити. Це, насамперед, є засобом розвитку

передмовленнєвих, мовленнєвих та інтегрованих умінь іншомовної комунікації [209; 237; 437], де формування передмовленнєвих дій може бути здійснене за допомогою дослідницьких завдань, що передбачають дії за аналогією, порівняння, систематизацію, класифікацію, узагальнення мовного матеріалу. Мовленнєві вміння розвиваються у процесі виконання завдань на генерацію ідей, знаходження протиріч у висловленнях, вироблення власної стратегії вирішення певної проблеми (що можуть бути оформлені усно або письмово у вигляді монологу, діалогу). Інтегровані вміння формуються у більш складних видах самостійно-дослідницької діяльності (робота над творчими завданнями, проведення експериментів, написання книги з певної проблеми лінгвістичного або культурологічного характеру, підготовка портфоліо). Отже, за допомогою дослідницьких дій здійснюється вивчення системи мови, закономірностей спілкування, культури країни. Результативне оперування методами наукового пізнання (а також засобами їхньої комбінації та модифікації), вміння швидко та максимально повно опрацювати різні сегменти наукового фонду, вироблення власної концепції розвитку мови, мовлення та цивілізації (у смислі культури), організація експериментальної роботи, – все означене активізує оволодіння різними компонентами комунікативної компетентності (знань, практичних умінь, цінностей, ставлень).

Слід вказати на те, що у зміст самостійно-дослідницької діяльності є можливість закласти широкий тематичний діапазон, який би слугував активізації комунікативної компетентності вчителя іноземних мов. Конкретика змісту окремих самостійно-дослідницьких завдань варіюється відповідно до необхідності орієнтації особистості на оволодіння певним блоком інформації (культурологічного, лінгвістичного, соціолінгвістичного, риторичного характеру) комунікативної компетентності. Це сигналізує про значну дидактичну потужність самостійно-дослідницької діяльності та її функціональну багатовимірність у розвитку комунікативної компетентності.

Формування полікультурної компетентності в контексті самостійно-дослідницької діяльності оптимізується за рахунок забезпечення останньою

методологічної функціональності особистості, що значно розширює контексти наукового пошуку з боку студента, дозволяє йому варіювати дослідницькі методи, урізноманітнювати системи своїх уявлень про розвиток світової культури в цілому, та етнічних культур зокрема. Особливого значення у цьому сенсі набуває процесуальна складова самостійно-дослідницької діяльності.

Цінності, що становлять основу самостійно-дослідницької діяльності (любов до іншого, пізнання, творчість), визначають позитивно-креативну спрямованість освітньої діяльності майбутнього педагога. Це означає, що у своїй життєдіяльності, яка „вплітається” у загальний контекст генезису цивілізації, він сприяє дослідженню національних смислів кожної культури, виробляє та втілює гуманістичну модель світу на тлі плюралізму.

Рефлексивний аспект самостійно-дослідницької діяльності спонукає особистість до оцінки власних позицій, дій і досягнень у контексті діяльності представників інших культур. Це допомагає, з одного боку, адекватно оцінити власний внесок у розширення спектру міжкультурної взаємодії, з іншого боку, розглядати цінності й надбання представників інших етносів як смисловий орієнтир для свого самозростання та демократичного становлення своєї країни.

Щодо дидактичної потужності змісту цієї діяльності полікультурна компетентність вдосконалюється завдяки можливості спрямування студентів на дослідження фонду загальногуманітарних культуроорієнтованих знань, вивчення закономірностей міжкультурної співпраці, ознайомлення із специфікою побудови різних технологій у культурно гетерогенному класі.

Отже, самостійно-дослідницька діяльність є суттєвим важелем у формуванні полікультурної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, оскільки надає можливість особистості здійснювати власний внесок у творення ідеалів, цінностей, норм, нових зразків духовної і матеріальної діяльності на засадах полікультурного співтворчого взаємозбагачення.

Функціональна роль самостійно-дослідницької діяльності у формуванні інформаційно-технологічної компетентності полягає в тому, що означена діяльність спрямована на виховання антропоорієнтованих смислів особистості. У

контексті самостійно-дослідницької діяльності формується здатність особистості протистояти антигуманному впливу технократичного мислення; поважати індивідуальну винятковість, свободу, цінність інших людей – співучасників творчої взаємодії в інформаційному просторі.

Ще одним аспектом впливу самостійно-дослідницької діяльності на ефективність формування інформаційно-технологічної компетентності є створення цією діяльністю певної інформаційної нестачі, обмеженості наукової аргументації, що активізує пошук необхідних матеріалів в електронних виданнях. Окрім цього, самостійно-дослідницька діяльність передбачає педагогічне моделювання, проектування, прогнозування, що здійснюються за допомогою комп'ютерного програмного забезпечення та використання мережі Інтернет.

Внутрішнє протистояння технократії посилюється завдяки сформованим рефлексивним якостям. Здатність до самооцінки, саморозуміння, самопрогнозування дозволяє більш чітко усвідомити цілі своєї творчості в інформаційному просторі. У більш вузькому плані ця проблема відображається в усвідомленні майбутнім учителем власних інформаційних ресурсів, точному програмуванні своєї діяльності в Інтернет-просторі (за допомогою алгоритму: що відшукувати? - де? - якими засобами?).

Дослідницькі вміння, сформовані в контексті самостійно-дослідницької діяльності, сприяють ефективному опрацюванню інформації та її використанню. Серед таких умінь відзначимо структурний і функціональний аналіз, системний синтез, класифікацію, формалізацію, моделювання, проектування, прогнозування. Ці вміння забезпечують цілісність процесів накопичення матеріалів, їх обробки та побудови на їх основі авторського концептуального конструкту з послідовним визначенням взаємозалежностей всіх його елементів, умов упровадження, прогнозу ефективності та функціональної життєздатності.

Дидактично потужним потенціалом відзначається зміст самостійно-дослідницької діяльності у формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. Так, у знаннієвий контекст цієї діяльності входить широкий спектр сегментів педагогічної праці, який може бути вивчений у її

межах. Це є можливим завдяки тому, що провідні змістові галузі самостійно-дослідницької діяльності відображають інформаційний модус професійно-педагогічної праці у всіх варіантах його вираження: досвід, діяльність, спілкування. Самостійно-дослідницька діяльність є саме тим видом навчальної праці студентів, що підтримує їхню активність та мобільність засобами різностороннього пошуку в царині педагогічної професії, можливостями продукування нових моделей розгортання педагогічної справи. На процесуально-операційному та змістовому рівнях ця діяльність включає студентів у напружене дослідження багатосторонніх проблем, що диференціюються відповідно до шаблів, сфер, критеріїв розгортання професійної діяльності, завдяки чому кожне самостійно-дослідницьке завдання добудовує фундамент синтезованих знань, практичних та пізнавальних умінь майбутніх фахівців.

Щодо компетентності саморозвитку, то в цьому аспекті слід наголосити на надзвичайній ролі самостійно-дослідницької діяльності у формуванні духовно-ціннісного ядра означеної компетентності. Ця діяльність володіє потенціалом закладати в особистості певні орієнтири (ідеали, переконання, життєві цілі), які визначають характер та динаміку її самоактуалізації, а також забезпечувати набір конкретних технологій задля покрокового саморозвитку студента як професіонала-дослідника. Потенціал самостійно-дослідницької діяльності у формуванні компетентності саморозвитку майбутнього вчителя полягає у її спроможності активізувати процеси виховання переконань у значущості саморозвитку майбутнього вчителя у двох провідних аспектах: у власному акмеологічному самозростанні та посиленню самовдосконалення своїх учнів; усвідомлення саморозвитку як безперервної максимально повної реалізації свого потенціалу з виявленням особистої відповідальності за цей процес; набуття теоретичних знань і практичних навичок самопізнання, самовиховання, самоактуалізації; формування рефлексивних умінь самооцінки, самоконтролю, самокорекції як необхідної передумови ефективного саморозвитку професіонала.

Отже, потенціал самостійно-дослідницької діяльності у формуванні системи означених компетентностей полягає у її методологічній, функціональній,

процесуальній, змістовій спроможності оптимізаційного впливу на розвиток кожного з компонентів компетентностей.

Висновки з розділу III

Протягом другої половини ХХ століття науковцями (Н.Коваль, Н.Нікандров, О.Нільсон, П.Підкасистий, Н.Половнікова, О.Савченко) розроблялися такі аспекти проблеми самостійної діяльності учнів та студентів, як конструювання цілісної системи дидактичних вимог цієї діяльності, упорядкування її організаційних видів та форм, формування окремих самостійно-пізнавальних дій, розвиток пізнавальної самостійності особистості.

На початку ХХІ століття принципова увага науковців зосереджується навколо визначення теоретико-методологічних засад цієї діяльності в умовах Болонського процесу, побудови ефективної моделі цієї діяльності в контексті особистісно орієнтованого, інноваційного навчання, кредитно-модульної системи, активізації самостійної діяльності у розрізі підготовки фахівців різного профілю (економічного, технічного, сільськогосподарського, педагогічного тощо).

Дослідження означених вище аспектів проблеми організації самостійної роботи свідчить, що у педагогічній науці склалися різні підходи до визначення її сутнісних характеристик, компонентного складу, функцій і шляхів упровадження у практику вищої й загальноосвітньої школи.

Вивчення наукового фонду свідчить, що проблеми самостійної роботи здебільшого розглядалися у розрізі діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, у контексті висвітлення специфіки функціонування самостійної діяльності з позицій категорії управління (С.Гончаренко, Н.Коваль, О.Мороз, О.Нільсон) та визначення змісту самостійної роботи з огляду на

закономірності виявлення цілепокладання й цілездійснення (П.Підкасистий).

Узагальнення провідних наукових положень стосовно сутності самостійної та дослідницької діяльності, врахування тенденцій професійної підготовки фахівця у загальноєвропейському контексті дозволило нам окреслити робоче визначення феномена „самостійно-дослідницька діяльність студента”, яка розуміється нами як пізнавальна діяльність творчого характеру, що сприяє розвитку методологічної культури особистості, її інтересів, системного критичного мислення, рефлексії, готовності до ефективної реалізації дослідження на засадах поліпарадигмальності.

У структурі самостійно-дослідницької діяльності були виокремлені такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-операційний, рефлексивний, де мотиваційно-ціннісний компонент передбачає формування системи мотивів, що відбиваються в інтересах, цінностях, життєвих цілях, переконаннях, ідеалах, закладає фундамент особистості, визначає остаточну ефективність самостійно-дослідницької діяльності, її спрямованість на оптимізацію професійної підготовки майбутніх педагогів. Змістовий компонент синтезує науково-педагогічну інформацію академічного та практично орієнтованого сегментів, де структуру академічного сегмента складають методологічний, історичний, теоретичний, технологічний блоки інформації, а структуру практично орієнтованого – методичний, суб’єктно-комунікативний і змістово-рольовий блоки. Процесуально-операційний компонент передбачає оволодіння студентом комплексами самостійно-дослідницьких дій, з-поміж яких розроблення вихідної бази дослідження, вивчення теоретичної інформації, проведення діагностувального експерименту, утворення моделі формувального етапу педагогічного експерименту, аргументація власної наукової позиції, узагальнення експериментальних даних, прогнозування наслідків дослідження, оформлення результатів наукового пошуку, самооцінка. Рефлексивний компонент передбачає саморозкриття, самопроекування, самореалізацію студента, що

сприяє стабілізації його самостійно-дослідницької діяльності, безперервності й динамічності її функціонування, визначення перспектив її розвитку.

Дидактична потужність самостійно-дослідницької діяльності у формуванні системи компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов полягає у її спрямованості на спонукання студентів до широкої генерації неординарних ідей, формулювання й аргументації власних концептуальних позицій, аналізу та конструювання необхідних теоретичних узагальнень, перенесення набутих знань у широкому професійному контексті, активізації власного саморозвитку тощо.

Отже, самостійно-дослідницька діяльність – це цілісне інтегративне утворення, яке віддзеркалює інтелектуально-знанієві, процесуальні, рефлексивні та мотиваційні характеристики особистості, що виступає одночасно суб'єктом і об'єктом даної діяльності.

Основні питання даного розділу висвітлені в наукових працях автора:

1. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.
2. Система формування самостійно-дослідницької діяльності студентів: Монографія. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 224 с.
3. Шляхи розвитку дослідницької спрямованості особистості вчителя у Придунав'ї // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки. Екологія регіону. – Вип. 9. – Ізмаїл, 2000. – С. 79-83.
4. Підготовка студентів до педагогічної дослідницької діяльності // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки. – Вип. 10. – Ізмаїл, 2001. – С. 57-59.
5. Дослідницька діяльність як засіб формування пошуково-творчого потенціалу особистості студента // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2002. – Вип. 10. – Ч. II. – С. 189-195.
6. Засоби розвитку дослідницького потенціалу майбутніх учителів іноземних мов // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Вип. 32. – Ч. 2. – Херсон, 2002. – С. 66-68.

7. Педагогічні засади формування дослідницької спрямованості особистості студента // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету. – 2002. – Вип.11-12. – С.129-136.
8. Психолого-педагогічна сутність феномена дослідницької спрямованості особистості студента // Наука і освіта / Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2002. – № 5. – С. 87-91.
9. Теоретичні засади дослідницької діяльності вчителів іноземних мов // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки. – Ізмаїл, 2002. – Вип. 13. – С. 56-58.
10. Проблеми розвитку особистості вчителя-дослідника на етапі післявузівської підготовки // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. пр. – Вип.182: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 113-119.
11. Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів // Педагогіка і психологія професійної освіти / Науково-методичний журнал. – Львів, 2003. – № 1. – С. 173-181.
12. Дослідницька діяльність учителя: структура та функції // Наука і освіта / Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2004. – № 8-9. - С. 63-67.
13. Діагностична діяльність вчителя-дослідника як передумова реалізації сучасних технологій у навчанні // Наукові записки. – Вип. 60. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2005. – Ч. 2. – С. 63-67.
14. Науково-теоретичні основи розвитку дослідницької спрямованості студентів на заняттях з практичної граматики // Проблеми навчання та викладання практичної граматики іноземної мови у вищому навчальному закладі: Матеріали всеукр. науково-практ.конф. – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 32-38.
15. Гендерне виховання учнів як об'єкт самостійно-дослідницької діяльності студентів // Морська освіта. – 2006. – № 2 (3). – С.52-56.
16. Psychopedagogiczna istota samodzielnej badawczej pracy studentów // Nauczyciel i Szkoła. – Mysłówice. – 2006. – № 1-2 (30-31). – S. 82-90.

РОЗДІЛ IV. МОНИТОРИНГ ЯКОСТІ САМОСТІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

4.1. Діагностувальний етап експерименту: методи, результати

З метою виявлення ставлення респондентів до самостійно-дослідницької діяльності, задоволеності нею, визначення пріоритетної спрямованості змісту цієї роботи для кожного респондента, висвітлення ступеня підготовленості до

самостійно-дослідницької діяльності, частоти участі в ній, нами була використана анкета „Загальна діагностика самостійно-дослідницької діяльності майбутнього фахівця”. Перше запитання було націлено на розкриття інтересу до аспектів практично орієнтованого сегмента змістового компонента самостійно-дослідницької діяльності (учня, класу, батьків, досвіду вчителів), друге – до аспектів академічно орієнтованого сегмента (навчального матеріалу, методичної, наукової та загальногуманітарної інформації). Третє запитання спрямоване на з’ясування на основі самооцінки рівня підготовленості студентів до самостійно-дослідницької діяльності.

Визначення частоти проведення самостійно-дослідницької діяльності студента слугує виявленню міри його участі в цьому виді навчальної роботи. Пропонується дев’яти бальна шкала, де „1” означає низький рівень динаміки участі („дуже рідко”), „9” – високий рівень динаміки („дуже часто”). Для обчислення індексу частоти участі студентів у самостійно-дослідницькій діяльності нами був використаний варіант методики Н.В.Кічук, В.А.Ядова [154, с.99]. Цей індекс визначався за формулою:

$$I = (a (3) + b (2) + c (1) + d (0,5) + e (0) + l (-0,5) + m (-1) + n (-2) + k (-3)) : N,$$

де N – кількість респондентів;

a...k – кількість респондентів, які назвали цю частоту;

3.../-3/ – індекси частоти.

Висвітленню ступеня задоволення самостійно-дослідницькою діяльністю сприяє останнє запитання анкети. Використовуючи методику визначення індексу задоволення (Н.Кузьміна), маємо змогу розкрити більш повно мотивацію самостійно-дослідницької діяльності, ставлення студентів до цієї діяльності. Отже, індекс задоволення визначався за такою формулою:

$$I = (a (+1) + b (+0,5) + c (-0,5) + d (-1) + e (0)) : N,$$

де $a (+I)$ – максимум задоволення; $d (-I)$ – максимум незадоволення; $b (+0,5)$ – задоволення; $e (0)$ – байдужість; $c (-0,5)$ – незадоволення; I – загальний індекс; N – загальна кількість респондентів.

Запропонована анкета дозволяє виявити попередній рівень володіння технологією самостійно-дослідницької діяльності, ставлення студентів до цього виду їх пізнавальної праці, частоту участі в ній, зацікавленість майбутніх учителів у вивченні певних об'єктів педагогічної дійсності.

Висвітлити стан проблеми формування самостійно-дослідницької діяльності у всеукраїнському та міжнародному контексті виявилось за можливе шляхом проведення анкетування студентів вищих навчальних закладів України (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (ДДПУ), Ізмаїльський державний гуманітарний університет (ІДГУ), Львівський національний університет імені Івана Франка (ЛНУ), Одеський національний університет імені І.І.Мечникова (ОНУ), Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського (м. Одеса) (ПДПУ), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (ТДПУ), Херсонський державний університет (ХДУ), Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (ЧНУ)), Молдови (Кагульський університет реальних і гуманітарних наук (КУРГН)), Польщі (Вармінсько-Мазурський університет (м. Ольштин) (ВМУ), Краківський педагогічний університет (КПУ), Ягеллонський університет (м. Краків) (ЯУ)). В експериментальній роботі на діагностичному етапі взяли участь 1510 студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр” означених вищих навчальних закладів. Студентам була запропонована анкета „Загальна діагностика самостійно-дослідницької діяльності майбутнього фахівця”.

Виявлення зацікавленості кожного студента до певних аспектів практично орієнтованого сегмента науково-педагогічної інформації здійснювалося за допомогою запитання про пріоритетність інтересу до самостійно-дослідницької діяльності, у центрі якої – розкриття психолого-педагогічних закономірностей

учня, класу, батьків або вивчення досвіду вчителів. Результати цього опитування представлено у Додатку М.1.

Аналіз результатів анкетування дозволяє стверджувати, що пріоритетну увагу майбутніх учителів привертає дослідження особливостей учня як об'єкта навчально-виховного процесу (середній показник – 37 %). Саме цей аспект самостійно-дослідницької діяльності найбільшу зацікавленість викликає у 79 % студентів Вармінсько-Мазурського університету, 64 % – Краківського педагогічного університету, 44 % – Дрогобицького державного педагогічного університету, 38 % – Львівського національного університету, 37 % – Одеського національного університету, 36 % – Південноукраїнського державного педагогічного університету, 34 % – Херсонського державного університету. Студенти окреслених вищих навчальних закладів на перше рангове місце висунули такий напрям самостійно-дослідницької діяльності, у контексті якого передбачається багатовимірне вивчення учня. Третина респондентів Тернопільського національного педагогічного університету (33 %) також виявила інтерес до самостійно-дослідницької діяльності, що націлена на розкриття різних аспектів життєдіяльності учня. Кількість таких респондентів у Чернівецькому національному університеті склала 28 %, у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – 27 %, у Кагульському університеті реальних і гуманітарних наук – 17 %, у Ягеллонському університеті – 11 % студентів.

За середнім показником 28 % студентів виявляють інтерес до вивчення закономірностей розвитку й функціонування дитячого колективу. Цей аспект є пріоритетним у самостійно-дослідницькій діяльності для 84 % респондентів Ягеллонського університету, 36 % – Тернопільського національного педагогічного університету, 32 % – Ізмаїльського державного гуманітарного університету. На друге рангове місце цей аспект висунуло 32 % респондентів Херсонського державного університету, 30 % – Дрогобицького державного педагогічного університету, по 28 % – Львівського й Чернівецького національних університетів. На третьому ранзі окреслений напрям самостійно-дослідницької діяльності є для 21 % студентів Південноукраїнського державного педагогічного університету, 19

% – Одеського національного університету, 14 % – Кагульського університету реальних і гуманітарних наук. Інтерес до дослідження психолого-педагогічних закономірностей дитячого колективу виявляють лише 5 % студентів Краківського педагогічного університету й 3 % – Вармінсько-Мазурського університету.

Майже чверть респондентів (середній показник – 25 %) цікавляться вивченням досвіду педагогів. Цей напрям самостійно-дослідницької діяльності набуває особливої значущості для половини респондентів Кагульського університету реальних і гуманітарних наук (52 %), третини респондентів з Одеського національного університету (33 %), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (32 %), Південноукраїнського державного педагогічного університету (30 %). Інтерес до самостійно-дослідницької діяльності, спрямованої на вивчення досвіду педагогів, виявило 28 % респондентів з Чернівецького національного університету, по 27 % – з Львівського національного університету й Тернопільського національного педагогічного університету, а також чверть студентів (26 %) з Херсонського державного університету. Підкреслили необхідність здійснення досліджень у цьому напрямку 17 % студентів Краківського педагогічного університету, 14 % – Вармінсько-Мазурського університету, 13 % – Дрогобицького державного педагогічного університету. Жоден з респондентів Ягеллонського університету не виявив зацікавленості в самостійно-дослідницькій діяльності з вивчення досвіду вчителів.

Слід підкреслити, що за середнім показником лише 10 % студентів виявляють інтерес до досліджень сімейного середовища, в якому зростає дитина. На друге рангове місце цей аспект самостійно-дослідницької діяльності висунуло 17 % респондентів Кагульського університету реальних і гуманітарних наук, на третє рангове місце – 14 % респондентів Краківського педагогічного університету. Про актуальність досліджень у означеному ракурсі висловилися 16 % респондентів Чернівецького національного університету, по 13 % респондентів Дрогобицького й Південноукраїнського державних педагогічних університетів, 11 % – Одеського національного університету, 9 % – Ізмаїльського державного

гуманітарного університету, 8 % – Херсонського державного університету, 7 % – Львівського національного університету, 5 % – Ягеллонського університету й лише по 4 % – Тернопільського національного педагогічного університету й Вармінсько-Мазурського університету. Наведені результати анкетування свідчать про необхідність орієнтації студентів на дослідження проблем сучасної сім'ї з метою навчання майбутніх фахівців встановлювати послідовність виховних впливів на учня в школі та в його сімейному середовищі.

Виявлялася також міра зацікавленості студентів у вивченні різних аспектів академічного сегмента самостійно-дослідницької діяльності (навчального матеріалу, методичної, наукової та загальногуманітарної інформації) (див. Додаток М.2).

Як засвідчує аналіз результатів анкетування, метою самостійно-дослідницької діяльності студентів виступає переважно загальногуманітарна інформація (за середнім показником кількість таких респондентів становить 37 %). Більше половини респондентів Краківського педагогічного та Ягеллонського університетів висловилися, що зацікавлені в самостійно-дослідницькій діяльності саме із загальногуманітарної тематики (відповідно по 69 % та 68 % студентів). Про пріоритетність досліджень у цьому напрямі заявили також 42 % респондентів Херсонського державного університету, по 37 % – Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Південноукраїнського державного педагогічного університету й Вармінсько-Мазурського університету, по 36 % – Одеського й Чернівецького національних університетів, 34 % – Львівського національного університету, кожен п'ятий студент Тернопільського національного педагогічного університету (20 %) й кожен десятий – Дрогобицького державного педагогічного університету (10 %).

Майбутні педагоги виявляють інтерес і до навчального матеріалу, про що відзначила чверть респондентів (за середнім показником – 26 %). Найбільша кількість з них є студентами Дрогобицького державного педагогічного університету (43 % респондентів). Третя частина респондентів Тернопільського національного педагогічного університету (33 %) й Південноукраїнського

державного педагогічного університету (32 %) також відзначила, що зацікавлена в самостійно-дослідницькій діяльності, спрямованій на вивчення навчального матеріалу. Інтерес до цього аспекту досліджень виявило 29 % студентів Ягеллонського університету, 28 % – Чернівецького національного університету, по 26 % – Ізмаїльського державного гуманітарного університету й Херсонського державного університету, 25 % – Львівського національного університету, 22 % – Одеського національного університету, 20 % – Краківського педагогічного університету, 16 % – Вармінсько-Мазурського університету, 14 % – Кагульського університету реальних і гуманітарних наук.

Дещо менший інтерес викликає наукова інформація, якою за середнім показником цікавляться 19 % респондентів. До вивчення наукової інформації виявляє інтерес кожен другий студент з Кагульського університету реальних і гуманітарних наук (51 %), кожен третій – з Одеського національного університету (33 %), кожен п'ятий – з Ізмаїльського державного гуманітарного університету (21 %), Дрогобицького державного педагогічного університету (20 %) й Чернівецького національного університету (20 %). Третє рангове місце посідає означений аспект у системі інтересів студентів Тернопільського національного педагогічного університету (18 %), Львівського національного університету (17 %), Херсонського державного університету (16 %), Південноукраїнського державного педагогічного університету (15 %). Лише 7 % студентів з Вармінсько-Мазурського університету, 3 % - з Краківського педагогічного університету та жоден – з Ягеллонського університету висловилися про пріоритетність самостійно-дослідницької діяльності з вивчення наукової інформації.

Інтерес до методичної інформації за середнім показником виявляє 18 % студентів загальної вибірки. Підкреслили актуальність досліджень в означеній сфері 40 % респондентів Вармінсько-Мазурського університету, майже третина – Тернопільського національного педагогічного університету (29 %) й Дрогобицького державного педагогічного університету (27 %), чверть студентів – Львівського національного університету (24 %), шоста частина респондентів – Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Південноукраїнського

державного педагогічного університету, Херсонського державного університету й Чернівецького національного університету (по 16 % студентів). Незначна кількість респондентів зацікавлена у вивченні методичної інформації як об'єкта самостійно-дослідницької діяльності в Кагульському університеті реальних і гуманітарних наук (13 %), Одеському національному університеті (9 %), Краківському педагогічному університеті (8 %) і Ягеллонському університеті (5 %).

Подані результати свідчать про доцільність активізації мікродослідницької та макродослідницької роботи студентів у напрямку вивчення науково-методичних проблем, що суттєво впливає на розвиток методично-професійної культури майбутнього фахівця.

Пріоритетного значення в оптимізації підготовки фахівця-дослідника набуває діагностика рівня його підготовленості до самостійно-дослідницької діяльності. Результати самооцінних даних студентів наведені у Додатку М.3.

Анкетування виявило, що за середнім показником більше половини респондентів (60 %) визначили свій рівень підготовки до самостійно-дослідницької діяльності як середній. Цей рівень є характерним для більшості респондентів Дрогобицького державного педагогічного університету (73 %), Південноукраїнського державного педагогічного університету (71 %), Львівського національного університету (69 %), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (68 %), Херсонського державного університету (66 %), Тернопільського національного педагогічного університету (65 %), Одеського національного університету (61 %), Ягеллонського університету (55 %), Вармінсько-Мазурського університету (54 %), Кагульського університету реальних і гуманітарних наук (51 %), Краківського педагогічного університету (50 %), Чернівецького національного університету (36 %).

П'ята частина опитаних (18 %) характеризується рівнем „вищий за середній”. Найбільша кількість респондентів (34 %), у яких виявився означений рівень, є студентами Кагульського університету реальних і гуманітарних наук. Цей рівень є характерним також для 28 % респондентів Чернівецького національного

університету, майже для чверті студентів Одеського національного університету (24 %), для п'ятої частини респондентів Львівського національного університету й Херсонського державного університету (по 20 %), 19 % студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету, по 18 % – Південноукраїнського державного педагогічного університету й Тернопільського національного педагогічного університету, 17 % – Ягеллонського університету, 16 % – Вармінсько-Мазурського університету, для кожного десятого студента Дрогобицького державного педагогічного університету й лише для 3 % студентів Краківського педагогічного університету.

Середній показник студентів, у яких виявився високий рівень підготовленості до самостійно-дослідницької діяльності, дорівнює 4 %. Оцінили свій рівень як високий в Ягеллонському університеті 11 % респондентів, в Одеському національному університеті – 9 %, в Кагульському університеті реальних і гуманітарних наук – 7 %, в Чернівецькому національному університеті й Вармінсько-Мазурському університеті – по 4 %, в Тернопільському національному педагогічному університеті – 3 %, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, Львівському національному університеті, Південноукраїнському державному педагогічному університеті, Херсонському державному університеті – по 2 %, в Дрогобицькому державному педагогічному університеті й Краківському педагогічному університеті – жоден з респондентів.

За усередненими результатами майже кожний восьмий студент (12 %) оцінив свій рівень підготовленості до самостійно-дослідницької діяльності як рівень „нижчий за середній”. Цей рівень є характерним для третини студентів Краківського педагогічного університету (31 %), п'ятої частини студентів Чернівецького національного університету (20 %), по 17 % – Вармінсько-Мазурського університету і Ягеллонського університету, 14 % – Дрогобицького державного педагогічного університету, 10 % – Тернопільського національного педагогічного університету, по 8 % – Ізмаїльського державного гуманітарного університету й Львівського національного університету, 7 % – Кагульського університету реальних і гуманітарних наук, по 6 % – Південноукраїнського

державного педагогічного університету й Херсонського державного університету, 4 % – Одеського національного університету.

При цьому 6 % респондентів (за середнім показником) заявили про низький рівень сформованості дослідницьких умінь. Низький рівень є характерним майже для кожного шостого студента вибірки Краківського педагогічного університету (16 %), для кожного восьмого – Чернівецького національного університету (12 %), для 9 % – Вармінсько-Мазурського університету, 6 % – Херсонського державного університету, 4 % – Тернопільського національного педагогічного університету, по 3 % – Дрогобицького державного педагогічного університету, Ізмаїльського державного гуманітарного університету й Південноукраїнського державного педагогічного університету, 2 % – Одеського національного університету, по 1 % – Львівського національного університету й Кагульського університету реальних і гуманітарних наук.

Означені результати свідчать про необхідність активізації формування дослідницьких дій студентів, при цьому має педагогічний сенс у повному обсязі використовувати потенціал початкового етапу навчання (у підсистемі „бакалавр”).

Вивчення ступеню задоволення самостійно-дослідницькою діяльністю виявило наступні результати: максимум задоволення своєю дослідницькою діяльністю виразило лише 4 % респондентів (середній показник), при цьому найбільша кількість таких студентів виявилася в Львівському національному університеті (10 %) і Південноукраїнському державному педагогічному університеті (7 %). Кількість студентів, що відчують максимум задоволення від своєї самостійно-дослідницької діяльності, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті й Тернопільському національному педагогічному університеті складає по 6 % респондентів, в Одеському й Чернівецькому національних університетах – по 4 %, в Херсонському державному університеті й Кагульському університеті реальних і гуманітарних наук – по 3 %, у Вармінсько-Мазурському університеті – 1 %. У трьох вищих навчальних закладах (Дрогобицькому державному педагогічному університеті, Краківському педагогічному університеті, Ягеллонському університеті) не виявилось жодного

респондента з максимальним рівнем задоволення самостійно-дослідницькою роботою (див. Додаток М.4).

Переважає більшість студентів (77 %) продемонстрували задоволення цією діяльністю. Найбільша кількість таких респондентів саме з Дрогобицького державного педагогічного університету (87 %), Тернопільського національного педагогічного університету й Кагульського університету реальних і гуманітарних наук (по 85 %), Херсонського державного університету (83 %), Одеського національного університету (82 %), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (80 %), Південноукраїнського державного педагогічного університету (79 %). Майже дві третини студентів задоволені своєю самостійно-дослідницькою діяльністю у Львівському національному університеті (76 %) і Ягеллонському університеті (72 %). В Чернівецькому національному університеті кількість таких становила 68 % респондентів, у Краківському педагогічному університеті – 64 % респондентів, у Вармінсько-Мазурському університеті – 63 %.

Байдуже ставлення висловили 15 % студентів. Про таке ставлення заявила майже чверть студентів Краківського педагогічного університету та Ягеллонського університету (по 28 %), Вармінсько-Мазурського університету (27 %), п'ята частина респондентів Чернівецького національного університету (20 %), кожен десятий студент Дрогобицького державного педагогічного університету, Львівського національного університету й Одеського національного університету (по 10 %). В Херсонському державному університеті кількість таких студентів склала 9 %, в Кагульському університеті реальних і гуманітарних наук – 8 %, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті й в Південноукраїнському державному педагогічному університеті – по 7 %, в Тернопільському національному педагогічному університеті – 6 %.

За середнім показником 5 % студентів відзначили, що вони незадоволені своєю самостійно-дослідницькою роботою. В Чернівецькому національному університеті їх було 8 % респондентів, у Вармінсько-Мазурському університеті – 9 %, у Краківському педагогічному університеті – 8 %, у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті та Південноукраїнському державному педагогічному

університеті – по 6 %, у Херсонському державному університеті – 5 %, у Львівському національному університеті й Кагульському університеті реальних і гуманітарних наук – по 4 %, в Дрогобицькому державному педагогічному університеті – 3 %, в Одеському національному університеті й Тернопільському національному педагогічному університеті – по 2 %, в Ягеллонському університеті таких студентів не виявилось.

При цьому незначною є кількість студентів, що висловили максимум незадоволення своєю самостійно-дослідницькою діяльністю: 6 осіб в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті (1 %), 2 особи в Одеському національному університеті (2 %), по 1 % респондентів у Південноукраїнському державному педагогічному університеті й Тернопільському національному педагогічному університеті.

Задля обчислення індексу задоволення за методикою Н.Кузьміної ми використали одержані результати (абсолютну кількість студентів) у такій формулі, як:

$$I = (77 \times (+1) + 1206 \times (+0,5) + 71 \times (-0,5) + 12 \times (-1) + 144 \times (0)) \div 1510 = 0,42,$$

й отримали показник, який дорівнював 0,42, що свідчить про недостатньо високий рівень задоволення студентів їхньою самостійно-дослідницькою діяльністю. Означені результати підтверджують, по-перше, той факт, що самостійно-дослідницька діяльність не усвідомлюється майбутніми фахівцями як системоутворювальний чинник їхньої професійної діяльності, по-друге, виникла необхідність оптимізації існуючих форм цієї діяльності у вищій школі.

Про це засвідчують також й результати діагностики частоти проведення студентами самостійно-дослідницької діяльності (див. Додаток М.5). Про те, що беруть участь у самостійно-дослідницькій діяльності дуже часто (дев'ять балів) висловилися лише 8 респондентів (2 %) з Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 6 респондентів (6 %) – з Кагульського університету реальних і гуманітарних наук, по 2 студента (1 %) – з Південноукраїнського державного

педагогічного університету, Тернопільського національного педагогічного університету й Херсонського державного університету. Абсолютна кількість таких студентів склала лише 20 осіб.

Достатньо часто (вісім балів) беруть участь у цій діяльності чверть респондентів з Кагульського університету реальних і гуманітарних наук (25 %), 7 % – з Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 5 % – з Одеського національного університету, по 4 % – з Херсонського державного університету й Чернівецького національного університету, по 3 % – з Вармінсько-Мазурського університету й Тернопільського національного педагогічного університету, по 2 % – з Львівського національного університету й Південноукраїнського державного педагогічного університету. Лише 86 респондентів із загальної вибірки заявили, що їх частота проведення самостійно-дослідницької діяльності може бути оцінена у вісім балів.

Майже у два з половиною рази вище кількість тих студентів, які висловилися, що частота проведення ними означеної діяльності дорівнює семи балам (207 студентів). Чверть таких (27 %) – студенти Кагульського університету реальних і гуманітарних наук, майже кожен шостий (по 16 %) – респонденти з Одеського й Чернівецького національних університетів, по 14 % – Ізмаїльського державного гуманітарного університету й Тернопільського національного педагогічного університету, 13 % – Херсонського державного університету, по 11 % – Львівського національного університету й Південноукраїнського державного педагогічного університету, 10 % – Вармінсько-Мазурського університету, 7 % – Дрогобицького державного педагогічного університету, 6 % – Краківського педагогічного університету, 5 % – Ягеллонського університету.

У шість балів оцінили частоту проведення самостійно-дослідницької діяльності 22 % студентів Львівського національного університету, кожен п'ятий респондент (20 %) Кагульського університету реальних і гуманітарних наук, по 17 % – Одеського національного університету й Тернопільського національного педагогічного університету, 15 % – Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 14 % – Вармінсько-Мазурського університету, 12 % –

Південноукраїнського державного педагогічного університету, кожен десятий респондент (10 %) Дрогобицького державного педагогічного університету й Херсонського державного університету, 8 % – Чернівецького національного університету, 6 % – Краківського педагогічного університету.

Найчисельнішою є група тих студентів, що оцінили частоту проведення ними самостійно-дослідницької діяльності в п'ять балів (413 респондентів). Більше третини таких (38 %) – респонденти Херсонського державного університету, третина – Вармінсько-Мазурського університету (34 %), Чернівецького національного університету (32 %), Південноукраїнського державного й Тернопільського національного педагогічних університетів (по 30 % респондентів). В Ізмаїльському державному гуманітарному університеті кількість цих респондентів склала 27 %, в Одеському національному університеті – 26 %, в Ягеллонському університеті – 18 %, в Дрогобицькому державному педагогічному університеті – 17 %, в Кагульському університеті реальних і гуманітарних наук – 15 %, в Краківському педагогічному університеті – 8 % студентів.

Достатньо значною є кількість тих студентів (263 особи), що беруть участь у самостійно-дослідницькій діяльності рідко (вони оцінили частоту своєї участі в чотири бала). Найбільша їх кількість – респонденти Ягеллонського університету (44 %), чверть (25 %) – Одеського національного університету, 23 % – Дрогобицького державного педагогічного університету, п'ята частина (19 %) – Південноукраїнського державного педагогічного університету, 18 % – Тернопільського національного педагогічного університету, по 17 % – Вармінсько-Мазурського університету, Ізмаїльського державного гуманітарного університету й Херсонського державного університету, по 16 % – Львівського національного університету й Краківського педагогічного університету, 12 % – Чернівецького національного університету, 5 % – Кагульського університету реальних і гуманітарних наук.

У три бали була оцінена частота проведення самостійно-дослідницької діяльності 144 респондентами. В Краківському педагогічному університеті кількість таких становила 25 % респондентів, у Дрогобицькому державному

педагогічному університеті – 23 %, в Ягеллонському університеті – 22 %, у Львівському національному університеті – 18 %, у Чернівецькому національному університеті – 12 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 11 %, у Вармінсько-Мазурському університеті – 9 %, у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті й Тернопільському національному педагогічному університеті – по 8 %, у Одеському національному університеті й Херсонському державному університеті – по 7 %, у Кагульському університеті реальних і гуманітарних наук – 2 % студентів.

68 респондентів висловилися, що частота проведення самостійно-дослідницької діяльності в їх навчальній праці може бути оцінена в два бали. Найбільша кількість таких респондентів у вищих навчальних закладах Польщі: 28 % студентів – у Краківському педагогічному університеті, 11 % - у Ягеллонському університеті, 9 % - у Вармінсько-Мазурському університеті. В Чернівецькому національному університеті таких є 8 % респондентів, у Львівському національному університеті – 6 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 5 %, у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті й Тернопільському національному педагогічному університеті – по 4 %, у Дрогобицькому державному педагогічному університеті – 3 %, у Одеському національному університеті й Херсонському державному університеті – по 2 % студентів.

Заявили, що дуже рідко беруть участь у самостійно-дослідницькій діяльності 90 респондентів. Частота проведення ними самостійно-дослідницької діяльності була оцінена в один бал. Серед цих студентів 17 % – з Дрогобицького державного педагогічного університету, 11 % – з Краківського педагогічного університету, 9 % – з Південноукраїнського державного педагогічного університету, по 8 % – з Херсонського державного університету й Чернівецького національного університету, 6 % – з Ізмаїльського державного гуманітарного університету, по 5 % – з Львівського національного університету й Тернопільського національного педагогічного університету, 4 % – з Вармінсько-Мазурського університету.

З метою обчислення індексу частоти участі студентів у самостійно-дослідницькій діяльності (див. с.220) нами була включена у формулу абсолютна кількість респондентів для кожної окремої групи:

$$I = (20 \times 3 + 86 \times 2 + 207 \times 1 + 219 \times 0,5 + 413 \times 0 + 263 \times (-0,5) + 144 \times (-1) + 68 \times (-2) + 90 \times (-3)) \div 1510 \approx -0,09.$$

Індекс частоти дорівнює (-0,09), що свідчить про факт занадто низької участі майбутніх учителів у самостійно-дослідницькій діяльності.

Наведені матеріали підтверджують доцільність активізації ініціативи кожного студента у розробленні власних програм саморозвитку як дослідника, визначення оптимальних засобів самотворення, впровадження спеціальних заходів взаємоконтролю майбутніми педагогами самостійно-дослідницької діяльності.

Здійснювалося також періодичне діагностування динаміки розвитку певних умінь і якостей студентів на етапі локальних педагогічних експериментів, які передбачали пропедевтичне виявлення ефективності окремих засобів авторської педагогічної технології. Наприклад, здійснювалося локальне дослідження на предмет сформованості мотивів самовдосконалення й творчої самореалізації, рівня підготовки до пошукової роботи, характеру розвитку дослідницької спрямованості. Наведені у наукових працях проміжні результати, отримані у процесі діагностувальних зрізів, засвідчують стабільну активно-позитивну динаміку розвитку означених феноменів у студентів певних експериментальних груп.

Фрагментарно здійснювалося діагностування впливу деяких експериментальних засобів, упроваджених на заняттях з навчальних дисциплін „Практична граматики французької мови”, „Практика усного та писемного мовлення”, „Методика викладання французької мови”, на характер володіння студентами пошукових дій, формування у них позитивного ставлення до творчої діяльності; для цього було створено окрему експериментальну групу. Експериментальні засоби й результати діагностичних зрізів наведено у статтях.

Отже, результати діагностичного експерименту переконують у необхідності оптимізації наявної системи формування самостійно-дослідницької діяльності студентів у напрямках забезпечення умов максимальної самореалізації їхніх творчих сил, створення індивідуального режиму участі в пошуковій творчості, впровадження таких самостійно-дослідницьких завдань, що прицільно впливають на розвиток компонентів цієї діяльності.

4.2. Змістово-процесуальна своєрідність констатувального етапу експерименту

Діагностичний зріз у контрольній та експериментальній групах до початку та після завершення експериментальної роботи передбачав проведення анкетування, тестування, експертної оцінки, самооцінки, розв'язання творчих завдань.

Вивчаючи своєрідність компонентів самостійно-дослідницької діяльності крізь призму їхнього виявлення в навчально-виховному процесі, а також враховуючи їх взаємозв'язок та взаємозалежність, було визначено критерії, що виступають основою оцінки рівнів сформованості цих компонентів, а також розкрити їх показники. Критерієм оцінки мотиваційно-ціннісного компонента (МЦ) самостійно-дослідницької діяльності був системно-внутрішньомотиваційний, змістового (З) - конструктивно-знанняєвий, процесуально-операційного (ПО) - продуктивно-дієвий, рефлексивного (Р) - контрольного-самооцінного. Середнє кількісне значення кожного критерію визначалося за методикою С.Литвиненко [208, с.168].

Системно-внутрішньомотиваційний критерій (СМ) передбачав виявлення студентом позитивного ставлення до самостійно-дослідницької діяльності та утворення системи внутрішніх мотивів (інтересів, цінностей, ідеалів). Показниками цього критерію виступають сформовані:

- система ціннісних орієнтацій (СМ₁), яка діагностувалася за допомогою анкетування, що передбачало самооцінку студентами та експертну оцінку ролі

цінностей пізнання, творчості, щастя інших, активного продуктивного життя, саморозвитку в спрямуванні самостійно-дослідницької діяльності. Студенти обирали відповідь з таких варіантів, як „так”, „скоріше так, ніж ні”, „і так, і ні”, „скоріше ні, ніж так”, „ні”, на твердження „такі гуманістичні цінності, як пізнання, творчість, щастя інших, активне продуктивне життя, саморозвиток, спрямовують мою самостійно-дослідницьку діяльність”;

- внутрішні мотиви студента (СМ₂) (інтерес до предмета й процесу самостійно-дослідницької діяльності, прагнення до самореалізації засобами цієї діяльності). Мотив, що надає особистісного сенсу самостійно-дослідницькій діяльності, діагностувався за допомогою експертної оцінки та самооцінки. Експертам і студентам пропонувався перелік внутрішніх і зовнішніх мотивів (а) стійкий інтерес до предмета діяльності; б) стійкий інтерес до процесу діяльності; в) прагнення до творчої самореалізації; г) мотиви самовдосконалення, саморозвитку; ґ) розуміння значення самостійно-дослідницької роботи у професійній діяльності; д) мотиви обов'язку та відповідальності; е) намагання бути краще всіх у колективі; ж) поривання до запобігання неприємностей), серед яких вони обирали той, що найбільш інтенсивно виявляється у кожного студента в ході самостійно-дослідницької діяльності;

- переконання студента (СМ₃), які діагностувались у ході анкетування за допомогою такої групи запитань:

1. Чи можете Ви стверджувати, що: 1) для Вас є характерним виявлення дослідницького світогляду: так, ні; 2) дослідницька діяльність є однією з Ваших життєвих цілей: так, ні; 3) образ вчителя-дослідника виступає Вашим ідеалом: так, ні.

2. Чи є характерним для Вас переконання у значущості дослідницької роботи? В якій мірі Ви переконані у важливості дослідницької діяльності: висока міра переконання, середня міра переконання, низька міра переконання.

Подані запитання висвітлюють значущість самостійно-дослідницької роботи як життєвої цілі, міру переконаності в її важливості як фактора професійного та особистісного самотворення, орієнтованість на ідеал учителя-дослідника. Досягти

більшої вірогідності діагностики ступеня розвитку переконань нам вбачалося можливим шляхом інтерв'ювання респондентів стосовно їхніх життєвих цілей, переконань, ідеалів, рівня сформованості дослідницького світогляду.

Середній кількісний показник сформованості мотиваційно-ціннісного компонента визначався за формулою: $MЦ = (СМ_1 + СМ_2 + СМ_3) \div 3$.

Конструктивно-знаннявий критерій (КЗ) відображає синтезованість та конструктивність інформації, набутої студентом у процесі самостійно-дослідницької діяльності. Показниками конструктивно-знаннявого критерію є повнота та системність науково-педагогічних знань:

- академічного сегмента, діагностика яких здійснювалася за допомогою тестів, що включали завдання на виявлення рівня володіння інформацією методологічного (КЗ₁), історичного (КЗ₂), теоретичного (КЗ₃), технологічного (КЗ₄) блоків змістового компонента самостійно-дослідницької діяльності. Наведемо варіанти тестових завдань для студентів першого курсу бакалаврату:

методологічний блок: 1. Пріоритетним напрямками державної політики у сфері освіти є: а) зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації; б) активізація професійно-педагогічних умінь учителя; в) формування у вчителя системи психолого-педагогічних знань. 2. Назвіть методи науково-педагогічного дослідження: а) спостереження; б) консультування; в) соціометрія; г) анкетування; *історичний блок*: 1. Ідея „сродної праці” була висунута: а) В.Сухомлинським; б) Г.Сковородою; в) А.Макаренком. 2. Організація „школи рідної мови” була запропонована: а) Сократом; б) Еразмом Роттердамським; в) Я.-А.Коменським; *теоретичний блок*: 1. Назвіть основні принципи навчання: а) науковості; б) компенсаторності; в) наочності; г) доступності; г) емоційності навчання; д) інтегрованості. 2. Назвіть принципи представлення змісту навчального матеріалу в підручниках: а) генетичний; б) феноменологічний; в) логічний; г) психологічний; г) онтологічний; *технологічний блок*: Засновником вальдорфської педагогіки є: а) М.Монтессорі; б) Р.Штейнер; в) Ж.-Ж.Руссо (варіанти тестів для студентів у підсистемах „бакалавр” – „спеціаліст” – „магістр” наведено в Додатку Н);

- практично орієнтованого сегмента (КЗ₂), що діагностувалися за результатами виконання творчих завдань, які передбачали інтегроване відтворення інформації методичного (КЗ₅), суб'єктно-комунікативного (КЗ₆), змістово-рольового (КЗ₇) блоків змістового компонента. Наведемо деякі варіанти завдань: *методичний блок*: запропонуйте власні методичні засоби активізації розумової діяльності старшокласників у процесі формування іншомовних лексичних навичок; *суб'єктно-комунікативний блок* (напряма „вчитель-соціум”): назвіть риси, якими, на Ваш погляд, у сучасному світі має відрізнятися особистість дослідника; *змістово-рольовий блок* (діагностичний змістово-рольовий напряма): дайте психологічну характеристику відомого Вам дослідника. Зверніть увагу на його діяльність, мотиви, потреби, інтереси, світогляд, характер, здібності.

Середній кількісний показник сформованості змістового компонента визначався за формулою: $Z = (KZ_1 + KZ_2 + KZ_3 + KZ_4 + KZ_5 + KZ_6 + KZ_7) : 7$.

Продуктивно-дієвий (ПД) критерій віддзеркалює правильність, точність використання самостійно-дослідницьких дій, які забезпечують досягнення студентом високого результату дослідження. Показниками виступає вільне володіння студентами всіма комплексами самостійно-дослідницьких дій, а саме: розробка вихідної бази дослідження (ПД1), вивчення теоретичної інформації (ПД2), проведення діагностувального експерименту (ПД3), утворення моделі формувального етапу педагогічного експерименту (ПД4), аргументація власної позиції (ПД5), узагальнення експериментальних даних (ПД6), прогнозування наслідків дослідження (ПД7), оформлення результатів наукового пошуку (ПД8), самооцінка (ПД9). Констатувальний експеримент передбачав застосування методів експертної оцінки та самооцінки рівня сформованості окреслених вище комплексів дослідницьких дій. Середнє значення сформованості процесуально-операційного компонента самостійно-дослідницької діяльності визначалося за формулою: $PO = (PD1 + PD2 + PD3 + PD4 + PD5 + PD6 + PD7 + PD8 + PD9) : 9$.

Контрольно-самооцінний (КС) критерій відбиває вміння здійснювати студентом самодіагностику, проектувати свій розвиток та контролювати ефективність втілення своїх сил у самостійно-дослідницькій діяльності.

Показниками цього критерію є такі: прагнення особистості вивчити себе, частота та характер рефлексії, вплив оточуючих людей на самостановлення як дослідника (КС₁), що діагностувалися за допомогою анкетування (дивись Додаток П.1); володіння рефлексивними вміннями самоаналізу і самооцінки (КС₂) (що передбачають осмислення своєї життєвої позиції, розкриття власного дослідницького потенціалу), програмування свого становлення як дослідника (КС₃), розробки засобів оптимального самовтілення (КС₄), самоконтролю і самокорекції (КС₅), діагностика яких здійснювалася за допомогою методів експертної оцінки й самооцінки (дивись Додаток П.2).

Означені показники відбивають провідні етапи рефлексивної діяльності (Р.Бернс, В.Демиденко, М.Келесі, М.Князева): контроль та оцінка своєї роботи; осмислення ціннісних орієнтирів та рівня відповідності ним своєї життєдіяльності; виявлення нереалізованих граней своєї особистості; розкриття векторів самозростання; конструювання засобів самовдосконалення; корекція та регуляція своєї поведінки.

Середній показник сформованості рефлексивного компонента самостійно-дослідницької діяльності обчислювався за формулою: $P = (КС1 + КС2 + КС3 + + КС4 + КС5) : 5$.

Загальний інтегративний показник рівня сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності визначався за формулою [200, с.176]:

$I = (МЦ + З + ПО + Р) : 4$, де I – інтегративний показник, $МЦ$ – мотиваційно-ціннісний компонент, $З$ – змістовий, $ПО$ – процесуально-операційний, $Р$ – рефлексивний.

Відповідно до ступеня актуалізації означених критеріїв та їх показників у навчально-виховному процесі нами була запропонована типологія рівнів самостійно-дослідницької діяльності: кожний з компонентів оцінювався за десятибальною шкалою, де 1 – 2 бали віддзеркалювали низький рівень сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності, 3 – 4 – нижчий за середній, 5 – 6 – середній, 7 – 8 – вищий за середній, 9 – 10 – високий.

Низький рівень відображає первинну стадію формування самостійно-дослідницької діяльності. Вона є характерною для студентів початкового етапу навчання у бакалавраті.

Мотиваційно-ціннісний компонент: ціннісні орієнтації чітко не усвідомлюються, домінує зовнішня мотивація. Життєві цілі не визначено, існують загальні уявлення про важливість самостійно-дослідницької роботи, однак вони не виступають як переконання. Студенти орієнтуються у своїй самостійно-дослідницькій роботі на образ їхнього улюбленого вчителя, який виступає для них ідеалом, проте, характеризуючи його, не виходять за межі емоційного сприйняття.

Змістовий компонент: система педагогічних знань не сформована, простежуються фрагментарні уявлення про специфіку науково-педагогічної діяльності на основі досвіду, набутого в результаті спостережень за навчальною діяльністю шкільних учителів, але ці знання носять суто поверховий характер, вони не виступають об'єктом теоретичного осмислення.

Процесуально-операційний компонент: започатковується формування самостійно-дослідницьких умінь (на рівні опрацювання наукової літератури: реферування, конспектування, цитування).

Рефлексивний компонент: розвиваються набуті в попередньому досвіді прийоми рефлексивної діяльності (самооцінка, самоконтроль).

Рівень “нижчий за середній” відбиває часткове включення студента у самостійно-дослідницьку діяльність, передбачає виявлення особистістю позитивного ставлення до неї.

Мотиваційно-ціннісний компонент представлено переважно зовнішніми мотивами, при цьому пізнавальна мотивація проявляється періодично за умов надання викладачем цікавого для студентів предмета дослідження. Особистість переконана в соціальній значущості самостійно-дослідницької роботи, однак переконання не створюють цілісної системи, що відображає дослідницький світогляд.

Змістовий компонент: студент оволодіває окремими елементами блоків змістового компонента, але вони не носять цілісного інтегрованого характеру.

Процесуально-операційний компонент: простежується певний ступінь сформованості самостійно-дослідницьких дій переважно такого комплексу, як вивчення теоретичної інформації (аналіз літературних джерел, порівняння різних позицій, узагальнення).

Рефлексивний компонент: формуються вміння самоконтролю, самооцінки, самокорекції.

Середній рівень віддзеркалює неповну участь студентів у самостійно-дослідницькій діяльності, позитивне ставлення до неї.

Мотиваційно-ціннісний компонент: мають місце інтерес до предмета й процесу самостійно-дослідницької діяльності, мотиви професійного самоствердження. При цьому, на діяльність особистості продовжують впливати зовнішні мотиви. Є наявними життєві цілі щодо набуття і збагачення дослідницького досвіду, переконання у важливості проведення власної та колективної дослідницько-творчої роботи.

Змістовий компонент: майбутні фахівці інтеріоризують блоки академічно орієнтованого сегмента, однак знання ще не входять до структури особистісних знаннієвих новоутворень на рівні концептуалізації цілісних інформаційних систем.

Процесуально-операційний компонент: студенти оволодівають більшим обсягом дослідницьких дій, таких, як: планування дослідницької роботи, аналіз, синтез, класифікація, систематизація отриманих даних, формулювання висновків.

Рефлексивний компонент: вибудовуються в систему рефлексивні вміння (самопостереження, самоаналіз, саморозкриття, самокорекція).

Рівень “вище за середній” – характеризується активно-позитивним ставленням до самостійно-дослідницької роботи.

Мотиваційно-ціннісний компонент: студенти зацікавлені в самостійних дослідженнях із суб’єктивно новим результатом, в експериментах, спрямованих на одержання принципово нових наукових знань. Простежується мінімальна зовнішня мотивація (на рівні соціальних мотивів та мотивів досягнення) й максимальна внутрішня. Має місце упорядкована система переконань у

важливості організації самостійно-дослідницької діяльності, простежується їх конструювання у світогляд. Студент у своїй науково-експериментальній роботі орієнтується на певний ідеал педагога-дослідника.

Змістовий компонент: засвоєння сегментів змістового компонента здійснюється на основі побудови систематизованих знань у нові логіко-концептуальні конфігурації, що виступають засобом оволодіння новою інформацією у процесі вирішення самостійно-дослідницьких завдань.

Процесуально-операційний компонент: є високим рівень сформованості самостійно-дослідницьких дій таких комплексів, як розроблення вихідної бази дослідження, вивчення теоретичної інформації, проведення діагностувального експерименту, утворення моделі формувального етапу педагогічного експерименту, аргументація власної позиції, узагальнення експериментальних даних, прогнозування наслідків дослідження, оформлення результатів наукового пошуку, самооцінка.

Рефлексивний компонент: розвивається система рефлексивних умінь: самодіагностика, самопрогнозування, самопроекування.

Високий рівень відзначається динамічним активно-позитивним ставленням до самостійно-дослідницької роботи. Особистість у цій діяльності прагне до одержання об'єктивно нового науково-педагогічного знання.

Мотиваційно-ціннісний компонент: самостійно-дослідницька діяльність спрямовується стійким, глибоким, домінуючим інтересом, прагненням до максимальної професійно-дослідницької самореалізації. До структури мотиваційно-ціннісного компонента входять життєві цілі, які охоплюють прагнення оптимізувати навчально-виховний простір кожного окремого учня. Є притаманним бажання досягти певного ідеалу вчителя-дослідника або науковця. Особистість характеризується стійкими переконаннями у важливості дослідницької роботи в обох планах: суспільно-історичному та професійно-особистісному. Для студента є властивим розвинутий дослідницький світогляд, який відзначається науковістю, систематичністю та цільністю сприйняття педагогічної реальності. Це свідчить про перехід особистості до якісно нового

феномена, а саме феномена студента-дослідника, для якого є характерною послідовна самостійно-дослідницька діяльність, спрямована на розроблення певних моделей дидактично-виховних заходів, їх апробацію й широке розповсюдження у педагогічній практиці.

Змістовий компонент: спостерігається систематизація знань обох сегментів змістового компонента.

Процесуально-операційний компонент: студент здатний сприймати психолого-педагогічні явища узагальнено, проникає у суть кожного конкретного факту, послідовно досліджує всі складові навчально-педагогічного процесу з подальшим синтезом набутих знань, формулюванням висновків, розповсюдженням результатів власної самостійно-дослідницької діяльності через підготовку наукових доповідей, статей, оригінальних авторських програм та технологій.

Рефлексивний компонент: майбутній педагог діагностує рівні акмеологічного самозростання, прогнозує вектори самоактуалізації.

Відтак, самостійно-дослідницька діяльність є складноструктурованим феноменом, мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-операційний та рефлексивний компоненти якого можуть бути оцінені відповідно за системно-внутрішньомотиваційним, конструктивно-знанняєвим, продуктивно-дієвим та контрольньо-самооцінним критеріями. Аналіз характеру рівнів самостійно-дослідницької діяльності дозволяє стверджувати про послідовність у переході від одного рівня до іншого, про обумовленість вищих рівнів нижчими, що спричинює необхідність упровадження комплексної ієрархічно організованої системи педагогічних заходів щодо формування означеного дидактичного феномена.

Запропонована нами технологія діагностики самостійно-дослідницької діяльності, що охоплює анкетування, тестування, інтерв'ювання, розв'язання творчих завдань, самооцінку, експертну оцінку, забезпечує комплексне багатоаспектне вивчення її компонентів та одержання повної, системної, цілісної інформації про розвиток цього феномена.

У констатувальному й формувальному етапах педагогічного експерименту взяло участь 1189 студентів з таких вищих навчальних закладів України, як Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (факультет романо-германської філології), Ізмаїльський державний гуманітарний університет (факультет іноземних мов), Львівський національний університет імені Івана Франка (факультет іноземних мов), Одеський національний університет імені І.І.Мечникова (факультет романо-германської філології), Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського (м. Одеса) (факультет іноземних мов), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (факультет іноземних мов), Херсонський державний університет (інститут іноземної філології). Кількість студентів експериментальної групи була 595, контрольної – 594.

Діагностика мотиваційно-ціннісного компонента до початку формувального експерименту виявила низький рівень його сформованості: в експериментальній групі студентів з таким рівнем було 53 (9 %), в контрольній – 42 (7 %).

Низький рівень було виявлено в Дрогобицькому державному педагогічному університеті у 18 % студентів експериментальної групи й у 15 % - контрольної, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті відповідно 10 % й 3 % респондентів, у Львівському національному університеті – 12 % й 10 %, у Одеському національному університеті – 9 % й 11 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 6 % й 11 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 5 % й 10 %, у Херсонському державному університеті – по 7 % респондентів у кожній групі (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Результати діагностики мотиваційно-ціннісного компонента
самостійно-дослідницької діяльності студентів

| Рівні сформова- ності | Абсолютна кількість студентів / Кількість студентів у % | |
|-----------------------------|---|----------|
| | До початку експерименту | |
| | ЕГ | КГ |
| Високий | 5 / 1 % | 11 / 2 % |

| | | |
|--------------------|------------|------------|
| Вищий за середній | 70 / 12 % | 91 / 15 % |
| Середній | 362 / 61 % | 349 / 59 % |
| Нижчий за середній | 105 / 17 % | 101 / 17 % |
| Низький | 53 / 9 % | 42 / 7 % |

Рівень „нижчий за середній” в експериментальній вибірці виявило 105 респондентів, у контрольній – 101 (по 17 % студентів у кожній групі). В Дрогобицькому державному педагогічному університеті кількість таких була в експериментальній і контрольній групах по 23 % студентів, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – 23 % респондентів у експериментальній групі, 16 % - у контрольній, у Львівському національному університеті – відповідно 20 % і 22 %, у Одеському національному університеті – 19 % й 23 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 10 % і 20 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 9 % і 18 %, у Херсонському державному університеті – 10 % і 11 %.

Найчисленнішою є група студентів, у яких було виявлено середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента: за середнім показником їхня кількість становила в експериментальній вибірці 61 %, у контрольній – 59 % (на 2 % менше, ніж в експериментальній групі). Найбільша кількість таких студентів була в експериментальній групі Херсонського державного університету (72 %) і в контрольній групі Ізмаїльського державного гуманітарного університету (71 %). По 64 % студентів із середнім рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента було виявлено в експериментальній групі в Південноукраїнському державному педагогічному університеті й Тернопільському національному педагогічному університеті, в контрольній вибірці – відповідно 49 % й 51 % респондентів. У Дрогобицькому державному педагогічному університеті в експериментальній групі було виявлено 59 % респондентів з цим рівнем, у контрольній – 62 %, у Львівському національному університеті – відповідно 44 % і 47 %, у Одеському національному університеті – 53 % й 52 %.

Рівень „вищий за середній” сформованості мотиваційно-ціннісного компонента був виявлений лише в 12 % студентів експериментальної вибірки й у 15 % – контрольної. У Херсонському державному університеті в контрольній групі кількість студентів з цим рівнем була найбільшою (28 %), а в експериментальній – лише 10 % студентів. У Львівському національному університеті рівень „вищий за середній” було виявлено в 22 % студентів експериментальної групи й у 19 % - контрольної, у Тернопільському національному педагогічному університеті – відповідно в 20 % і в 21 %. У Південноукраїнському державному педагогічному університеті рівень „вищий за середній” було виявлено у 20 % студентів експериментальної групи і 17 % – контрольної, у Одеському національному університеті – 19 % і 13 %, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – 5 % і 7 %. У Дрогобицькому державному педагогічному університеті не виявлено жодного респондента з означеним рівнем. Високий рівень виявлено лише в 5 студентів (1 %) експериментальної групи й 11 студентів (2 %) – контрольної. В Ізмаїльському державному гуманітарному університеті цей рівень було виявлено лише у 2 студентів (1 %) експериментальної групи й 7 (3 %) – контрольної. У Львівському національному університеті в експериментальній і контрольній вибірках було по 1 студенту (2 %) з високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента, у Херсонському державному університеті – по 1 % студентів у кожній групі (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Результати діагностики рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у студентів вищих закладів освіти

| Вищі навчальні заклади / групи | | Рівні | | | | | Всього |
|--------------------------------|----|---------|-------------------|-----------|--------------------|---------|--------|
| | | Високий | Вищий за середній | Середній | Нижчий за середній | Низький | |
| 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| ДДПУ | ЕГ | - | - | 10 / 59 % | 4 / 23% | 3 / 18% | 17 |

| | | | | | | | |
|------|----|---------|-----------|------------|-----------|----------|-----|
| | КГ | - | - | 8 / 62 % | 3 / 23% | 2 / 15 % | 13 |
| ІДГУ | ЕГ | 2 / 1% | 12 / 5 % | 141 / 61% | 53 / 23 % | 23 / 10% | 231 |
| | КГ | 7 / 3% | 16 / 7 % | 161 / 71 % | 37 / 16 % | 7 / 3% | 228 |
| ЛНУ | ЕГ | 1 / 2 % | 13 / 22 % | 26 / 44 % | 12 / 20 % | 7 / 12 % | 59 |
| | КГ | 1 / 2 % | 11 / 19 % | 27 / 47 % | 13 / 22 % | 6 / 10 % | 58 |
| ОНУ | ЕГ | - | 15 / 19 % | 42 / 53 % | 15 / 19% | 7 / 9 % | 79 |
| | КГ | 1 / 1 % | 10 / 13 % | 39 / 52% | 17 / 23 % | 8 / 11 % | 75 |
| ПДПУ | ЕГ | - | 10 / 20 % | 32 / 64 % | 5 / 10 % | 3 / 6% | 50 |
| | КГ | 1 / 3 % | 6 / 17 % | 17 / 49 % | 7 / 20 % | 4 / 11 % | 35 |

Продовж. табл. 4.2

| 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------|----|---------|-----------|-----------|-----------|----------|-----|
| ТНПУ | ЕГ | 1 / 2 % | 9 / 20 % | 29 / 64 % | 4 / 9 % | 2 / 5 % | 45 |
| | КГ | - | 10 / 21 % | 25 / 51 % | 9 / 18 % | 5 / 10 % | 49 |
| ХДУ | ЕГ | 1 / 1 % | 11 / 10 % | 82 / 72 % | 12 / 10 % | 8 / 7 % | 114 |
| | КГ | 1 / 1 % | 38 / 28 % | 72 / 53 % | 15 / 11 % | 10 / 7 % | 136 |
| Всього | ЕГ | 5 | 70 | 362 | 105 | 53 | 595 |
| | КГ | 11 | 91 | 349 | 101 | 42 | 594 |

Не було виявлено жодного студента з високим рівнем в експериментальній групі Дрогобицького державного педагогічного університету, Одеського національного університету, Південноукраїнського державного педагогічного університету, в контрольній групі Дрогобицького державного й Тернопільського національного педагогічних університетів.

Аналіз результатів констатувального експерименту свідчить, що у жодного з респондентів не виявлено високого рівня сформованості змістового компонента самостійно-дослідницької діяльності. Поряд з цим низький рівень був виявлений у 40 студентів експериментальної групи (7 %) й 51 студентів контрольної (9 %). (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Результати діагностики змістового компонента
самостійно-дослідницької діяльності студентів

| | | |
|-----------------------------|---|----|
| Рівні сформова- ності | Абсолютна кількість студентів / Кількість студентів у % | |
| | До початку експерименту | |
| | ЕГ | КГ |

| | | |
|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Високий | - | - |

Продовж. табл. 4.3

| | | |
|--------------------|------------|------------|
| 1 | 2 | 3 |
| Вищий за середній | 80 / 13 % | 101 / 17 % |
| Середній | 366 / 62 % | 347 / 58 % |
| Нижчий за середній | 109 / 18 % | 95 / 16 % |
| Низький | 40 / 7 % | 51 / 9 % |

У Дрогобицькому державному педагогічному університеті в експериментальній групі було виявлено 18 % респондентів з цим рівнем, у контрольній – 15 %, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – відповідно 6 % й 4 %, у Львівському національному університеті – 12 % і 14 %, у Одеському національному університеті – 5 % і 11 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 6 % і 14 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 7 % і 13 %, у Херсонському державному університеті – 5 % і 10 %.

Рівень „нижчий за середній” було виявлено у 4 студентів експериментальної вибірки й 3 – контрольної Дрогобицького державного педагогічного університету Дрогобицького державного педагогічного університету (по 23 % респондентів з кожної групи). Цей рівень був виявлений в експериментальній вибірці у чверті респондентів (25 %) Ізмаїльського державного гуманітарного університету, кожного п'ятого (20 %) – в Одеському національному університеті, кожного десятого (10 %) – в Південноукраїнському державному педагогічному університеті й Херсонському державному університеті, 18 % – у Львівському національному університеті, 9 % – у Тернопільському національному педагогічному університеті.

В контрольній вибірці рівень „нижчий за середній” було виявлено майже в кожного четвертого респондента (24 %) в Одеському національному університеті,

у кожного п'ятого – в Південноукраїнському державному й Тернопільському національному педагогічних університетах (по 20 %), Львівському національному університеті (21 %), 13 % – в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, 11 % - в Херсонському державному університеті (див. табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Результати діагностики рівнів сформованості змістового компонента
у студентів вищих закладів освіти

| Вищі навчальні заклади / групи | | Рівні | | | | | Всього |
|---|----|--------------|----------------------|------------|-----------------------|-----------|--------|
| | | Висо- кий | Вищий за середній | Середній | Нижчий за середній | Низький | |
| ДДПУ | ЕГ | - | - | 10 / 59 % | 4 / 23 % | 3 / 18 % | 17 |
| | КГ | - | - | 8 / 62 % | 3 / 23 % | 2 / 15 % | 13 |
| ІДГУ | ЕГ | - | 17 / 8 % | 142 / 61 % | 58 / 25 % | 14 / 6 % | 231 |
| | КГ | - | 23 / 10 % | 166 / 73 % | 30 / 13 % | 9 / 4 % | 228 |
| ЛНУ | ЕГ | - | 15 / 26 % | 26 / 44 % | 11 / 18 % | 7 / 12 % | 59 |
| | КГ | - | 13 / 22 % | 25 / 43 % | 12 / 21 % | 8 / 14 % | 58 |
| ОНУ | ЕГ | - | 15 / 19 % | 44 / 56 % | 16 / 20 % | 4 / 5 % | 79 |
| | КГ | - | 12 / 16 % | 37 / 49 % | 18 / 24 % | 8 / 11 % | 75 |
| ПДПУ | ЕГ | - | 11 / 22 % | 31 / 62 % | 5 / 10 % | 3 / 6 % | 50 |
| | КГ | - | 7 / 20 % | 16 / 46 % | 7 / 20 % | 5 / 14 % | 35 |
| ТНПУ | ЕГ | - | 9 / 20 % | 29 / 64 % | 4 / 9 % | 3 / 7 % | 45 |
| | КГ | - | 8 / 16 % | 25 / 51 % | 10 / 20 % | 6 / 13 % | 49 |
| ХДУ | ЕГ | - | 13 / 12 % | 84 / 73 % | 11 / 10 % | 6 / 5 % | 114 |
| | КГ | - | 38 / 28 % | 70 / 51 % | 15 / 11 % | 13 / 10 % | 136 |
| Всього | ЕГ | - | 80 | 366 | 109 | 40 | 595 |
| | КГ | - | 101 | 347 | 95 | 51 | 594 |

Середній рівень сформованості змістового компонента самостійно-дослідницької діяльності виявлено у переважній більшості студентів експериментальної (62 %) й контрольної (58 %) вибірок. У Дрогобицькому державному педагогічному університеті кількість таких студентів склала в експериментальній групі – 59 %, у контрольній – 62 %, у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – відповідно 61 % й 73 %, у Львівському

національному університеті – 44 % й 43 %, у Одеському національному університеті – 56 % й 49 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 62 % й 46 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 64 % й 51 %, у Херсонському державному університеті – 73 % й 51 %.

Рівень „вищий за середній” виявлено у 80 студентів експериментальної групи й 101 – контрольної. В Ізмаїльському державному гуманітарному університеті цей рівень був характерним для 8 % респондентів експериментальної групи й 10 % – контрольної, у Львівському національному університеті – відповідно 26 % й 22 %, у Одеському національному університеті – 19 % й 16 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 22 % й 20 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 20 % й 16 %, у Херсонському державному університеті – 12 % й 28 %.

Констатувальний етап експерименту з діагностики рівня сформованості процесуально-операційного компонента самостійно-дослідницької діяльності виявив, що є значною кількістю студентів з низьким рівнем (9 % – в експериментальній групі, 7 % – у контрольній) та рівнем „нижчий за середній” (19 % – в експериментальній групі, 17 % – у контрольній). В Дрогобицькому державному педагогічному університеті в експериментальній групі було 11 % студентів з низьким рівнем сформованості процесуально-операційного компонента, в контрольній – 15 %, у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – відповідно 9 % і 5 %, у Львівському національному університеті – 15 % й 7 %, у Одеському національному університеті – 6 % й 9 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 8 % й 11 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 7 % й 8 %, у Херсонському державному університеті – по 6 % у кожній групі (див. табл. 4.5).

Таблиця 4.5

Результати діагностики процесуально-операційного компонента
самостійно-дослідницької діяльності студентів

| Рівні сформованості | Абсолютна кількість студентів / Кількість студентів у % | |
|---------------------|---|------------|
| | До початку експерименту | |
| | ЕГ | КГ |
| Високий | 8 / 1 % | 18 / 3 % |
| Вищий за середній | 78 / 13 % | 94 / 16 % |
| Середній | 346 / 58 % | 341 / 57 % |
| Нижчий за середній | 113 / 19 % | 101 / 17 % |
| Низький | 50 / 9 % | 40 / 7 % |

Рівень „нижчий за середній” було виявлено у 28 % респондентів експериментальної групи в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті й кожного четвертого - контрольної групи у Львівському національному й Тернопільському національному педагогічному університетах. В Одеському національному університеті означений рівень був виявлений в експериментальній групі у 15 % студентів, у контрольній – 17 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 12 % і 23 %, у Херсонському державному університеті – 10 % і 12 %.

346 студентів експериментальної групи й 341 – контрольної продемонстрували середній рівень сформованості процесуально-операційного компонента. В Дрогобицькому державному педагогічному університеті в експериментальній групі було виявлено 71 % студентів із середнім рівнем сформованості окресленого компонента, в контрольній – 23 %, у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті було відповідно 58 % і 70 %, у Львівському національному університеті – 37 % і 48 %, у Одеському національному університеті – 56 % і 52 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 56 % і 40 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 58 % і 51 %, у Херсонському державному університеті – 70 % і 52 % (див. табл.. 4.6).

Таблиця 4.6

Результати діагностики рівнів сформованості процесуально-операційного
компонента у студентів вищих закладів освіти

| Вищі навчальні заклади / групи | | Рівні | | | | | Всього го |
|---|----|--------------|----------------------|------------|-----------------------|----------|--------------|
| | | Висо- кий | Вищий за середній | Середній | Нижчий за середній | Низький | |
| ДДПУ | ЕГ | - | - | 12 / 71 % | 3 / 18 % | 2 / 11 % | 17 |
| | КГ | - | - | 3 / 23 % | 8 / 62 % | 2 / 15 % | 13 |
| ІДГУ | ЕГ | 4 / 2 % | 8 / 3 % | 135 / 58 % | 64 / 28 % | 20 / 9 % | 231 |
| | КГ | 10 / 4 % | 17 / 7 % | 159 / 70 % | 31 / 14 % | 11 / 5 % | 228 |
| ЛНУ | ЕГ | 1 / 2 % | 17 / 29 % | 22 / 37 % | 10 / 17 % | 9 / 15 % | 59 |
| | КГ | 3 / 2 % | 10 / 19 % | 30 / 48 % | 12 / 24 % | 3 / 7 % | 58 |
| ОНУ | ЕГ | - | 18 / 23 % | 43 / 56 % | 13 / 15 % | 5 / 6 % | 79 |
| | КГ | 2 / 3 % | 14 / 19 % | 39 / 52 % | 13 / 17 % | 7 / 9 % | 75 |
| ПДПУ | ЕГ | - | 12 / 24 % | 28 / 56 % | 6 / 12 % | 4 / 8 % | 50 |
| | КГ | 2 / 6 % | 7 / 20 % | 14 / 40 % | 8 / 23 % | 4 / 11 % | 35 |
| ТНПУ | ЕГ | 1 / 2 % | 10 / 22 % | 26 / 58 % | 5 / 11 % | 3 / 7 % | 45 |
| | КГ | - | 8 / 16 % | 25 / 51 % | 12 / 25 % | 4 / 8 % | 49 |
| ХДУ | ЕГ | 2 / 2 % | 13 / 12 % | 80 / 70 % | 12 / 10 % | 7 / 6 % | 114 |
| | КГ | 1 / 2 % | 38 / 28 % | 71 / 52 % | 17 / 12 % | 9 / 6 % | 136 |
| Всього | ЕГ | 8 | 78 | 346 | 113 | 50 | 595 |
| | КГ | 18 | 94 | 341 | 101 | 40 | 594 |

Рівень „вищий за середній” було виявлено в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті в експериментальній групі у 3 % студентів, у контрольній – 7 %, у Львівському національному університеті – 29 % й 19 %, у Одеському національному університеті – 23 % й 19 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 24 % й 20 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 22 % й 16 %, у Херсонському державному університеті – 12 % і 28 %.

Високий рівень сформованості процесуально-операційного компонента був характерний лише для 8 студентів (1 %) експериментальної групи й 18 студентів (3 %) – контрольної. Цей рівень не було виявлено у студентів експериментальної групи Дрогобицького й Південноукраїнського державних педагогічних університетів, Одеського національного університету, контрольної групи –

Дрогобицького державного й Тернопільського національного педагогічного університетів. У Ізмаїльському державному гуманітарному університеті в експериментальній групі високий рівень було виявлено лише у 2 % студентів, в контрольній – 4 %, у Львівському національному й Херсонському державному університетах – по 2 % в кожній групі.

Результати констатувального експерименту засвідчують низький рівень сформованості рефлексивного компонента самостійно-дослідницької діяльності (див. табл. 4.7). За середнім показником низький рівень був характерним для 8 % респондентів експериментальної і 6 % – контрольної груп.

Таблиця 4.7

Результати діагностики рефлексивного компонента
самостійно-дослідницької діяльності студентів

| Рівні сформованості | Абсолютна кількість студентів / Кількість студентів у % | |
|---------------------|---|----------|
| | До початку експерименту | |
| 1 | 2 | 3 |
| | ЕГ | КГ |
| Високий | 11 / 2 % | 19 / 3 % |

Продовж. табл. 4.7

| 1 | 2 | 3 |
|--------------------|------------|------------|
| Вищий за середній | 80 / 13 % | 94 / 16 % |
| Середній | 354 / 60 % | 339 / 57 % |
| Нижчий за середній | 101 / 17 % | 107 / 18 % |
| Низький | 49 / 8 % | 35 / 6 % |

У Дрогобицькому державному педагогічному університеті в експериментальній групі низький рівень був виявлений у 18 % студентів, в контрольній – 8 %, у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – 10 % і 4 %, у Львівському національному університеті – 14 % і 6 %, у Одеському

національному університеті – 6 % і 5 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 6 % і 12 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 2 % і 8 %, у Херсонському державному університеті – по 6 %. Рівень „нижчий за середній” у Дрогобицькому державному педагогічному університеті в експериментальній групі продемонструвало 18 %, в контрольній – 92 %, у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – 23 % і 15 %, у Львівському національному університеті – 17 % і 22 %, у Одеському національному університеті – 15 % і 17 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 12 % і 23 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 7 % і 25 %, у Херсонському державному університеті – 11 % і 12 %. Констатувальний експеримент виявив, що середній рівень сформованості рефлексивного компонента був характерним для 64 % студентів експериментальної групи і жодного – контрольної в Дрогобицькому державному педагогічному університеті, відповідно 57 % і 67 % – у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, 44 % і 58 % – у Львівському національному університеті, 56 % і 60 % – у Одеському національному університеті, 61 % і 31 % – у Південноукраїнському державному педагогічному університеті, 69 % і 49 % – у Тернопільському національному педагогічному університеті, 70 % і 53 % – у Херсонському державному університеті (див. табл. 4.8).

Таблиця 4.8

Результати діагностики рівнів сформованості рефлексивного компонента
у студентів вищих закладів освіти

| Вищі навчальні заклади / групи | | Рівні | | | | | Всього |
|---|----|--------------|----------------------|-----------|-----------------------|----------|--------|
| | | Висо- кий | Вищий за середній | Середній | Нижчий за середній | Низький | |
| 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| ДДПУ | ЕГ | - | - | 11 / 64 % | 3 / 18 % | 3 / 18 % | 17 |
| | КГ | - | - | - | 12 / 92 % | 1 / 8 % | 13 |

| | | | | | | | |
|--------|----|----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----|
| ІДГУ | ЕГ | 6 / 3 % | 17 / 7 % | 132 / 57 % | 54 / 23 % | 22 / 10 % | 231 |
| | КГ | 11 / 5 % | 22 / 9 % | 152 / 67 % | 34 / 15 % | 9 / 4 % | 228 |
| ЛНУ | ЕГ | 2 / 3 % | 13 / 22 % | 26 / 44 % | 10 / 17 % | 8 / 14 % | 59 |
| | КГ | 1 / 2 % | 7 / 12 % | 34 / 58 % | 12 / 22 % | 4 / 6 % | 58 |
| ОНУ | ЕГ | - | 18 / 23 % | 44 / 56 % | 12 / 15 % | 5 / 6 % | 79 |
| | КГ | 5 / 7 % | 8 / 11 % | 45 / 60 % | 13 / 17 % | 4 / 5 % | 75 |
| ПДПУ | ЕГ | - | 11 / 22 % | 30 / 60 % | 6 / 12 % | 3 / 6 % | 50 |
| | КГ | 1 / 3 % | 11 / 31 % | 11 / 31 % | 8 / 23 % | 4 / 12 % | 35 |
| ТНПУ | ЕГ | 2 / 4 % | 8 / 18 % | 31 / 69 % | 3 / 7 % | 1 / 2 % | 45 |
| | КГ | - | 9 / 18 % | 24 / 49 % | 12 / 25 % | 4 / 8 % | 49 |
| ХДУ | ЕГ | 1 / 2 % | 13 / 11 % | 80 / 70 % | 13 / 11 % | 7 / 6 % | 114 |
| | КГ | 1 / 2 % | 37 / 27 % | 73 / 53 % | 16 / 12 % | 9 / 6 % | 136 |
| Всього | ЕГ | 11 | 80 | 354 | 101 | 49 | 595 |
| | КГ | 19 | 94 | 339 | 107 | 35 | 594 |

Рівень „вищий за середній” було виявлено у 7 % респондентів експериментальної вибірки й кожного десятого (9 %) – контрольної в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, 22 % і 12 % – у Львівському національному університеті, 23 % і 11 % – у Одеському національному університеті, 22 % і 31 % – у Південноукраїнському державному педагогічному університеті, по 18 % студентів з кожної групи – у Тернопільському національному педагогічному університеті, 11 % і 27 % – у Херсонському державному університеті.

Високий рівень був характерним лише для 11 студентів експериментальної вибірки й 19 – контрольної. В Ізмаїльському державному гуманітарному університеті таких студентів було 3 % в експериментальній групі й 5 % - у контрольній, у Львівському національному університеті – 3 % і 2 %, у Херсонському державному університеті – по 2 %. У контрольній групі Одеського національного університету й Південноукраїнського державного педагогічного університету було відповідно 7 % і 3 % студентів з високим рівнем сформованості рефлексивного компонента, в експериментальній групі Тернопільського національного педагогічного університету – 4 % респондентів.

Обчислення інтегративного показника для кожного рівня сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності (за формулою, представленою на с.240) дозволило отримати такі результати:

- високий рівень виявило: в експериментальній групі 6 студентів (1 %), у контрольній - 12 (2 %);
- рівень „вищий за середній” є характерним для 77 студентів (13 %) експериментальної групи й 95 студентів (16 %) - контрольної;
- середній рівень продемонструвало в експериментальній групі 357 студентів (60 %), у контрольній - 344 студента (58 %);
- рівень „нижчий за середній” виявили 107 студентів в експериментальній групі й 101 студент - у контрольній (відповідно 18 % й 17 %);
- низький рівень є характерним для 48 студентів (8 %) експериментальної вибірки й 42 студента (7 %) – контрольної (див. табл. 4.9).

Таблиця 4.9

Результати діагностики рівнів сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності студентів до початку експерименту

| Рівні сформованості компонентів | Кількість студентів у % (узагальнений показник) | | |
|---------------------------------|--|---|------------|
| | 1 | 2 | 3 |
| | ЕГ | | КГ |
| Високий | 6 / 1 % | | 12 / 2 % |
| Вищий за середній | 77 / 13 % | | 95 / 16 % |
| Середній | 357 / 60 % | | 344 / 58 % |
| Нижчий за середній | 107 / 18 % | | 101 / 17 % |
| Низький | 48 / 8 % | | 42 / 7 % |

Аналіз результатів обчислення інтегративного показника у студентів експериментальної вибірки Дрогобицького державного педагогічного університету засвідчує, що переважає кількість тих, хто виявив середній рівень сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності (63 %). У п'ятій

частини студентів (21 %) виявлено рівень „нижчий за середній”, у 16 % - низький. У контрольній групі половина студентів продемонструвала рівень „нижчий за середній” (50 %), 37 % - середній рівень, 13 % - низький (див. Додаток Р).

Високий рівень є характерним лише для 1 % студентів експериментальної групи Ізмаїльського державного гуманітарного й Херсонського державного університетів, 2 % - Львівського національного й Тернопільського національного педагогічного університетів. У контрольній групі високий рівень було виявлено у 3 % студентів Ізмаїльського державного гуманітарного, Одеського національного й Південноукраїнського державного педагогічного університетів.

В експериментальній групі рівень „вищий за середній” виявлено у чверті студентів Львівського національного університету, п'ятої частини респондентів Південноукраїнського державного педагогічного університету (22 %), Одеського національного університету (21 %), Тернопільського національного педагогічного університету (20 %).

Найбільша кількість студентів, що показали середній рівень сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності, є в експериментальній групі Херсонського державного університету (71 %) і контрольній групі Ізмаїльського державного гуманітарного університету (70 %). В експериментальній і контрольній вибірках кількість таких студентів складала відповідно 64 % й 50 % у Тернопільському національному педагогічному університеті, 61 % й 42 % - Південноукраїнському державному педагогічному університеті, 55 % і 53 % - Одеському національному університеті, 42 % й 49 % - Львівському національному університеті.

Рівень „нижчий за середній” виявлено у чверті студентів експериментальної групи Ізмаїльського державного гуманітарного університету (25 %), 18 % - Львівського національного університету, 17 % - Одеського національного університету, кожного десятого Південноукраїнського державного педагогічного університету (11 %) і Херсонського державного університету (10 %). У контрольній групі окреслений рівень було виявлено у п'ятої частини респондентів Львівського національного й Тернопільського національного педагогічного

університетів (по 22 %), Південноукраїнського державного педагогічного університету (21 %), Одеського національного університету (20 %).

Низький рівень був характерний для 13 % респондентів експериментальної та 9 % - контрольної груп Львівського національного університету, 9 % і 4 % - Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 7 % і 9 % - Одеського національного університету, 6 % і 12 % - Південноукраїнського державного педагогічного університету, 5 % і 10 % - Тернопільського національного педагогічного університету, 6 % і 7 % - Херсонського державного університету.

Наведені матеріали свідчать, що студенти експериментальної та контрольної груп демонструють приблизно однаковий рівень сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності, при цьому переважна більшість студентів володіють ними на низькому, середньому рівнях та рівні „нижчий за середній”, що переконує у необхідності вдосконалення традиційної системи формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Висновки з розділу IV

Висвітлити стан проблеми формування самостійно-дослідницької діяльності у всеукраїнському та міжнародному контекстах виявилось за можливе шляхом проведення анкетування студентів вищих навчальних закладів України, Молдови, Польщі. В діагностичному експерименті взяли участь 1510 студентів з дванадцяти вищих навчальних закладів України, Молдови, Польщі.

Діагностувальний експеримент передбачав анкетування студентів щодо їх рівня підготовленості до самостійно-дослідницької діяльності, пріоритетності дослідження певних об'єктів педагогічної дійсності, ступеня задоволеності цим видом діяльності. Було виявлено наступні факти: в цілому, студенти ставляться до самостійно-дослідницької діяльності позитивно (76 % респондентів), переважно спрямовані на дослідження особистості учня (38 % студентів) (у ракурсі практично орієнтованого сегмента), на поглиблене вивчення загальногуманітарної інформації (37 % студентів) (у ракурсі академічно орієнтованого сегмента).

Окреслені результати підтверджують необхідність розширення спектру самостійно-дослідницької діяльності, висунення у контексті її змісту тем, що орієнтують майбутніх педагогів на вивчення таких принципово важливих проблем, як упровадження інноваційних освітніх технологій, гармонізація педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, оптимізація професійної діяльності вчителя іноземних мов. Виявилось, що студенти підготовлені до самостійно-дослідницької діяльності на середньому рівні (60 % респондентів). Індекс задоволення цією діяльністю (0,42) є недостатньо високим. Кефіцієнт частоти є негативним й дорівнює (- 0,09), що свідчить про факт занадто низької участі майбутніх учителів у самостійно-дослідницькій діяльності. Подані факти свідчать про необхідність розробки якісно нової системи формування самостійно-дослідницької діяльності з урахуванням специфіки професійної підготовки фахівців на всіх ступенях („бакалавр” – „спеціаліст” – „магістр”).

Критеріями і показниками, що виступають основою оцінки рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента самостійно-дослідницької діяльності був системно-внутрішньомотиваційний (виявлення студентом прагнення до пізнання, творчості, щастя інших, продуктивного життя, саморозвитку, інтересів до предмета й процесу самостійно-дослідницької діяльності, до самореалізації в ній), змістового - конструктивно-знаннієвий (повнота і системність науково-педагогічних знань), процесуально-операційного - продуктивно-дієвий (вільне володіння студентами всіма комплексами самостійно-дослідницьких дій), рефлексивного - контрольно-самооцінний (самоаналіз, самопроекування свого розвитку, самоконтроль за ефективністю втілення своїх сил у самостійно-дослідницькій діяльності).

Відповідно до ступеня актуалізації означених критеріїв і їх показників у навчально-виховному процесі було запропоновано типологію рівнів самостійно-дослідницької діяльності: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.

До формувального експерименту було залучено 1189 студентів семи вищих навчальних закладів України (Дрогобицького державного педагогічного

університету імені Івана Франка (експериментальна група - 17 студентів, контрольна – 13), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (експериментальна група - 231 студент, контрольна – 228), Львівського національного університету імені Івана Франка (експериментальна група - 59 студентів, контрольна – 58), Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (експериментальна група - 79 студентів, контрольна – 75), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (експериментальна група - 50 студентів, контрольна – 35), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (експериментальна група - 45 студентів, контрольна – 49), Херсонського державного університету (експериментальна група - 114 студентів, контрольна – 136). Всього експериментальну вибірку склали 595 студентів, контрольну - 594.

Технологія діагностувальних зрізів до початку та по завершенні формуального експерименту передбачала проведення анкетування, тестування, бесід, інтерв'ювання, експертної оцінки та самооцінки, виконання творчих завдань, які були спрямовані на різнобічне висвітлення компонентів самостійно-дослідницької діяльності особистості студента. Майбутні педагоги спрямовувались на самоаналіз власних ціннісних орієнтацій (що мають першочергове значення для формування самостійно-дослідницької діяльності) та мотивів, самооцінку рівня сформованості дослідницьких умінь, переконань, ідеалів, світогляду, характерних для вчителя-дослідника. Діагностика змістового компонента самостійно-дослідницької діяльності здійснювалась за допомогою системи тестів, що були націлені на виявлення ступеня володіння академічно й практично орієнтованим матеріалом навчальних дисциплін педагогічного циклу (у підсистемах „бакалавр – спеціаліст – магістр”). Характер рефлексивного компонента діагностувався за допомогою анкетування й самооцінки рефлексивних умінь. Анкетування, тестування, інтерв'ювання, експертна оцінки та самооцінка студентів дозволило поглибити та уточнити інформацію щодо рівня розвитку компонентів самостійно-дослідницької діяльності, метод розв'язання творчих завдань слугував отриманню об'єктивних даних про характер їх формування.

Було виявлено, що переважна кількість студентів (60 % - експериментальної групи й 58 % - контрольної) має середній рівень сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності, лише 1 % респондентів експериментальної групи й 2 % - контрольної продемонстрували високий рівень. Рівень „вищий за середній” виявило 13 % студентів експериментальної групи й 16 % - контрольної, рівень „нижчий за середній” – відповідно 18 % й 17 %, низький – 8 % й 7 %. Результати, отримані на етапі констатувального експерименту в контрольній і експериментальній групах, співвідносяться з результатами діагностувального експерименту, що свідчить про вірогідність одержаних результатів.

В цілому, результати діагностувального та констатувального етапів експерименту переконують у необхідності оптимізації існуючої системи формування самостійно-дослідницької діяльності у напрямках забезпечення умов максимальної самореалізації творчих сил студентів, створення індивідуального режиму розгортання цієї роботи для кожного студента, упровадження таких пошуково-творчих завдань, що цілеспрямовано впливають на розвиток компонентів цієї діяльності.

Основні результати, отримані за четвертим розділом, опубліковано в наступних працях:

1. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.
2. Система формування самостійно-дослідницької діяльності студентів: Монографія. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 224 с.
3. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації: Навчальний посібник. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 136 с
4. Підготовка студентів до педагогічної дослідницької діяльності // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки. – Вип. 10. – Ізмаїл, 2001. – С. 57-59.
5. Шляхи та засоби залучення обдарованої молоді до наукової творчості // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Інституту психології

ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К., 2003 – Т.V, Ч. 6. – С. 138-142.

6. Засоби самоактуалізації особистості вчителя-дослідника // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Педагогічні науки. – Ізмаїл, 2004. – Вип. 17. – С. 33-39.

7. Структурно-компонентний аналіз дослідницької діяльності вчителя у світлі сучасних педагогічних теорій // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету. – 2004. – № 10-11. – С.27-33.

8. Шляхи формування дослідницької спрямованості особистості у контексті безперервної педагогічної освіти // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 36. – С. 86-94.

РОЗДІЛ V
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ
САМОСТІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

5.1. Закономірності формування самостійно-дослідницької діяльності студентів у контексті Болонського процесу

Спрямованість освіти в Україні на інтеграцію у європейський освітній простір зумовлює необхідність модернізації системи професійної підготовки вчителів іноземних мов, зокрема у таких напрямках: посилення конкурентоспроможності фахівців на європейському ринку праці шляхом підвищення якості формування їхніх компетентностей; забезпечення гнучкості, мобільності, інтердисциплінарності знань майбутніх спеціалістів; розвиток здатності до динамічної асиміляції найостанніших досягнень науки, оптимізація процесів добору, осмислення та збереження інформації, необхідної для здійснення ефективної суспільно значущої професійної діяльності; оволодіння вміннями самостійної пізнавальної діяльності впродовж життя. З урахуванням фундаментальних пріоритетів підготовки сучасного фахівця у світовому гуманістично спрямованому освітньому просторі, серед яких „навчитися пізнавати”, „навчитися робити”, „навчитися спільному життю”, „навчитися жити”

(Ж.Делор), а також з метою задоволення таким принципово важливим вимогам, як підвищення якості формування спеціалістів, відповідність їхньої фахової підготовки європейським стандартам, забезпечення професійної мобільності й високої конкурентоспроможності, нами було впроваджено експериментальну систему формування самостійно-дослідницької діяльності. Провідними педагогічними умовами її впровадження на всіх рівнях ступеневої підготовки „бакалавр - спеціаліст - магістр” були такі:

- забезпечення пофазового оволодіння компонентами самостійно-дослідницької діяльності у навчально-виховному процесі (препаративна, модифікаційна та креативна фази);

- використання всього потенціалу навчальних дисциплін педагогічного циклу, навчальної і виробничої практики, підготовки кваліфікаційних наукових робіт у напрямку створення пізнавально-креативної атмосфери, в якій студент має можливість активно розробляти й втілювати свої оригінальні дослідницькі задуми, проекти, виявляти дослідницьку ініціативу й наполегливість;

- упровадження педагогічних стратегій, що мають на меті довготривалі перспективні дослідження, які охоплюють навчальний матеріал декількох змістових модулів і передбачають багатоаспектне вивчення певної проблеми, взаємоузгодження експериментальних засобів, поступове ускладнення наукових завдань дослідження.

Пофазове оволодіння компонентами самостійно-дослідницької діяльності дозволяє забезпечити системність формування особистісно-професійного метадосвіду фахівця як дослідника, розвиток у нього прагнення й здатності до динамічної асиміляції найновіших досягнень у педагогічній науці.

Задіяння навчальних дисциплін педагогічного циклу, навчальної і виробничої практики, підготовки кваліфікаційних наукових робіт сприяє активізації процесів самопроекування власного життя, вибору засобів навчання серед варіативних дидактичних технологій і методів, розроблення власних тактик самозростання й самовдосконалення, що є важливою передумовою безперервності самовиховання майбутнього фахівця, цілісності саморозвитку ним

своїх творчих сил на шляху до набуття морально-ціннісного і професійного „акме”.

Впровадження педагогічних стратегій забезпечує прогресивну динаміку процесу саморозвитку креативно-дослідницького потенціалу студента, самостійного розширення ним структури професійно значущих знань, переорієнтації на нові, більш складні об'єкти досліджень. Використання потенціалу педагогічних стратегій дозволяє забезпечити соціалізацію особистості, виявлення нею дослідницької ініціативи та ентузіазму, усвідомлення соціально-педагогічної значущості самостійно-дослідницької діяльності.

Окреслені педагогічні умови конкретизуються у таких вимогах щодо формування самостійно-дослідницької діяльності:

- виховання найвищих цінностей вчителя (його любові до дитини, прагнення до творчості та пізнання), що мають бути закладені в кожному дослідницькому акті студента. Для цього кожне завдання за своїм змістом та функціональною спрямованістю має сприяти усвідомленню, прийняттю та переведенню до ціннісної структури особистості „одиниць морально-духовного багатства” (І.Бех) професійної діяльності педагога;

- формування позитивного ставлення та інтересу до самостійно-дослідницької діяльності, які доцільно створювати на основі використання всього спектру змістово-процесуальних аспектів цієї діяльності. Це є можливим за умов широкого застосування таких креативних видів діяльності, які активізують мислення, підкріплюють позитивні емоції, збуджують творчу насагу та енергію, посилюють самовіддачу. Завдання викладача полягає у своєчасному виявленні зацікавленості майбутнього вчителя до певних аспектів самостійно-дослідницької діяльності, у підключенні студента до вивчення мало висвітлених проблем педагогічної діяльності, розширюючи при цьому контекст його пошуку;

- виховання дослідницького ентузіазму та ініціативності, що має здійснюватися на основі орієнтації кожного студента на можливо повну активізацію творчих сил з урахуванням індивідуального темпу його саморозвитку. Це передбачає оцінку власних досягнень студента в його індивідуальному заліку

успіхів, визначення якості та ролі кожного дослідницького завдання в особистому рейтингу дослідницьких надбань майбутнього вчителя. Це дозволяє йому здійснювати конкуренцію із самим собою, кожного дня робити хоча б один крок до свого ідеалу педагога-дослідника;

- самоітенсифікація особистості студента як дослідника, його рух до вершин самоактуалізації, що забезпечуються безперервною рефлексією, у зв'язку з чим самостійно-дослідницькі завдання й експериментальні стратегії у кожній ланці свого розгортання мають передбачати виявлення студентом рівня свого творчого самоздійснення через самоспостереження, самоаналіз, самооцінку.

Означені вимоги на кожному з етапів професійної підготовки вчителів віддзеркалюються у таких, як-от:

- „бакалавр”: закладення фундаменту всіх компонентів самостійно-дослідницької діяльності студента, що вимагає поступового, максимально розгорнутого оволодіння кожною окремою дією, виховання почуття відповідальності за результати цієї діяльності, формування стійких переконань у значущості самостійно-дослідницької діяльності. З цією метою студентам пропонується здійснювати систематичний аналіз наукових робіт педагогів-дослідників, спостерігати за організацією дослідницької діяльності відомих вчителів-практиків, порівнювати особливості розгортання й результативність педагогічної роботи у контексті різних дидактичних технологій. Передбачається накреслення перспектив самоактуалізації як дослідника, програмування власного успіху в самостійно-дослідницькій діяльності;

- „спеціаліст”: цілісний та системний розвиток компонентів самостійно-дослідницької діяльності, мобільність саморегуляції наукової роботи, прогноз проміжних та остаточних варіантів самотворення як дослідника, безперервна самодіагностика. Орієнтація дослідницьких завдань на здійснення студентом самозвіту стосовно динаміки свого зростання як дослідника, визначення ним напрямів розширення свого дослідницького потенціалу;

- „магістр”: програмування у змісті експериментальних стратегій орієнтації особистості на її перспективну дослідницьку самоактуалізацію. Націлення

студентів на розробку програм самооптимізації як дослідника у наступній професійно-педагогічній творчості.

Запропонований комплекс педагогічних умов щодо функціонування експериментальної системи відзначається їх взаємодоповненням та взаємоконкретизацією, що забезпечує логічну послідовність розгортання самостійно-дослідницької діяльності.

5.2. Формування самостійно-дослідницької діяльності майбутнього педагога в умовах ступеневої підготовки

Експериментальна система формування самостійно-дослідницької діяльності охоплює аудиторну форму організації навчання, зокрема базовими виступили такі навчальні дисципліни, як „Педагогіка”, „Основи наукових досліджень” (бакалаврат), „Педагогіка вищої школи”, „Методологія та методика психолого-педагогічного дослідження”, „Філософія науки”, „Менеджмент та маркетинг сучасної освіти”, „Превентивна педагогіка” (магістратура); позааудиторну форму: підготовку випускних науково-дослідницьких кваліфікаційних робіт; участь у навчальній та виробничій практиці.

Відповідно до означених вище принципів та вимог (дивись § 5.1.) розроблена експериментальна система передбачала уніфікацію самостійно-дослідницької діяльності за фазами та компонентами. Було виокремлено три провідні фази розгортання самостійно-дослідницької діяльності: препаративна, модифікаційна, креативна.

Препаративна фаза передбачає пропедевтичну підготовку студентів до самостійно-дослідницької діяльності, ознайомлення з її найважливішими характеристиками, структурою та таксономією цілей.

Модифікаційна фаза орієнтує студентів на вироблення власних варіантів-результатів самостійно-дослідницької діяльності, які здобуті завдяки дії за аналогією, модифікації та диференціації існуючих зразків педагогічної дійсності.

Креативна фаза націлена на виявлення студентом всього свого творчого потенціалу у створенні нових знань про педагогічну реальність. Саме у цій фазі студент максимально спрямований на розроблення власних програм особистісного та професійного саморозвитку з повною саморегуляцією цього процесу. Системоутворювальною ланкою організації цієї діяльності виступає самостійно-дослідницьке завдання. Система організації завдань передбачає їх розподілення як за фазами, так і за компонентами самостійно-дослідницької діяльності (див. схему 5.1).

Схема 5.1

Концептуальна модель системи формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки

| Система формування самостійно-дослідницької діяльності (СДД) майбутніх учителів іноземних мов | | |
|--|---|---|
| Компоненти СДД та критерії їх оцінювання: | | |
| - мотиваційно-ціннісний: інтереси, цінності, переконання, ідеали; (критерій: системно-внутрішньомотиваційний); | | |
| - змістовий: академічний сегмент (методологічний, історичний, теоретичний, технологічний блоки), практично орієнтований сегмент (методичний, суб'єктно-комунікативний, змістово-рольовий блоки); (критерій: конструктивно-знанняєвий); | | |
| - процесуально-операційний: розробка вихідної бази дослідження, вивчення теоретичної інформації, проведення емпіричного експерименту, утворення моделі формувального експерименту, аргументація власної позиції, узагальнення результатів, прогнозування наслідків дослідження, оформлення наукового продукту, самооцінка; (критерій: продуктивно-дієвий); | | |
| - рефлексивний: саморозкриття, самопроєкування, самоздійснення; (критерій: контрольно-самооцінний). | | |
| Рівні сформованості СДД: високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній, низький | | |
| Організаційна база СДД: | | |
| - освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр”: навчальні дисципліни: „Педагогіка”, „Основи наукових досліджень” ; практики: навчальна (літня табірна), виробнича (педагогічна); курсова, дипломна робота; | | |
| - освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст”: виробнича (педагогічна) практика; дипломна робота; | | |
| - освітньо-кваліфікаційний рівень „магістр”: навчальні дисципліни: „Вища освіта і Болонський процес”, „Педагогіка вищої школи”, „Методологія та методика психолого-педагогічного дослідження”, „Менеджмент та маркетинг сучасної освіти”, „Філософія науки”, „Превентивна педагогіка”; виробнича практика у вищому навчальному закладі I-IV рівнів акредитації; магістерська робота. | | |
| Фази і вектори системи формування самостійно-дослідницької діяльності | | |
| Препаративна фаза | Модифікаційна фаза | Креативна фаза |
| мотиваційно-ціннісний компонент | | |
| диспозиційний вектор | орієнтувальний вектор | саморегуляційний вектор |
| змістовий компонент | | |
| ознайомлювальний вектор; педагогічний вектор у підготовці бакалавра | спеціалізований вектор; педагогічний вектор у підготовці бакалавра | інноваційний вектор; педагогічний вектор у підготовці магістра |

| | | | |
|---|---|---|--------------------------------|
| процесуально-операційний компонент | | | |
| інтеріоризаційний вектор | моделювальний вектор | продуктивний вектор | |
| рефлексивний компонент | | | |
| самовизначальний вектор | самопроектувальний вектор | самореалізаційний вектор | |
| Педагогічні стратегії СДД | | | |
| творчі прецеденти | перспективний пошук | евристичне дослідження | процедурно-підготовчий тренінг |
| Функції СДД | | | |
| спрямування студента на самооптимізацію, що передбачає його постійне самовдосконалення у найбільш сприятливому для нього режимі | орієнтація студента на самоінтенсифікацію свого зростання як дослідника | формування системи компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов: науково-пізнавальної, соціальної, комунікативної, полікультурної, професійної, інформаційно-технологічної, саморозвитку | |

Формування системи самостійно-дослідницької діяльності за фазами та компонентами дозволяє утворити таксономію векторів упровадження самостійно-дослідницьких завдань. Завдяки цьому є можливість запрограмувати всередині кожної фази можливість повторної реалізації методів попередньої фази. Таке ускладнення цілей самостійно-дослідницької діяльності забезпечує у прогресивній динаміці активний саморозвиток фахівця як дослідника.

Мотиваційно-ціннісний компонент: таксономія векторів самостійно-дослідницьких завдань має такий характер:

- диспозиційний (нижчий рівень),
- орієнтувальний (середній рівень),
- саморегуляційний (вищий рівень).

1. Диспозиційний вектор передбачає формування платформи або фундаменту мотивів, серед яких провідного значення набувають виховання любові до пізнання і творчої діяльності, прагнення до виявлення креативної енергії, розвиток сили волі, працелюбності, творчого оптимізму. В основу самостійно-дослідницької діяльності покладено такі напрями її упровадження: аналіз життєвого шляху видатних педагогів, визначення їхнього впливу на розвиток педагогічної науки, вивчення найбільш актуальних ключових проблем виховання і навчання у загальноосвітньому контексті, проектування можливості власного внеску у їх розв'язання, дослідження свого потенціалу, сил і можливостей в оптимізації навчально-виховного процесу, відчуття призначення до вирішення сучасних освітніх проблем, визначення своєї ролі у цьому процесі. Це передбачає також й прогноз особистістю розвитку власної мотиваційної сфери як дослідника. Кожне

завдання супроводжується узагальненим алгоритмом його виконання, що дозволяє забезпечити самоконтроль й саморегуляцію режиму дослідження.

Відповідно до означеного, самостійно-дослідницькими завданнями диспозиційного вектора виступили:

- *біографічно-аналітичний нарис* (аналіз фактів біографії відомих педагогів, вплив їхнього життя як взірця на сучасне покоління вчителів, на особистість студента, його систему цінностей, ідеалів і переконань).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Проаналізуйте запропоновані факти біографії педагога.
2. Визначте, яку вимогу вони вносять у професійну підготовку педагогів.
3. Охарактеризуйте, який вплив вони здійснюють на оптимізацію вашого власного зростання як вчителя.

- *порівняння-проекткування* (аналіз найбільш яскравих вчинків видатних педагогів, визначення впливу їхньої діяльності та життя на особистість студента, проектування студентом на цій основі свого професійного шляху, самопрограмування як педагога-дослідника).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Назвіть, у чому полягає значущість запропонованого факту з життя педагога у професійному формуванні вчителів.
2. Проаналізуйте вплив цього вчинку на ваше уявлення про професію вчителя та на самоуявлення як майбутнього педагога.
3. На основі проаналізованого факту накресліть напрями свого професійного самозростання та спробуйте утворити програму свого найближчого саморозвитку.

2. Орієнтувальний вектор має на меті формування у студентів самоактуалізаційних орієнтирів, які припускають дослідження та інтеріоризацію основних понять, цілей та смислів феномена самоактуалізації. Провідною метою самостійно-дослідницьких завдань у цьому векторі є не лише засвоєння знань щодо сутності самоактуалізації як максимально можливого виявлення всього найкращого в собі, але також спонукання студентів до аналізу власної унікальності, творчих можливостей, життєвих устремлінь.

Самостійно-дослідницькими завданнями орієнтувального вектора виступили такі, як:

- *утворення теоретичного блоку „Концепція самоактуалізації: аналіз ключових позицій”* (розкриття студентами ключових положень концепції самоактуалізації).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Підготуйте реферат за темою „Гуманістична психологія як методологічне підґрунтя сучасних наукових досліджень”.

2. Складіть тези повідомлення „Творчість – універсальна та іманентна характеристика людини”.

3. Укладіть таксономію ключових понять „Мотиви росту як системоутворювальний фактор самоактуалізації особистості”.

- *написання роздуму-нарису „Перспективи життя: формування „простору саморозвитку”* (орієнтація студентів на прогноз напрямів саморозвитку відповідно до певної методологічної парадигми і системи особистісних цінностей; накреслення майбутніми вчителями перспектив самозростання та визначення площини - змісту, процедури і часових параметрів - власного найближчого та віддаленого саморозвитку).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Визначте ваші найвищі досягнення у самостановленні як професіонала.

2. Назвіть ті особистісні та професійні якості, що, на ваш погляд, забезпечують продуктивність вашої діяльності.

3. Виокремте особистісні риси, на розвиток яких ви хотіли б звернути особливу увагу.

4. Накресліть перспективи досягнення вами життєвого успіху.

5. Запропонуйте заходи, що, на ваш погляд, оптимально впливають на результати вашої роботи над собою, визначте часові ліміти їх проведення.

3. Саморегуляційний вектор націлено на визначення особистістю свого власного стилю професійного самозростання, на конструювання індивідуально відповідних проектів своєї максимально повної самореалізації. Завдання цього вектора передбачали певну зрілість особистості, високий рівень сформованості її

дослідницької спрямованості. Принципово важливим аспектом розвитку мотиваційно-ціннісного компонента самостійно-дослідницької діяльності було осмислення магістрантами важливості його формування у студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”.

Самостійно-дослідницькими завданнями, що пропонувалися нами у контексті саморегуляційного вектора, були такі:

- *написання твору-роздуму “Мета, заради якої я прагну особистісно-професійного зростання”* (магістранти накреслюють пріоритети своєї професійної життєдіяльності, що й визначають напрям їхнього безперервного самозростання впродовж життя).

Узагальнений алгоритм завдання:

- 1.Визначте систему ваших життєвих пріоритетів.
- 2.Оберіть з них найбільш актуальні для вашого ефективного самотворення як особистості та професіонала.
- 3.Визначте ту мету, яка найбільше відповідає вашому ідеалу. Доведіть її значущість для вашого самотворення.

- *розроблення програми „Саморозвиток протягом всього життя: система дій у розрізі „програми мінімум” та „програми максимум”* (студенти визначають контури свого саморозвитку в межах короткострокового та довгострокового терміну, розробляють індивідуальну техніку саморозвитку, необхідні та достатні дії для забезпечення оптимального режиму цього процесу).

Узагальнений алгоритм завдання:

- 1.Накресліть узагальнену схему вашого саморозвитку протягом життя відповідно до мети, окресленої вами у попередньому завданні.
- 2.Визначте етапи вашого саморозвитку в контексті „програми максимум”. Конкретизуйте очікувані вами результати та справи, що мають бути виконані заради їх досягнення.

3.Здійсніть деталізацію „програми максимум” з метою визначення більш конкретних дій на найближчий час.

4.Систематизуйте „програму мінімум” відповідно до ваших наявних надбань та цілей самореалізації як професіонала.

Змістовий компонент: таксономія векторів самостійно-дослідницьких завдань конструювалася відповідно до тих одиниць змісту, які формуються у процесі самостійно-дослідницької діяльності. Серед цих одиниць провідного значення набували такі їх блоки, які віддзеркалювали підготовку студента як учителя (педагогічний загальноосвітній вектор), як викладача вищого навчального закладу I-IV рівнів акредитації (професійно-педагогічний вектор), як дослідника (ознайомлювальний, спеціалізований, інноваційний вектори).

1. Педагогічний вектор у підготовці бакалавра орієнтує студентів на оволодіння знаннями педагогічних дисциплін, передбачених навчальним планом та програмою. Володіння цими знаннями забезпечує ефективне функціонування майбутнього фахівця як учителя загальноосвітньої школи.

Самостійно-дослідницькі завдання у цьому векторі було диференційовано відповідно до фаз розгортання самостійно-дослідницької діяльності.

Так, у препаративній фазі моделями самостійно-дослідницьких завдань виступили:

- *укладення банку ключових дефініцій* (спрямування студентів на дослідження системи понять певного педагогічного феномена за допомогою теоретичного аналізу інформації, представленої у довідкових, дисертаційних, монографічних джерелах).

Узагальнений алгоритм завдання:

1.Порівняйте визначення запропонованого терміна, поданого у філософських, психологічних, педагогічних словниках.

2.Знайдіть означений термін в інших наукових джерелах (монографіях, статтях).

3.Проаналізуйте сутність цього поняття за різними науковими джерелами.

4. Виявіть специфічність представлення терміна в різних наукових виданнях.

- *коментарі висловлювань видатних педагогів* (аналіз висловлювань мислителів, філософів, педагогів щодо виховання та навчання дітей і молоді, оцінка актуальності цих висловлювань).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Розкрийте сутність поданих ідей.

2. Визначте вимоги, які передбачаються у контексті цих ідей щодо вдосконалення навчально-виховного процесу.

3. Висловіть аргументацію власної позиції щодо кожної з наведених ідей.

- *інтраструктурний аналіз категорій та феноменів* (висвітлення студентами сутності категорії, розкриття її атрибутивних характеристик, виявлення специфіки її використання).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Назвіть концепт (про що йдеться: об'єкт, явище, процес, дія, якість, вид діяльності тощо).

2. Визначте його атрибутивні характеристики.

3. Проаналізуйте його основні функції.

4. Визначте сферу наукового використання категорії.

5. Розкрийте зв'язок окресленої педагогічної категорії з іншими (у горизонтальному та вертикальному аспектах).

6. Спробуйте надати власний варіант визначення сутності запропонованої категорії.

У модифікаційній фазі самостійно-дослідницькі завдання педагогічного вектора у підготовці бакалавра відзначалися більш складним характером у зв'язку з їх орієнтацією на поглиблений аналіз та оцінку навчального матеріалу, який засвоюється:

- *вироблення концептуальних конструктів* (орієнтація студентів на систематизацію та узагальнення різнобічної інформації щодо висвітлення сутності та структури феномена, який досліджується, у контексті певної концепції. Отримана інформація вибудовується у конструкт, який представляє у

бібліографічному, теоретичному та технологічному аспектах стан дослідження певного педагогічного феномена). Видами цього завдання є також концептуально-компаративні конструкти та концептуально-прогностичні конструкти.

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Конкретизуйте провідні ідеї концепції.
2. Назвіть дослідників, що працювали над створенням концепції.
3. Визначте у контексті концепції:
 - місце та роль досліджуваної проблеми;
 - наукові доробки дослідників цієї проблеми з вказівкою року їх видання;
 - теоретичні засади висвітлення проблеми;
 - практичні засоби її вирішення.
- написання аналітичних есе (дослідження майбутніми фахівцями різних аспектів педагогічних проблем у методологічному, прогностичному та компаративному розрізі). Іншими видами означеного завдання є компаративно-аналітичне есе, аналітичне есе прогностичного характеру, компаративно-аналітичне есе прогностичного характеру.

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Здійсніть аналіз історико-педагогічних наукових джерел, в яких висвітлюється досліджуване вами питання.
2. Охарактеризуйте стан проблеми в теорії та історії педагогічної думки.
3. Назвіть науковців, які висвітлювали цю проблему найбільш повно відповідно до того напрямку, який вас цікавить.
4. Розкрийте методологічні аспекти дослідження цієї проблеми в історичному ракурсі.
5. Порівняйте, з одного боку, різні позиції видатних науковців минулого часу щодо розв'язання окресленої проблеми, з іншого боку, позиції педагогів минулого з поглядами сучасних учених.
6. На основі аналізу стану дослідження проблеми в теорії та історії педагогічної науки спробуйте здійснити прогноз її вивчення у найближчому майбутньому.

2. Педагогічний вектор у підготовці магістрів націлював самостійно-дослідницьку діяльність студентів на оволодіння знаннями педагогічних дисциплін, передбачених підготовкою магістрів - викладачів вищого навчального закладу I-IV рівнів акредитації. Означений напрям, актуалізуючи зміст попередніх векторів, озброював студентів знаннями педагогіки вищої школи. Унікальність цього напрямку – підготовка „учителів учителів” – обумовлює специфіку самостійно-дослідницьких завдань, що складають його основу. З одного боку, ця специфіка полягає в узагальненні магістрантами набутих ними знань щодо організації навчально-виховного процесу у школі, в переосмисленні, модифікації та перетворенні цих знань відповідно до вимог підготовки майбутнього вчителя. З іншого боку, магістранти спрямовуються на вироблення оригінальних варіантів організації професійної підготовки майбутніх бакалаврів, що мобілізує науково-творчий потенціал магістрантів, вимагає виявлення ними критичного мислення, генерації та розвитку інноваційних ідей.

Відповідно до означеного вище самостійно-дослідницькими завданнями, які рекомендуються до упровадження, були такі:

- *підготовка звіту-аналізу* (проведення студентами інтраструктурного та інтерструктурного аналізу досліджуваного феномена: його сутності (що висвітлюється у контексті різних наукових джерел), компонентів, функцій; його взаємозв'язку з іншими феноменами, їхнє взаємозумовлення та синергетичний вплив на цілісність розвитку особистості).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Підготуйте науковий звіт щодо висвітлення в літературі сутності, структури та провідних характеристик досліджуваного феномена.
2. Визначте коло основних проблем, пов'язаних з досліджуванним вами феноменом.
3. Надайте обґрунтовану оцінку науковим підходам до розв'язання окреслених проблем.

4. Доведіть значущість їх вирішення для оптимізації цілісного навчально-виховного процесу.

5. Спрогнозуйте власні варіанти їх вирішення. Аргументуйте значущість запропонованих вами варіантів.

3. Ознайомлювальний вектор мав на меті ознайомити студентів з основами самостійно-дослідницької діяльності, озброїти їх первинними уявленнями про основні категорії цієї діяльності, її структуру та специфіку розгортання.

Самостійно-дослідницькі завдання цього напрямку спрямовані, перш за все, на інтеріоризацію системи понять самостійно-дослідницької діяльності, саме тому провідного значення набувають такі з них:

- *підготовка експерт-повідомлення* (націлення майбутніх учителів на відбір, переосмислення та узагальнення теоретичної інформації, що репрезентує різні наукові точки зору на вирішення певної педагогічної проблеми). Видом цього завдання є підготовка колективного експерт-повідомлення.

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Складіть бібліографічний покажчик за темою, що вам запропонована.

2. Опрацюйте обрані вами наукові матеріали. Проаналізуйте різні позиції вчених щодо вирішення проблеми.

3. Укладіть узагальнену схему цих позицій.

4. Сформулюйте висновок щодо сучасних тенденцій дослідження проблеми.

4. Спеціалізований вектор передбачав поглиблення знань студентів щодо сутності самостійно-дослідницької діяльності, оволодіння ними методологією, методикою та процедурами сучасного дослідження.

Варіантами самостійно-дослідницьких завдань виступили такі, як:

- *розроблення денотатних графів* (визначення студентами структури змісту тексту з відповідним упорядкуванням понять; метою цього завдання виступає розкриття змісту ключової проблеми, яка досліджується).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Визначте методологічні засади дослідження проблеми.

2.Розкрийте, в контексті яких концепцій вона розробляється.

3.Висвітліть понятійну базу проблеми, конкретизуйте сутність понять.

4.Виявіть взаємозалежність між провідними поняттями.

- *розроблення вихідної бази дослідження* (визначення мети, предмета, об'єкта, гіпотези, завдань дослідження, аналіз системи методів, розкриття сфер їх застосування).

Узагальнений алгоритм завдання:

1.Визначте мету, об'єкт, предмет, гіпотезу, завдання дослідження.

2.Побудуйте систему

- теоретичних методів дослідження;

- емпіричних методів;

- методів математичної статистики.

3.Розкрийте специфіку впровадження цих методів.

5. Інноваційний вектор було орієнтовано на досягнення студентами в процесі самостійно-дослідницької діяльності об'єктивно нової інформації, яка визначає певний внесок магістранта в оптимізацію підготовки майбутніх фахівців - бакалаврів.

Оскільки в площині цього напрямку передбачається моделювання магістрантом оптимальної системи педагогічних заходів у контексті різноманітних парадигм, самостійно-дослідницькими завданнями були такі:

- *утворення концептуальної синтез-схеми* (побудова магістрантом узагальненої схеми його авторської концепції з визначенням її мети, завдань, ключових понять та засобів розгортання концепції. Віддзеркалення ним ієрархії компонентів концепції).

Узагальнений алгоритм завдання:

1.Визначте парадигмальну базу вашого дослідження; назвіть, у контексті яких педагогічних парадигм та теорій воно здійснюється.

2. Розкрийте, в чому полягає новизна вашої концепції, накресліть у цьому аспекті мету та завдання вашого дослідження.
3. Висвітліть понятійний базис вашої концепції.
4. Назвіть практичні шляхи упровадження авторської концепції у безпосередньому навчальному процесі вищої школи.
5. Об'єднайте виокремлені вище компоненти в єдину схему, яка б демонструвала їх взаємозв'язок та взаємовплив.

- *підготовка авторської системи педагогічних заходів* (визначення студентом варіантів інноваційних методів відповідно до розробленої ним концепції та обраної наукової парадигми, конкретизація умов та вимог щодо дієвості цих методів у ході професійної підготовки майбутніх учителів).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Визначте сфери професійної підготовки бакалаврів, що потребують оптимізації.
2. Проаналізуйте стан розробленості практичних заходів щодо подолання проблем у певній сфері.
3. Відповідно до розробленої вами концепції розробіть власну модель інноваційних методичних заходів.
4. Здійсніть експрес-прогноз її дидактико-виховної потужності.

Процесуально-операційний компонент: таксономія векторів віддзеркалює чітку поетапність, покроковість, поступовість оволодіння самостійно-дослідницькими діями у препаративній, модифікаційній та креативній фазах. Логіка цього процесу полягає у веденні студента від ознайомлення із сутністю цих дій до їх переконструювання у нові системокомплекси та їх творче використання відповідно до формату певного дослідження. Отже, ця таксономія мала такий вигляд:

- інтеріоризаційний вектор (нижчий рівень);
- моделювальний вектор (середній рівень);
- продуктивний вектор (вищий рівень).

1. Інтеріоризаційний вектор був націлений на засвоєння студентами інформації щодо сутності та структури самостійно-дослідницьких дій, тому відповідні завдання оформлювалися таким чином:

- *комплектування серій методів наукового дослідження* (орієнтація студентів на пошук та відбір різних варіантів визначень сутності методів за різними джерелами).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Знайдіть визначення запропонованого переліку методів за педагогічними довідковими та монографічними виданнями.

2. Укладіть ці визначення в певні серії відповідно до функціональної спрямованості методів.

3. Оформіть набуті матеріали у вигляді „Довідника з організації самостійно-дослідницької діяльності”.

- *аналіз внутрішньої структури самостійно-дослідницьких дій* (спрямовує студентів на дослідження сутності самостійно-дослідницької дії з різних наукових позицій, аналіз її структури та функцій, розроблення власного варіанту її визначення, яке, на думку студента, більш повно та доступно висвітлює сутність цієї дії).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Проаналізуйте наведені визначення дії.

2. Виокремте структуру кожної дії.

3. Визначте її функції у педагогічному дослідженні.

4. Запропонуйте власний варіант визначення дії.

2. Моделювальний вектор було спрямовано на формування у студентів навичок самостійного відбору та укладення системи дій, необхідних та достатніх для забезпечення високої результативності певного дослідження. Відповідно до специфіки цього вектора самостійно-дослідницькими завданнями виступили такі:

- *накреслення програми дій* (студенти прогнозують перелік дій, які актуалізуються відповідно до мети та завдань самостійно-дослідницької діяльності).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Назвіть дії, які ви маєте виконати в контексті певного завдання запропонованої вам самостійно-дослідницької діяльності.

2. Визначте послідовність дій.

3. Накресліть очікуваний результат виконання самостійно-дослідницьких дій.

- *утворення комбінації дій* (майбутні фахівці утворюють необхідні комбінації дій, що забезпечують найбільш ефективний шлях виконання самостійно-дослідницького завдання).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Проаналізуйте мету й систему завдань вашого дослідження.

2. Накресліть програму ваших дій.

3. Утворіть необхідні комбінації дій, що найбільш повно сприяють реалізації завдань дослідження.

3. Спрогнозуйте імовірну ефективність кожної комбінації дій.

3. Продуктивний вектор мав на меті орієнтацію студентів на вироблення заходів, що сприяють підвищенню ефективності організації самостійно-дослідницької діяльності. Тому першочергового значення набули такі завдання, як:

- *проекування засобів оптимізації процедур дослідження* (генерація студентами ідей щодо оптимізації діяльнісних аспектів дослідження. Утворення системи новітніх варіантів проведення самостійно-дослідницької діяльності).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Запропонуйте власний варіант оновлення організації самостійно-дослідницьких дій з використанням комп'ютерних засобів. Обґрунтуйте його доцільність.

2. Утворіть в електронному варіанті проект з підвищення ефективності самостійно-дослідницьких дій.

3. Доповніть ваш „Довідник з організації самостійно-дослідницької діяльності” описом цього проекту.

4. Підготуйте статтю до студентського наукового видання, в якій відобразить розроблений вами проект.

- *розроблення методичного комплексу* (аналіз майбутніми викладачами на основі підготовки автобіографії-порівняння стану організації самостійно-дослідницької

діяльності студентів бакалаврату. Створення магістрантами методичних заходів для бакалаврів з метою озброєння їх самостійно-дослідницькими діями. Систематизація цих заходів, їх упровадження в якості формульованого експерименту).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. На основі автобіографії-порівняння визначте найбільш актуальні проблеми організації самостійно-дослідницької діяльності бакалаврів.
2. Продумайте можливі варіанти методичних заходів, які оптимізують оволодіння бакалаврами самостійно-дослідницькими діями.
3. Представте розроблені вами методичні заходи у вигляді системи.
4. Утворіть необхідний методичний супровід розроблених вами заходів (методичні вказівки, творчі завдання, перелік рекомендованої літератури, очікувані результати).
5. Спрогнозуйте дидактичну потужність цього методичного комплекту.

Рефлексивний компонент: таксономія векторів відбивала саморефлексію особистості на етапах самовизначення нею свого потенціалу, самопроекування нею шляхів втілення своїх сил, а також безпосередньої самореалізації у професійній та особистісній сферах. Таксономія векторів була такою:

- самовизначальний (нижчий рівень),
- самопроекувальний (середній рівень),
- самореалізаційний (вищий рівень).

1. Самовизначальний вектор сприяв закладенню основ самодіагностики особистості, визначенню нею сфер оптимального застосування своєї творчої, інтелектуальної енергії і реалізації своїх прагнень. Самостійно-дослідницькими завданнями виступили такі:

- *взаємооцінювання-прогноз студентів* (здійснення взаємної оцінки студентами результатів самостійно-дослідницької діяльності, особистісних якостей і потенціалу. Прогноз на цій основі перспектив розвитку особистості іншого).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Оцініть результати самостійно-дослідницької діяльності вашого товариша по академічній групі.
 2. Окресліть ті його якості, які позитивно впливають на ефективність самостійно-дослідницької діяльності.
 3. Визначте самостійно-дослідницький потенціал вашого товариша.
 4. Обґрунтуйте власне бачення перспектив його розвитку як дослідника.
- *наскрізна самодіагностика* (моніторинг студентами якості свого саморозвитку за допомогою системи діагностичних методів, рекомендованих викладачем або обраних самим студентом).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Використовуючи психолого-педагогічні джерела, утворіть комплекс методик із самодіагностики, що допомагають вам розкрити власний творчий та інтелектуальний потенціал, здатність до саморозвитку та самовдосконалення.
2. Оцініть, наскільки повно відібрані вами діагностичні методи (тести, анкети) висвітлюють ступінь сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності.
3. Здійсніть самодіагностику.
4. Підрахуйте результати та проаналізуйте їх.

2. Самопроектувальний вектор дозволяв студенту, окрім набуття інформації щодо якості свого самовдосконалення та саморозвитку як дослідника, ще й здійснювати їх проектування. У цьому контексті самостійно-дослідницькі завдання були представлені таким чином:

- *рефлексивно-аналітичний нарис* (аналіз студентами характеру досягнення ними найважливіших життєвих цілей, їх відповідності цінностям самовдосконалення. Критичному аналізу підлягають найважливіші досягнення студентів).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Визначте ступінь досягнення цілей самовдосконалення та саморозвитку як дослідника.
2. Проаналізуйте ваші найсуттєвіші надбання у цьому процесі.
3. Здійсніть самодослідження недоліків та помилок.

4. Розкрийте фактори, що обумовили успіх та невдачі в особистісно-професійному самозростанні в контурі самостійно-дослідницької діяльності.

- *рефлексія-проекування* (поглиблення студентами самоаналізу з доповненням його визначенням перспектив свого самовдосконалення як професіонала-дослідника. Особлива увага звертається на самопрогнозування та окреслення перспектив свого самостановлення на основі розкриття власних досягнень).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Конкретизуйте ті аспекти вашої самостійно-дослідницької діяльності, які необхідно вдосконалювати.

2. Визначте стратегії свого самовдосконалення у самостійно-дослідницькій діяльності.

3. Розробіть проект власного самотворення як професіонала-дослідника.

3. Самореалізаційний вектор спрямовано на визначення особистістю стратегій своєї професійної самореалізації з паралельною самодіагностикою та мобільною самокорекцією. Саме тому самостійно-дослідницьким завданням було висунуто таке:

- *самодіагностика-рекомендація* (самооцінка власних результатів у самостійно-дослідницькій діяльності, рівня свого самозростання як професіонала-дослідника та конструювання системи методичних рекомендацій для студентів-бакалаврів з метою активізації їхнього перспективного самотворення).

Узагальнений алгоритм завдання:

1. Оцініть ваші результати в самостійно-дослідницькій діяльності та визначте, наскільки вони наблизили вас до вашої „Мети, заради якої я прагну особистісно-професійного зростання”.

2. Визначте, яким чином та за допомогою яких засобів самостійно-дослідницька діяльність сприяє вашій самореалізації як вчителя-фахівця та викладача-науковця.

3. На основі набутого вами досвіду складіть для студентів-бакалаврів систему методичних порад, яка містить комплекс діагностичних тестів та сукупність завдань, що оптимізують самостійно-дослідницьку діяльність студентів.

Узагальнене розподілення завдань за фазами розгортання самостійно-дослідницької діяльності представлене в таблиці 5.1.

На початкових етапах професійної підготовки передбачалося поступове оволодіння студентами окремими елементами кожного з компонентів самостійно-дослідницької діяльності у препаративній фазі. На цьому етапі студент здійснює рецепцію певного матеріалу, осмислює його, пропускає крізь власний досвід, переконструює набуту систему знань відповідно до нових понять та категорій, якими він оволодіває. Перехід до синтезу компонентів самостійно-дослідницької діяльності протікає на тлі модифікаційної фази, в межах якої студент здійснює певні часткові перетворення інформації, якою він оволодіває. Ця продукція нового знання відрізняється елементарним характером, оскільки спрямована на оволодіння студентом набутого науково-теоретичного фонду та практичного досвіду.

Таблиця 5.1

Класифікація завдань за фазами самостійно-дослідницької діяльності студентів

| Засоби самостійно-дослідницької діяльності | | |
|--|---|---|
| Препаративна фаза | Модифікаційна фаза | Креативна фаза |
| 1 | 2 | 3 |
| -індивідуальний словник наукових термінів „Банк ключових дефініцій”; -експерт-повідомлення та його колективне експерт-повідомлення; -коментарі | -розробка денотатного графу; -вироблення концептуальних конструктів та їхніх видів (концептуально-компаративних конструктів, концептуально-прогностичних конструктів); -написання аналітичних | -написання твору-рефлексії „Ціль, заради якої я прагну особистісно-професійного зростання”; -розробка програми „Самовиховання та саморозвиток протягом всього життя: система дій у розрізі „програми мінімум” та “програми максимум”; -підготовка звіту-аналізу; -утворення концептуальної |

| | | |
|---|---|--|
| висловлювань; - інтраструктурний аналіз феномена; -біографічно- аналітичний нарис; -порівняння- проектування; -комплектація серії методів; | есе та їхніх видів (компаративно- аналітичне есе, аналітичне есе прогностичного характеру, компаративно- аналітичне есе прогностичного характеру); -розроблення вихідної бази дослідження; -накреслення програми | синтез-схеми; -проектування засобів оптимізації процедур дослідження; -підготовка авторської системи педагогічних заходів; -розробка методичного комплекту; -проведення самодіагностики- рекомендації; |
|---|---|--|

Продовж. табл. 5.1

| 1 | 2 | 3 |
|--|--|---|
| -комплектування серій визначень самостійно- дослідницьких дій. | дій; -утворення комбінації дій; -роздум-нарис „Перспективи життя: формування „простору самовиховання та саморозвитку”; -утворення теоретичного блоку „Концепція самоактуалізації: аналіз ключових позицій”. | -укладення „Банку варіантів навчально-виховних заходів”; -організація колективного відкритого брейн-стремінгу „Спробуйте вирішити з нами...”; -організація студентської науково-практичної конференції. -підготовка колективного журналу відкритого типу „Cogito, ergo sum”. |

У креативній фазі студент системно виявляє інтегровані компоненти самостійно-дослідницької діяльності в ході її так званого макродослідницького

варіанту, коли майбутній фахівець орієнтований на створення нових знань у теоретичному та практичному аспектах.

Комплексне одночасне формування та виявлення цих компонентів передбачалося можливим у запропонованій системі стратегій самостійно-дослідницької діяльності, серед яких творчі прецеденти; перспективний пошук; евристичне дослідження; процедурно-підготовчий тренінг.

Стратегії творчих прецедентів, перспективного пошуку відносяться до креативної фази, результатом самостійно-дослідницької діяльності є курсова, дипломна бакалаврська та магістерська роботи. Стратегія процедурно-підготовчого тренінгу призначається для викладачів вищих навчальних закладів та вчителів-практиків, вона націлена на озброєння викладацького складу процедурами й технологіями формування самостійно-дослідницької діяльності.

Стратегія творчих прецедентів передбачає упровадження самостійно-дослідницьких завдань підвищеної складності на початковому етапі навчання. Зміст цих завдань є професійно орієнтованим, вони націлені на досягнення об'єктивно значущого результату дослідження.

Упровадження творчих прецедентів покликане до здійснення низки функцій:

- надання студентам можливості відчувати себе в ролі вчителя-дослідника вже на початковому рівні його підготовки у ВНЗ;
- самостійне відкриття майбутніми вчителями шляхів, методів та засобів, що актуалізуються у процесі дослідження;
- створення інтересу до професії вчителя, демонстрація нешаблонності, оригінальності, поліваріантності розгортання педагогічної роботи;
- виявлення власних недоліків пошуково-творчої роботи, над якими студенту слід працювати.

Узагальнений алгоритм стратегії творчих прецедентів: рецепція проблеми → дослідження педагогічної теорії й передового досвіду → вироблення модифікаційного варіанту вирішення проблеми → аргументація власної позиції → створення нової інформації.

Наприклад, студентам першого року навчання пропонувалося дослідження з проблеми активізації розумової діяльності старшокласників засобами їхньої творчої роботи. Виконуючи це завдання, студент мав здійснити пошукову роботу з таких проблем: зміст та засоби активізації розумової діяльності, потенціал творчої роботи в забезпеченні розумової активності старшокласників, закономірності розгортання творчої роботи, її зміст та структура. На основі отриманих даних студент розробляв власну систему дидактичних прийомів, пропонував оригінальне наповнення системи прийомів (їх оновлений зміст, класифікацію, загальну конфігурацію), що покликані оптимізувати творчу роботу старшокласників. На основі експериментальної перевірки студент аргументував дидактичну потужність розробленої ним системи й оформлював отримані результати у вигляді проекту (див. табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Варіанти та структура оформлення результатів стратегії творчих прецедентів

| Стратегія творчих прецедентів | | |
|-------------------------------|---|--|
| Види дослідницьких завдань | Конкретизація узагальненого алгоритму | Орієнтовна тематика |
| 1 | 2 | 3 |
| Проект | рецепція проблеми → дослідження педагогічної теорії й передового досвіду → вироблення нового варіанту педагогічного прийому → експериментальна перевірка ефективності його впливу → аргументація власної позиції → оформлення проекту | -„Підготовка школярів до творчої самореалізації”; -„Створення пізнавальної мотивації учнів старших класів”; -„Гуманістичне спілкування в системі „вчитель-учень” |
| Доповідь | рецепція проблеми → дослідження педагогічної теорії й передового | -„Розвиток логічного мислення молодших |

| | | |
|-----------|---|---|
| | досвіду → вироблення нового варіанту педагогічного прийому → експериментальна перевірка ефективності його впливу → аргументація власної позиції → оформлення доповіді | школярів на уроках математики”; -„Адаптація молодших учнів до умов школи”; -„Соціалізація особистості школяра (на прикладі 5-6 років навчання)” |
| Портфоліо | рецепція проблеми → теоретичний аналіз наукових джерел → | -„Шляхи створення ситуації успіху у |

Продовж. табл. 5.2

| 1 | 2 | 3 |
|------------------------------|---|---|
| | співбесіди з вчителями-практиками → вироблення нового варіанту педагогічного прийому → аргументація власної позиції → оформлення інформації у вигляді „папки досягнень” | навчанні старшокласників”; -„Засоби визначення перспектив самореалізації особистості учня” |
| Твір-роздум | рецепція проблеми → теоретичний аналіз наукових джерел → аргументація власної позиції → оформлення інформації у вигляді твору-роздуму | -„Тоді людина стане кращою, коли ви їй покажете, якою вона є” (А.Чехов); -„Мистецтво навчання є мистецтвом будити у молодих душах допитливість, а потім задовольняти її” (А.Франс) |
| Аналіз педагогічних ситуацій | рецепція проблеми → теоретичний аналіз наукових джерел й досвіду вчителів-практиків → вироблення | -„Опір діям учителя”; -„Диференціація учнів” |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| | кількох варіантів вирішення проблемної ситуації → аргументація власної позиції → оформлення результатів у вигляді доповіді | |
| Автобіографічні історії | рецепція проблеми → аналіз власного досвіду й вражень → варіант вирішення проблеми, який | -„Несправедлива оцінка”; -„Неделікатне |

Продовж. табл. 5.2

| 1 | 2 | 3 |
|---|--|--|
| | мав місце → аргументація більш ефективного педагогічного засобу → оформлення тексту автобіографічної історії | ставлення”; -„Порушення етики взаємовідносин” |

Серед самостійно-дослідницьких завдань, що складають основу цієї стратегії, слід назвати такі, як підготовка проекту, доповіді, портфоліо, твору-роздуму, аналіз проблемних педагогічних ситуацій. В залежності від специфіки розгортання зазначених дослідницьких завдань узагальнений алгоритм конкретизується.

Наприклад, у процесі підготовки портфоліо передбачається проведення студентами співбесід з вчителями-практиками, їх інтерв'ювання, анкетування стосовно проблеми дослідження. Робота над твором-роздумом вимагає осмислення студентами певної проблеми й викладення власних думок щодо неї на основі ґрунтовного вивчення теоретичних джерел. Написання автобіографічної історії передбачає аналіз тієї ситуації, що мала місце в індивідуальному досвіді студента. Він переосмислює її, наводить той варіант вирішення, що мав місце, й такий варіант, який, на думку студента, є більш ефективним. Запропонований студентом засіб вирішення педагогічної проблеми вичерпно аргументується.

Проблемні педагогічні ситуації, які пропонувалися студентам для аналізу й розв'язання, охоплювали різні аспекти суб'єктно-комунікативного блоку

змістового компонента (взаємовідносини у підсистемах „учитель-учень”, „учень-клас”, „учитель-батьки”), наприклад:

- „опір діям учителя”: хлопчик, який за характером був дуже упертий, сильно вдарив дівчинку книгою по голові. Вчитель заставив його вибачитися. Хлопчик категорично відмовився. „Стоятимеш до тих пір, поки не вибачишся”, - сказав учитель. Учень простояв увесь учбовий день й наступний, але не вибачився [150]. Охарактеризуйте дії вчителя. Яким чином Ви вирішили б цю ситуацію?
- „Диференціація учнів”: учителька пересадила учнів, що погано навчаються, в окремий ряд. Мама одного з них (який раніше був відмінником) зробила вчительці зауваження відносно того, що інші діти класу висміюють невстигаючих учнів, “тикають у них пальцем”. Як у цій ситуації вчинили б Ви на місці вчителя?

Тематика автобіографічних історій передбачала дослідження студентом конфліктних ситуацій, які мали місце в його житті, наприклад, це несправедлива оцінка, яку він отримав, випадки неделікатного ставлення вчителя до нього або до його однокласників, порушення етики у взаємовідносинах між учнями, вчителем й учнями або учнями різних класів.

Стратегія творчих прецедентів надає студентам можливість виявити рівень власного саморозвитку як дослідника, створює інтелектуально-пізнавальну мотивацію самостійно-дослідницької діяльності.

Стратегія перспективного пошуку мала на меті проведення довготривалого дослідження з певної вузлової проблеми протягом вивчення студентами певного модуля. Викладач пропонує проблему, дослідження якої розширюється відповідно до оволодіння студентом навчальним матеріалом, що надає можливість висвітлити цю проблему з різних точок зору (історія дослідження проблеми, науково-методологічні засади її висвітлення, змістово-функціональні характеристики провідних наукових категорій, організаційні дидактико-виховні закономірності оптимізації педагогічного процесу з вирішення цієї проблеми, перспективи її дослідження).

Узагальнений алгоритм стратегії перспективного пошуку: висвітлення історії дослідження педагогічного феномена → аналіз методології → розкриття змісту та структури феномена → конструювання концептуальної моделі → визначення організаційно-методичних закономірностей формування феномена → створення експериментально-технологічної моделі → аналіз результатів → накреслення перспектив дослідження.

Слід наголосити, що студенти націлювалися на висвітлення внутрішніх зв'язків між компонентами об'єкта, який підлягав дослідженню, а також на розкриття сутності кожного з них. Окрім цього, вони представляли власний варіант педагогічної технології з обґрунтуванням її основних теоретичних засад та дидактичних закономірностей її організації. Після цього передбачалася послідовна конкретизація висунутих положень шляхом розробки експериментальної моделі з наступним її упровадженням, аналізом отриманих даних та прогнозу перспектив дослідження проблеми. Підкреслимо, що студент мав висунути цілком оригінальний самостійно розроблений варіант системи педагогічних заходів. Саме в цьому й буде полягати наукова новизна його дослідження, яке може бути оформлене як курсова або дипломна робота (див. табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Варіанти та структура оформлення результатів завдань портфоліо в контексті перспективного пошуку

| 1 частина структури портфоліо | | |
|-------------------------------|---|--|
| Компоненти | Зміст | Оформлення результатів |
| „Банк власних ідей” | Виклад ідей, які виникли у студента під час осмислення проблеми дослідження. Варіанти: ідеї стосуються висвітлення проблеми з таких ракурсів: історія, методологія, аналіз накопиченого наукового фонду й практичного досвіду, створення оригінальної моделі діагностичного й формуючого експерименту, | Щоденник „Ідея є ключ до відкриття” |

| | | |
|--|--|--|
| | аргументація власної наукової позиції. | |
|--|--|--|

Продовж. табл. 5.3

| 2 частина структури портфоліо | | |
|--|---|---|
| Компоненти | Зміст | Оформлення результатів |
| „Банк теорій і концепцій” | Вивчення теоретико-методологічних підходів до вирішення проблеми (історичні аспекти та актуальний стан) | Реферати, доповіді, тези, статті: -„З історії вивчення проблеми”; -„Методологія дослідження проблеми”; -„Проблема у світлі сучасних концепцій. Комплект конспектів найостанніших публікацій з проблеми. Складення індивідуального каталогу наукових праць. Анотація монографій, статей, наукових повідомлень. Підбірка фільмів, художніх творів за проблемою. |
| 3 частина структури портфоліо | | |
| Компоненти | Зміст | Оформлення результатів |
| „Банк проблемних педагогічних ситуацій за темою дослідження” | Спостереження за педагогічною діяльністю вчителів, вивчення їхнього досвіду, комплектування проблемних ситуацій | Комплект проблемних педагогічних ситуацій |
| 4 частина структури портфоліо | | |
| Компоненти | Зміст | Оформлення результатів |
| „Банк результатів мікродосліджень” | Проведення мікродосліджень за різними аспектами проблеми відповідно до етапів алгоритму. | Папка „результати проміжних досліджень”; доповідь на лекції, |

| | | |
|--|--|----------|
| | | семінарі |
|--|--|----------|

Продовж. табл. 5.3

| 5 частина структури портфоліо | | |
|-----------------------------------|--|---|
| Компоненти | Зміст | Оформлення результатів |
| „Банк рефлексивних самостережень” | Визначення недоліків власної дослідницької роботи, їх аналіз, самооцінка, накреслення напрямків самокорекції | Щоденник „Проблеми й успіхи акмеологічного самозростання” |
| 6 частина структури портфоліо | | |
| Компоненти | Зміст | Оформлення результатів |
| „Банк порад” | Реєстрація порад наукового керівника, його зауважень щодо роботи, рекомендації стосовно підвищення її ефективності | Карта зауважень та порад |

Наведемо приклад конкретизації означеного алгоритму на матеріалі дисциплін педагогічного циклу: визначте закономірності самовиховання особистості учня, характер висвітлення цієї проблеми в історії педагогічної думки, методологічні засади її дослідження, психолого-педагогічну сутність, структуру, компоненти, етапи самовиховання, здійсніть аналіз організаційно-методичних закономірностей самовиховання, створіть власну педагогічну систему підготовки учнів до самовиховання, аргументуйте її оптимальність, проведіть формувальний експеримент, проаналізуйте одержані результати, сформулюйте висновки.

У процесі самостійно-дослідницької діяльності студент мав висвітлити історію вивчення цієї проблеми в педагогіці, здійснити аналіз різних наукових позицій стосовно змісту, функціональної ролі самовиховання у цілісному розвитку особистості. Досліджувалося також, як ця проблема розкривається у контексті інших наукових галузей (психології, філософії, соціології тощо). Це дозволяло комплексно актуалізувати цикли психолого-педагогічних та соціально-

філософських дисциплін, інтегрувати матеріал модулів. З розширенням контексту дослідження притягувалися нові аспекти цієї проблеми, спостерігається поступове ускладнення режиму самостійної діяльності, дослідницькі дії набували більш узагальненого характеру. Студент інтенсивніше виявляв творчу ініціативу, пізнавальну самостійність, неординарність дослідницького підходу.

Портфоліо дозволяло накопичувати матеріал дослідження протягом тривалого часу, збагачуючи й розширюючи його. У силу цього цей вид дослідницьких завдань для оптимального функціонування означеної стратегії був одним з найбільш ефективним.

Структура портфоліо у контексті стратегії перспективного пошуку складається з наступних частин: „банк власних ідей”, „банк теорій і концепцій”, „банк проблемних педагогічних ситуацій за темою дослідження”, „банк результатів мікро досліджень”, „банк рефлексивних самоспостережень”, „банк порад”.

Результати дослідження, здійсненого в межах портфоліо, відбивалися у змісті курсової, дипломної або магістерської робіт, оскільки накопичені матеріали відбивають методологічні, історичні аспекти проблеми, аргументацію власної наукової позиції студента, а також результати експериментальної роботи, які підтверджують дидактичну потужність розробленої студентом системи педагогічних заходів.

Експериментальні стратегії творчих прецедентів і перспективного пошуку спонукали викладача до регуляції режиму самостійно-дослідницької роботи кожного студента, вибору її окремих етапів згідно з креативними можливостями особистості, розвитком її дослідницької спрямованості. Провідної ролі набували індивідуальні консультації, покликані забезпечити

безперервність діагностики та корекції компонентів самостійно-дослідницької діяльності.

Досягнення позитивного ефекту впливу *стратегії евристичного дослідження* на активізацію дослідницької позиції майбутніх учителів є можливим за умов організації спеціальної підготовки студентів до їхнього максимально повного самовтілення у пошуково-творчій діяльності. Саме тому запропонована стратегія включала обов'язковий комплекс завдань, спрямованих на переведення евристичних засобів до структури особистості на рівні вмінь.

Узагальнений алгоритм стратегії евристичного дослідження: ознайомлення із сутністю евристичних процедур → оволодіння механізмами їх розгортання → висунення оригінальних ідей → вибір оптимальних з них → аргументація їх ефективності → упровадження ідеї → аналіз результатів.

Первинне ознайомлення з евристичними процедурами здійснювалося шляхом індивідуальної роботи з довідниковими джерелами, результатом якої були доповнення за цією тематикою до індивідуального “Банку ключових дефініцій”.

У модифікаційній фазі студенти були орієнтовані на оволодіння евристичними методами у два провідних етапи: продуктивно-індивідуальний та продуктивно-колективний.

Перший етап – продуктивно-індивідуальний - передбачав вироблення евристичних дій у ході індивідуальної роботи студентів. У цей період студент оволодівав евристичними методами в розгорнутому вигляді.

Процес формування методу мозкового штурму на поданому етапі включав промовлення вголос всіх власностворених ідей, аналіз їх доцільності, оригінальності, вибір найцінніших.

Як відомо [47; 310; 322], метод інверсії вимагає переформулювання задачі, знаходження альтернативи певним ідеям, розширення або звуження поля пошуку, застосування логічного та фантастичного. Метод особистої аналогії спричинює необхідність ідентифікації себе із експериментальною моделлю, надання останній певних якостей людини. Як результат створення подібної аналогії – породження цікавих, оригінальних ідей. Оволодіння методом вільних асоціацій на

продуктивно-індивідуальному етапі передбачає вміння зосереджуватися на певній проблемі та письмово оформлювати всі ідеї, що приходять на думку з означеного приводу.

Варіантами дослідницьких завдань стратегії евристичного дослідження на продуктивно-індивідуальному етапі виступили такі:

1 варіант:

Проведіть мозковий штурм з такої проблеми „Засоби активізації творчих умінь молодших школярів на уроках іноземної мови”.

2 варіант:

Здійсніть мозковий штурм з проблеми „Як стимулювати духовно-культурне життя школярів 5-6 класів засобами іноземної мови?”.

3 варіант:

Застосовуючи метод особистої аналогії, розробіть проект „Засоби виховання „педагогічно занедбаної дитини” у сім’ї”.

4 варіант:

З використанням методу особистої аналогії розробіть педагогічну систему актуалізації творчого енергопотенціалу учнів 7-8 класів.

5 варіант:

Розробіть декілька підходів до створення „ситуацій успіху” на уроках іноземної мови у випускному класі. Використайте метод інверсії.

6 варіант:

Застосовуючи метод інверсії, розробіть систему педагогічних засобів за таким напрямком „Як згуртувати дитячий колектив на уроці „Іноземна мова” (на прикладі учнів початкової школи)?”

7 варіант:

За допомогою методу вільних асоціацій назвіть всі можливі прийоми активізації інтелектуальних ресурсів учнів середнього рівня (5-6 класи) на уроках іноземної мови..

8 варіант:

З використанням методу вільних асоціацій висловіть ваші ідеї стосовно наступної проблеми: „Як обмежити негативний вплив неформальної групи на особистість учня?”

Результати виконання наведених вище завдань – найбільш цікаві знахідки студентів – були оформлені у вигляді „Банку оригінальних ідей”.

Додамо, що зазначені евристичні методи певним чином відображаються у структурі більш складних методів, становлення яких продовжується на другому етапі - продуктивно-колективному. На цьому етапі формуються методи колективної мозкової атаки, діалогу з деструктивною оцінкою, колективного пошуку оригінальних ідей, евристичних запитань, багатомірних матриць, синектики. Наприклад, студентській групі пропонується вирішити певне завдання за допомогою колективної мозкової атаки. Кожний із студентів пропонує власну ідею або блок ідей. Після колективного генерування ідей здійснюється аналіз наукової потужності кожної з них.

З методом колективної мозкової атаки тісно пов'язаний інший - метод діалогу з деструктивною оцінкою. Застосування останнього здійснювалося в процесі виконання самостійно-дослідницьких завдань, спрямованих на поглиблений аналіз ідей, висунутих у ході мозкового штурму, їх критичне вивчення, деструктурування й вибір найбільш ефективних. Обговорення висунутих ідей здійснювалося колективно, причому кожний мав висловити власне оригінальне критичне зауваження щодо дидактичної ефективності певної ідеї.

Метод евристичних питань [47; 310] передбачав розроблення комплексу питань, які допомагали чітко зрозуміти умови завдання, сприяли максимальному спрощенню й перекострукції його змісту, дозволяли осмислити завдання з іншого погляду, впливали на переключення дослідницької уваги на вирішення певних підзадач, на самоконтроль результативності виконання кожного окремого кроку, актуалізували уміння самооцінки.

Колективне виконання завдань, спрямованих на оволодіння методом евристичних питань, дозволяло прискорити процес розвитку особистості як дослідника. Це пояснюється фактом контролю ефективності впровадження

методів із зовні, їх оцінки й характеристики з боку “незалежного судді” - товариша по групі.

Евристичний прийом багатомірних матриць формувався у процесі колективних завдань, спрямованих на системний аналіз об’єкта педагогічної реальності, вивчення його характеристик, особливостей функціонування. Передбачалася також класифікація ознак об’єкта, їх внесення до структури двомірної матриці, поглиблене вивчення й переосмислення отриманих комбінацій.

Завершальною ланкою продуктивно-колективного етапу було оволодіння методом синектики, який концентрував в собі та базувався на низці вищезначених евристичних методів. Використовуючи структурну схему синектичного процесу, запропоновану Г.Бушем, накреслимо алгоритм озброєння студентів уміннями здійснювати синектичний пошук: вивчення проблеми в її загальному вигляді, аналіз усіх її аспектів та умов; генерування комплексу аналогій; аналіз значущості, доцільності висунутих аналогій; їх застосування до всього комплексу аспектів проблеми; оцінювання отриманих комбінацій, вибір найбільш ефективних.

Отже, на продуктивно-колективному етапі передбачалося упровадження завдань на розвиток евристичних дій у ході групової пошуково-творчої роботи. Це дозволило не лише активізувати мислення особистості, створити позитивну емоційну атмосферу, мобілізувати у студента прагнення виявити власну неповторність сприйняття світу, але також оптимізувати процеси його самоконтролю й самооцінки.

Варіанти дослідницьких завдань стратегії евристичного дослідження на продуктивно-колективному етапі:

1 варіант:

Організуйте у Вашій групі колективну мозкову атаку щодо методів формування позитивної мотивації у ході пошукової роботи учнів 7-8 класів на уроках іноземної мови. Здійсніть деструктивну оцінку запропонованих методів. Проведіть конкурс оригінальних ідей з означеної проблеми.

2 варіант:

Розробіть систему евристичних питань щодо формування толерантності учнів 3-4 класів. Використовуючи методи інверсії та особистої аналогії, створіть модель розвитку означеної якості в учнів.

3 варіант:

За допомогою методу двомірної матриці розробіть засоби створення пізнавально-креативно простору в сім'ї дитини.

4 варіант:

З використанням методу двомірної матриці створіть авторську технологію взаєморозкриття внутрішніх ресурсів членів дитячого колективу у процесі творчої діяльності на уроці іноземної мови.

5 варіант:

Застосовуючи метод синектики, розробіть проект оптимізації викладання іноземної мови у початковій школі.

6 варіант:

Запропонуйте власну авторську стратегію розвитку емоційної культури молодших школярів.

Результати цих завдань можуть бути рекомендовані до внесення у колективний журнал „Cogito, ergo sum”, у колективний „Банк варіантів навчально-виховних заходів”. Генеровані ідеї доцільно закласти в основу колективного творчого проекту за певною тематикою.

Отже, стратегія евристичного дослідження передбачала поетапну організацію евристично-дослідницької діяльності. Самостійно-дослідницькі завдання, застосовані на кожному з етапів, сприяли не лише формуванню евристичних методів, але також осмисленню специфіки їхнього розвитку й підвищення якості їх становлення у майбутніх педагогів.

Розроблені нами експериментальні стратегії вирізняються взаємопроникненням та взаємозумовленням. Стратегія творчих прецедентів значною мірою активізує підготовку студентів початкового етапу навчання до евристичного дослідження й перспективного пошуку, оскільки вона передбачає актуалізацію дослідницьких дій всіх комплексів процесуально-операційного

компонента. З іншого боку, у перспективному пошуку систематизується й інтегрується суто академічно й суто практично орієнтована інформація, набута у процесі творчих прецедентів. В евристичному дослідженні формуються вміння студентів генерувати новітні ідеї, що є передумовою розробки ефективних дидактичних і виховних заходів, передбачених стратегією творчих прецедентів. Визначені нами стратегії мобілізують творчий пошук студентів, сприяють узагальненню знань, активізують пізнавальні мотиви.

Кожна з означених стратегій забезпечує особистісно орієнтовану підготовку майбутніх учителів-дослідників, диференціацію самостійно-дослідницьких завдань та їх поступове ускладнення, гнучкий перехід від зовнішньої регуляції наукової роботи до її саморегуляції студентом.

Визначення дидактичної потужності кожної стратегії в аспекті її оптимального впливу на динаміку формування самостійно-дослідницької діяльності студента здійснюється викладачем.

Стратегія „процедурно-підготовчий тренінг” спрямована на озброєння викладача вміннями ефективного керівництва підготовкою студентів до самостійно-дослідницької діяльності. Підготовка викладачів здійснювалася в процесі двох циклів тренінгу.

Перший цикл націлено на оволодіння викладачами процесами управління розвитком самостійно-дослідницьких умінь студента, що передбачало ознайомлення викладачів з функціями, які має здійснювати науковий керівник у процесі підготовки майбутнього вчителя-дослідника. Провідного значення для ефективного управління набувають такі з функцій: діагностично-прогностична, конструктивно-проектувальна, аналітико-корекційна.

Діагностично-прогностична функція полягає в аналізі рівня актуального розвитку емоційно-вольової, мотиваційної, інтелектуальної сфер особистості студента, його здібностей до самостійно-дослідницької діяльності, володіння методами наукового пошуку, на основі чого визначаються перспективи становлення студента як дослідника, підбираються стратегії та

завдання, які прицільно впливають на його подальший розвиток. Особлива увага керівника приділяється формуванню вмінь самоаналізу та саморегуляції, вихованню прагнень особистості до творчої самореалізації, що є пріоритетними в забезпеченні повної самостійності дослідницької роботи у період післявузівської професійної діяльності.

Конструктивно-проектувальна функція передбачає комбінацію експериментальних стратегій, модифікацію та створення індивідуальних дослідницьких завдань, розробку пошуково-креативних засобів, оптимальних для кожного окремого студента.

Аналітико-корекційна функція спрямована на аналіз та корекцію безпосереднього процесу дослідження, визначення програми, плану, завдань пошукової роботи студента, перевірку проміжних та кінцевого результатів. Науковий керівник консультує студента стосовно проблем науково-теоретичного та експериментально-практичного характеру, які виникають у ході дослідження, здійснює контроль відповідності текстового оформлення сучасним стандартам та вимогам до робіт такого типу, регулює процес розгортання пошукової роботи (помножує або зменшує кількість задач пошукової роботи, розширює або звужує обсяг навчального матеріалу, у контексті якого здійснюється дослідження) відповідно до індивідуального темпу розвитку студента як дослідника.

Метою другого циклу була підготовка викладачів до співтворчості із студентами у їхній сумісній дослідницькій роботі. Відповідно до ступеня саморегуляції цієї роботи з боку студента були визначені три етапи наукової співтворчості студентів й викладачів: підготовчо-регулятивний, частково-саморегулятивний, продуктивно-саморегулятивний.

Дослідницька робота на *підготовчо-регулятивному етапі* здійснювалася під керівництвом викладача переважно в аудиторний час. Саме на цьому етапі здійснюється пропедевтична діагностика дослідницького потенціалу особистості та прогноз напрямків його розвитку. Після цього викладач регулює пошукову роботу студентів, визначаючи її мету, задачі, зміст, аналізуючи разом із студентом результати, пояснюючи причини помилок. Керівник пропонує студенту самостійно-дослідницькі завдання, які передбачають поступову інтеріоризацію пошукових дій (перехід від зовнішнього плану їх виконання до внутрішнього). Зміст самостійно-дослідницьких завдань доцільно пов'язувати з проблемами життя та професійної діяльності майбутніх учителів, що дозволяє створити позитивну мотивацію пошукової діяльності. Орієнтація завдань на вивчення науково-творчого шляху видатних вчених та педагогів сприяє формуванню дослідницького світогляду (життєвих цілей, ідеалів).

Другий етап співтворчості викладача та студента - *частково-саморегулятивний* - відзначається поступовою активізацією самоуправління студента в його самостійно-дослідницькій діяльності. Викладач орієнтує особистість на отримання суб'єктивно нових знань про дійсність. Формуються інтереси до предмету та процесу пошукової роботи, мотиви самовдосконалення. Упорядковується система переконань у важливості організації самостійно-дослідницької роботи, здійснюється їх конструювання у світогляд. Викладач, аналізуючи досягнуті результати, визначає специфіку наступного педагогічного впливу на особистість, підбирає для кожного студента індивідуальні форми дослідницької роботи, що забезпечують його перспективний саморозвиток як дослідника. При цьому зменшується зовнішня регуляція самостійно-дослідницької роботи з боку її керівника, активізується пізнавальна самостійність особистості.

На наступному етапі наукової співпраці викладача і студента – *продуктивно-саморегулятивному* - наукова робота студента була націлена на досягнення об'єктивно нового соціально значущого результату дослідження. Регулююча роль керівника полягає в діагностиці рівня розвитку студента як

дослідника, в упровадженні певних видів пошуково-творчої роботи, що мають на меті оптимізувати його самостійно-дослідницьку діяльність.

Управлінські функції викладача застосовувалися на кожному з етапів його співтворчості із студентом, оскільки кожний етап вимагає діагностики готовності студента до самостійно-дослідницької діяльності, визначення найбільш ефективних засобів активізації цього процесу та його корекції.

„Процедурно-підготовчий тренінг” займає особливе місце у структурі експериментальної системи: він концентрує у собі всі інші засоби та стратегії, які творчо переосмислюються викладачем. Саме викладач на основі аналізу особистісних якостей студента визначає динаміку впровадження цих стратегій, кількість та рівні самостійно-дослідницьких завдань. Означений тренінг може використовуватися вчителями-практиками як для активізації пошукової роботи учнів, так й для самооптимізації професійно-дослідницької діяльності.

Отже, система формування самостійно-дослідницької діяльності передбачає такі фази її розгортання, як препаративна, модифікаційна, креативна. Система формування самостійно-дослідницької діяльності доповнюється стратегіями творчих прецедентів, перспективного пошуку, евристичного дослідження, процедурно-підготовчого тренінгу, що сприяють цілісності підготовки студентів до означеної діяльності задля збагачення їх професійної компетентності.

5.2.1. Самостійно-дослідницька діяльність: своєрідність розгортання у майбутніх бакалаврів і спеціалістів. У змістовому модулі 1 „Вступ до педагогічної професії” з теми „Загальна характеристика педагогічної професії” майбутні вчителі іноземної мови ознайомлюються із сутністю, структурою, функціями педагогічної професії, вимогами галузевого стандарту вищої освіти до особистості й компетентності педагога.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Підготуйте експерт-повідомлення з теми „Система компетентностей вчителя іноземних мов” з використанням такого алгоритму:

1. Складіть бібліографічний покажчик з теми, що вам запропонована.
2. Проаналізуйте різні позиції вчених щодо формування компетентностей вчителя іноземних мов.
3. Опрацюйте освітньо-кваліфікаційну характеристику вчителя іноземних мов.
4. Укладіть узагальнену схему системи компетентностей вчителя іноземних мов.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Розробіть концептуальний конструкт з теми „Структура педагогічної діяльності” з використанням наступного алгоритму:

1. Проаналізуйте структуру педагогічної діяльності з позиції Н.Кузьміної.
2. Охарактеризуйте функціональні компоненти педагогічної діяльності.
3. Окресліть, як означені компоненти конкретизуються у педагогічній діяльності вчителя іноземних мов.

Самостійно-дослідницька діяльність у контексті теми „Підготовка і професійне становлення педагога” спрямована на висвітлення засад підготовки майбутнього вчителя, ролі його професійного самовиховання.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Розробіть концептуальний конструкт з теми „Державна політика у сфері освіти”. Використовуйте такий алгоритм:

1. Проаналізуйте державні документи (Державну програму „Вчитель”, Закон України „Про освіту”, Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті) щодо напрямів державної політики в галузі освіти.
2. Систематизуйте набуту вами інформацію.
3. На основі аналізу означених вище державних документів, а також Державної програми „Вчитель” окресліть систему вимог до вдосконалення діяльності педагогічних працівників.

Креативна фаза:

Завдання 1. Напишіть твір-рефлексію „Мета, заради якої я прагну особистісно-професійного зростання”, алгоритм якого є таким:

1. Визначте систему ваших життєвих пріоритетів.
2. Оберіть з них найбільш актуальні для вашого ефективного самотворення як особистості та професіонала.
3. Визначте ту мету, яка найбільше відповідає вашому ідеалу. Доведіть її значущість для вашого самотворення як дослідника.

Завдання 2. Розробіть програму „Самовиховання та саморозвиток протягом всього життя: система дій у розрізі „програми мінімум” та „програми максимум”, використовуючи такий алгоритм:

1. Накресліть узагальнену схему вашого самовиховання протягом життя відповідно до мети, висунутої вами в попередньому завданні.
2. Визначте етапи вашого самовиховання та саморозвитку в контексті „програми максимум”. Назвіть очікувані вами результати та справи, що мають бути виконані заради їх досягнення.
3. Здійсніть деталізацію „програми максимум” з метою визначення більш конкретних дій на найближчий час.
4. Систематизуйте „програму мінімум” відповідно до ваших наявних надбань та цілей самореалізації як професіонала.

У змістовому модулі 2 „Загальні засади педагогіки” за темою „Предмет і завдання педагогіки” студенти мають оволодіти провідними категоріями педагогіки, ознайомитися з основними стадіями її розвитку, усвідомити її взаємозв'язок з іншими науковими галузями. Варіантами самостійно-дослідницьких завдань виступили такі:

Препаративна фаза:

Завдання 1. Підготуйте експерт-повідомлення з теми „Національна система освіти та Болонський процес: пошуки та перспективи” за таким алгоритмом:

1. Укладіть список наукових джерел та бібліографічний покажчик Інтернет – видань за темою, що вам запропонована.

2. Опрацюйте накопичені вами наукові матеріали. Проаналізуйте різні позиції учених стосовно проблеми євроінтеграції національної системи освіти.

3. Укладіть узагальнену схему цих наукових позицій.

У контексті теми „Логіка і методика педагогічних досліджень” доцільно упроваджувати варіанти самостійно-дослідницьких завдань, що спрямовані на утворення науково-методологічного „базису” особистості, а саме вільне володіння нею дієвими знаннями щодо методології наукового дослідження, її структури та провідних парадигмальних концепцій.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Доповніть індивідуальний „Банк ключових дефініцій” науковими термінами з проблем методології та логіки наукового дослідження. Включіть до цього словника визначення таких понять, як „наукове дослідження”, „методологія”, „метод науково-педагогічного дослідження”, та проаналізуйте їх за таким алгоритмом:

1. Знайдіть визначення запропонованих понять за філософськими та педагогічними довідниковими джерелами.

2. Проаналізуйте педагогічну сутність цих понять.

3. Виявіть специфічність представлення поняття у різних наукових виданнях.

У межах навчальної теми „Розвиток, виховання і формування особистості” студенти оволодівають знаннями щодо розвитку людини, вікової періодизації цього процесу, характеру впливу на розвиток різних чинників; виявляють взаємозалежність між розвитком та вихованням, розвитком та формуванням особистості. Самостійно-дослідницька діяльність за цією темою організується таким чином:

Препаративна фаза:

Завдання 1. Підготуйте колективне експерт-повідомлення з теми „Провідні чинники розвитку особистості: системний аналіз”, алгоритмом якого є такий:

1. Визначте актуальність проблеми розвитку особистості, аналізуючи, зокрема, таке судження: „Сучасні реалії світу – цивілізація, соціальне й культурне

середовища, суспільство в цілому – створюють поле можливостей для людини, яке весь час розширюється” [78, с.5].

2. Спираючись на матеріали вашого індивідуального “Банку ключових дефініцій”, розкрийте сутність поняття „розвиток особистості” на інтраструктурному (внутрішній аспект поняття) та інтерструктурному (взаємозв’язок поняття з іншими поняттями) рівнях.

3. Підготуйте повідомлення за такими аспектами означеної проблеми: „Закономірності розвитку і формування особистості”; „Виховання як провідний фактор розвитку особистості дитини”; „Роль діяльності у розвитку та саморозвитку особистості”; „Вплив спадковості на розвиток”; „Природне, соціальне та домашнє середовище у розвитку дитини”.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Утворіть концептуальний конструкт з теми „Культурно-історична теорія розвитку людини”, використовуючи такий алгоритм:

1. Назвіть дослідників, що працювали над створенням означеної теорії.
2. Визначте в контексті теорії
 - місце та роль проблеми розвитку;
 - наукові праці з цієї проблеми з вказівкою року їх видання;
 - основні теоретичні засади розвитку людини;
 - певні практичні рекомендації щодо вирішення цієї проблеми.

Завдання 2. Напишіть компаративно-аналітичне есе з теми „Висвітлення проблеми розвитку в контексті біологічного, соціологічного та біосоціологічного напрямків зарубіжної педагогічної думки”. Використайте такий алгоритм:

1. Назвіть науковців, що розробляли кожний з означених напрямків, та відповідні наукові праці.
2. Конкретизуйте та проаналізуйте провідні положення цих концепцій.
3. Визначте, відповідно до яких чинників розвитку людини біологічна, соціологічна та біосоціологічна концепції відрізняються.

За темою „Мета виховання” студенти орієнтуються на оволодіння знаннями системи цілей та основних закономірностей виховання особистості у контексті різних теорій. Це обумовило такий розподіл самостійно-дослідницьких завдань:

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Утворіть концептуально-компаративний конструкт з теми „Мета виховання у контексті педагогічних концепцій вільного виховання (М.Монтессорі), прагматизму (Д.Дьюї), особистісно орієнтованого виховання (І.Бех),” з використанням такого алгоритму:

1. Назвіть основні праці, що висвітлюють означені концепції.
2. У контексті кожної концепції визначте:
 - роль виховання в становленні особистості;
 - теоретичні засади та провідні практичні підходи до виховання дитини, які висуваються у смисловому полі кожної концепції.
3. Порівняйте ці концепції на предмет тих пріоритетних цілей виховання, що домінують у межах кожної з концепцій.
4. Яким чином кожна концепція відбиває завдання розумового, морального, трудового виховання.

Креативна фаза:

Завдання 1. Укладіть „Банк варіантів навчально-виховних заходів” (зокрема такий його розділ, як „Варіанти організації виховних заходів”) за таким алгоритмом:

1. Використовуючи набуту інформацію експерт-повідомлення „Науково-теоретичні засади особистісно орієнтованого виховання”, накресліть можливі напрями розроблення виховних заходів для дітей різного шкільного віку.
2. Запропонуйте власний проект певного заходу.
3. Презентуйте його у вашій академічній групі. Аргументуйте його доцільність та ефективність.
4. Обговоріть цей проект у групі. Надайте йому оцінку.

У змістовому модулі 3 „Дидактика” з теми „Суть процесу навчання” передбачається упровадження таких самостійно-дослідницьких завдань, які озброюють студентів знаннями з проблем „Структурно-компонентний склад

процесу навчання”, „Функції процесу навчання”, „Структура викладацької діяльності вчителя”.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Підготуйте експерт-повідомлення, що має на меті висвітлення структури викладацької діяльності вчителя іноземних мов. Алгоритм його виконання є таким:

1. Укладіть список наукових джерел та бібліографічний покажчик Інтернет – видань за проблемою, що вам запропонована.
2. Зверніть особливу увагу на наукові позиції Н.Кузьміної, А.Маркової стосовно структури педагогічної діяльності вчителя, Є.Барбіної щодо педагогічної майстерності.
3. Проаналізуйте структуру викладацької діяльності вчителя іноземних мов.
4. Укладіть узагальнену схему систематизованих вами наукових позицій.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Утворіть концептуально-компаративний конструкт за темою „Особливості навчання з позицій різних психологічних теорій: біхевіоризму, конструктивістської стратегії навчання, кооперованого навчання”, використовуючи такий алгоритм:

1. Назвіть найбільш відомі наукові праці (з вказівкою року їх видання), в яких віддзеркалено провідні ідеї означених теорій.
2. Визначте в контексті певної теорії основні науково-теоретичні засади та практичні підходи щодо організації навчання.
3. Порівняйте ці теорії на предмет тих пріоритетних принципів організації навчання, які висуваються в межах кожної з них.

Креативна фаза:

Завдання 1. Організація колективного відкритого брейн-стромінгу „Спробуйте вирішити з нами...”, метою якого є висвітлення проблем підвищення ефективності навчання. Алгоритмом цього завдання виступає такий:

1. Проведіть інтерв'ювання відомих у регіоні вчителів-практиків та викладачів-науковців з проблеми підвищення ефективності навчання. Проаналізуйте набуті результати. Виокремте напрями вирішення цієї проблеми.
2. Із залученням вчителів-практиків та викладачів здійсніть колективну генерацію новітніх ідей щодо підвищення ефективності навчання в сучасній школі.
3. Створіть власний „банк ідей” з результативного вирішення означеної проблеми. Аргументуйте кожну позицію.
4. Узагальнені результати відкритого брейн-стрімінгу, ваші коментарі та аргументацію відобразіть у відповідному колективному журналі відкритого типу „Cogito, ergo sum”.

У контексті теми „Види і форми організації навчання” самостійно-дослідницькі завдання мають на меті ознайомити майбутніх учителів з видами навчання, озброїти студентів знаннями та вміннями організації аудиторних та позааудиторних форм навчання.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Напишіть компаративно-аналітичне есе з теми „Розвиток критичного мислення особистості учня в контексті різних видів навчання”, алгоритм якого мав такий вигляд:

1. Розкрийте сутність поняття „критичне мислення”.
2. Назвіть основні умови формування критичного мислення.
3. Охарактеризуйте потенціал кожного з видів навчання (догматичного, пояснювально-ілюстративного, проблемного, програмованого) в розвитку критичного мислення учнів.

Креативна фаза:

Завдання 1. Розробіть проект-сценарій „Мій перший урок”. Алгоритм цього завдання:

1. Продумайте можливі варіанти проведення вашого першого уроку. Здійсніть прогноз-оцінку цих варіантів. Оберіть найкращий.
2. Спроектуйте вашу поведінку, стиль педагогічного спілкування з учнями.
3. Розробіть проект цього уроку відповідно до його структурних елементів.

4. Представте ваш варіант в академічній групі. Здійсніть мікрОВикладання його окремих частин.

5. Обговоріть позитивні та негативні сторони. Дайте підсумкову оцінку вашим педагогічним діям та поведінці.

Завдання 2. З тем „Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю”, „Диференційоване навчання в школі”, „Проблема навчання обдарованих дітей”, „Неуспішність учнів та шляхи її подолання” проведіть відкритий брейн-стрімінг „Спробуйте вирішити з нами...” з проблем „Обдарований учень: активізація особистісної позиції”, „Невстигаючий учень: засоби фасилітації”. Алгоритм виконання цього завдання є таким:

1. Підберіть науково-педагогічну літературу з означених проблем та опрацюйте її.
2. Визначте тенденції у вирішенні проблем підвищення ефективності навчальної діяльності обдарованих та невстигаючих учнів.
3. Проведіть анкетування серед учителів вашого регіону щодо їхніх творчих знахідок у подоланні цієї проблеми.
4. Організуйте на базі вашого вищого навчального закладу відкритий брейн-стрімінг, у якому всі учасники висловлюють свої ідеї стосовно вирішення цих ключових проблем.
5. Після ґрунтовного аналізу запропонованих ідей та вибору з них найбільш продуктивних розробіть у вигляді колективних мініпроектів варіанти дидактичних заходів щодо їх вирішення.
6. Результати внесіть до індивідуальних портфоліо „Педагогічних знахідок”.

Завдання 1 стратегії перспективного пошуку. У ході вивчення матеріалу теми „Позаурочні форми навчання” виконайте творчий проект з розробки позаурочного заходу за допомогою такого алгоритму:

1. Утворіть творчі тематичні групи, кожна з яких розробляє проект певного виду заходу (циклу тематичних семінарських та факультативних занять, практикумів, екскурсій, консультацій, засідань предметних гуртків).
2. Продемонструйте фрагменти проекту в групі. Доведіть його дидактичну ефективність.

3. Здійснить експрес-прогноз його дидактично-виховного впливу на учнів.
4. Включіть означений варіант проекту в індивідуальне портфоліо „Педагогічних знахідок” студента.

У змістовому модулі 4 „Теорія виховання” у контексті тем „Суть процесу виховання”, „Закономірності та принципи виховання” самостійно-дослідницькі завдання спрямовані на вироблення у студентів системи знань та умінь з проблем специфіки та закономірностей процесів виховання, самовиховання, перевиховання, їх управління з боку вихователя, підвищення рівня їхньої ефективності.

Модифікаційна фаза:

Завдання 2. Напишіть роздум-нарис „Перспективи життя: формування „простору самовиховання та саморозвитку” за таким алгоритмом:

1. Визначте ваші найвищі досягнення у самостановленні як професіонала
2. Назвіть ті якості, що, на ваш погляд, забезпечують вашу особистісну та професійну ефективність
3. Виокремте риси, на виховання яких ви хотіли б звернути особливу увагу
4. Накресліть перспективи досягнення вами життєвого успіху.
5. Запропонуйте заходи, що, на ваш погляд, оптимально впливають на результати вашої роботи над собою, визначте часові ліміти їх проведення

З теми „Основні напрями виховання” студенти мають оволодіти знаннями щодо сутності та засобів різних напрямів виховання: розумового, морального, правового, економічного, екологічного, трудового, естетичного, фізичного тощо.

Креативна фаза:

Завдання стратегії творчих прецедентів. Розробіть колективний проект „Шляхи підвищення ефективності процесу виховання” за напрямками виховання.

Алгоритм його є таким:

1. Проведіть колективну генерацію ідей щодо оптимізації виховного процесу за його напрямками (розумового, морального, фізичного тощо).
2. Після обговорення та вибору найкращих варіантів розробіть колективні проекти виховних заходів у мінігрупах.

3. На базі конкурсу оригінальних виховних заходів оберіть найкращий проект та занесіть його у „Банк варіантів навчально-виховних заходів”.

З тем „Загальні методи виховання”, „Організаційні форми виховної роботи” передбачається ознайомлення студентів з провідними групами методів виховання та з основними формами виховання. Це обумовлює специфіку запропонованих самостійно-дослідницьких завдань.

Креативна фаза:

Завдання 1 стратегії перспективного пошуку. Розробіть проект системи позакласних виховних заходів з теми „Формування ключових компетентностей учнів у розрізі певних напрямів їхнього виховання” за таким алгоритмом:

1. На основі аналізу наукової літератури розкрийте закономірності формування ключових компетентностей учня.
2. Утворіть мінігрупи студентів з дослідження впливу напрямку виховання на формування відповідної компетентності (наприклад, екологічного виховання на формування екологічної компетентності; розумового виховання – компетентності самостійно вчитися; правового, економічного виховання – соціальної, полікультурної компетентності; морального виховання – соціальної, комунікативної, полікультурної компетентності).
3. Визначте потенціал кожного напрямку виховання у формуванні відповідної компетентності учня.
4. Спроектуйте позакласні виховні заходи, згрупуйте їх у систему, що сприяє цілісності формування певної компетентності учня.
5. Здійсніть колективне обговорення запропонованих студентами варіантів у ході групової дискусії. Оцініть їх.
6. Визначте перспективи подальших пошуків у цьому руслі.
7. Розроблені проекти внесіть в індивідуальне портфоліо „Педагогічних знахідок” студента.

Завдання 2 стратегії перспективного пошуку. Організуйте студентську науково-практичну конференцію „Сучасні парадигми виховання: від індустріального до постіндустріального суспільства”. Алгоритмом виконання цього завдання є такий:

1. За останніми науковими працями дослідіть проблеми інноватизації парадигматики виховання.
2. Розкрийте найсучасніші методи виховання в контексті різних педагогічних концепцій.
3. Охарактеризуйте творчі знахідки педагогів-вихователів.
4. На основі проаналізованих наукових джерел, досвіду педагогічної діяльності розробіть власні творчі проекти виховних заходів.
5. Узагальнений теоретичний матеріал у вигляді статей та доповідей представте у межах участі в конференції „Сучасні парадигми виховання: від індустріального до постіндустріального суспільства”.
6. Утворіть робочу групу студентів з організації цієї конференції.
7. Протягом конференції проведіть відкритий брейн-стрімінг „Спробуйте вирішити з нами...”.
8. Творчі знахідки, набуті студентами, оформіть у вигляді портфоліо „Педагогічних знахідок” студента.

У контексті навчальних тем „Виховання учнівського колективу”, „Робота класного керівника” самостійно-дослідницька діяльність націлена на оволодіння студентами знаннями структури учнівського колективу, характеру його розвитку, функцій класного керівника в активізації життєдіяльності колективу та кожного окремого учня.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Підготуйте експерт-повідомлення з теми „Завдання і функції класного керівника в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти” з використанням такого алгоритму:

1. Охарактеризуйте завдання класного керівника.
2. Розкрийте комплекс функцій класного керівника.
3. Конкретизуйте зміст означених функцій на основі їх переосмислення крізь систему вимог щодо особистісно орієнтованого виховання.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Розробіть денотатний граф з теми „Учнівський колектив” за таким алгоритмом:

1. За науково-педагогічними джерелами дайте визначення цього феномена.
2. Охарактеризуйте принципи життєдіяльності учнівського колективу.
3. Розкрийте функції учнівського колективу.
4. Висвітліть стадії згуртування колективу.
5. Назвіть моделі розвитку взаємин у системі „особистість – колектив”.

Креативна фаза:

Завдання 1 стратегії творчих прецедентів. Напишіть автобіографічну історію–рекомендацію „Учнівський колектив у моєму житті” за таким алгоритмом:

1. Відобразіть специфіку розвитку й функціонування шкільного класу, в якому ви зростали.
2. Визначте недоліки, які були допущені класним керівником у педагогічному керівництві динамікою становлення його як колективу.
3. Розробіть рекомендації з урегулювання проблем, подібних тим, що виникали у вашому учнівському колективі.
4. Систематизуйте ці рекомендації.
5. Презентуйте їх у вашій студентській групі. Надайте їм оцінку.
6. Включіть ці рекомендації в індивідуальне портфоліо „Педагогічних знахідок” студента.

Завдання 2 стратегії творчих прецедентів. Проведіть мікродослідження „Сучасний класний керівник: яким йому бути?” на основі такого алгоритму:

1. Розробіть варіант анкети, яка віддзеркалювала б основні функції класного керівника; передбачала висвітлення вчителем проблем, що найчастіше виникають у керівництві учнівським колективом.
2. Проведіть анкетування серед учителів „Сучасний класний керівник: яким йому бути?”.
3. Проаналізуйте та систематизуйте матеріали.
4. На основі отриманих результатів а) накресліть систему вимог до сучасного класного керівника; б) визначте коло проблем класного керівництва.

5. Сформулюйте власне бачення вирішення цього кола проблем. Розробіть відповідну систему заходів.

6. Наукова рефлексія студентів оформлюється у вигляді повідомлення або статті в колективному журналі відкритого типу „Cogito, ergo sum”.

З теми „Спільна виховна робота школи, сім'ї та громадськості” передбачається упровадження наступних самостійно-дослідницьких завдань:

Креативна фаза:

Завдання 1. Доповніть ваш „Банк варіантів навчально-виховних заходів” таким блоком, як „Підвищення педагогічних знань батьків”, виконаним за таким алгоритмом:

1. Проаналізуйте наукові роботи з підвищення рівня педагогічних знань батьків учнів.
2. Визначте коло найбільш актуальних проблем.
3. Здійсніть індивідуальний мозковий штурм щодо вирішення проблеми підготовки батьків до виховання дітей. Розробіть відповідний захід.
4. Аргументуйте його виховну і просвітницьку потужність.
5. Проведіть фрагменти цього заходу у вашій академічній групі. Обговоріть його. Надайте йому оцінку.
6. Включіть розроблений захід у власний „Банк варіантів навчально-виховних заходів”.

Завдання стратегії перспективного пошуку. Розробіть проект „Соціалізація особистості в навчальному закладі”, метою якого є створення позитивного іміджу школи в регіоні, залучення громадськості до вирішення виховних проблем. Використовуйте такий алгоритм:

1. Обговоріть з адміністрацією певної загальноосвітньої школи суттєві проблеми збагачення її соціалізуючих функцій у мікрорайоні.
2. Обговоріть їх в академічній групі. Висуньте варіанти їх вирішення в межах окремих заходів.
3. Розробіть завдання цих заходів, їх програму.

4. Утворіть робочі групи, діяльність яких диверсифікується відповідно до конкретики завдань.
5. Розробіть сценарій: а) тематичного вечора, б) конференції, в) „зустрічі поколінь”.
6. Обговоріть ключові фрагменти розроблених сценаріїв з адміністрацією загальноосвітнього навчального закладу. Оберіть варіант, що оптимізує процес становлення цього інституту соціалізації особистості.
7. Проведіть разом з педагогічним колективом загальноосвітньої школи розроблений студентами захід. Проаналізуйте результати
8. Накопичені матеріали у вигляді сценаріїв включіть до колективного журналу „Cogito, ergo sum”.

За *змістовим модулем 5 „Педагогічні технології”*, а саме, з теми „Сутність і особливості педагогічної технології”, студенти ознайомлюються із поняттям педагогічної технології, її провідними ознаками, підходами до класифікації педагогічних технологій.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Розробіть денотатний граф з теми „Класифікація педагогічних технологій” за таким алгоритмом:

1. Окресліть сутнісні ознаки педагогічної технології.
2. Висвітліть ознаки класифікації технологій.
3. Побудуйте узагальнену схему видів педагогічних технологій.
4. Назвіть авторські педагогічні технології, що застосовуються у закладах освіти вашого регіону.

Самостійно-дослідницька діяльність у межах теми „Системні інноваційні педагогічні технології” має на меті оволодіння студентами знаннями щодо своєрідності упровадження та функцій найпоширеніших системних інноваційних технологій.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Підготуйте експерт-повідомлення за темою „Завдання навчання й виховання дітей та молоді в контексті педагогічних технологій М.Монтессорі,

П.Петерсена, С.Френе, Ж.-О.Декролі, Р.Штейнера, В.Біблера, Ельконіна-Давидова” з використанням такого алгоритму:

1. Охарактеризуйте завдання кожної з означених технологій.
2. Розкрийте своєрідність вимог до навчання, виховання й розвитку особистості у контексті кожної з них.
3. Окресліть актуальність означених технологій для сучасної загальноосвітньої школи.

Завдання 2. Здійсніть інтраструктурний аналіз технології навчання як дослідження та проектної технології. Використовуйте такий алгоритм:

1. Окресліть провідні вимоги, які висуваються щодо організації навчання у контексті кожної з означених технологій.
2. Проаналізуйте мету, завдання та основні навчально-виховні функції технологій.
3. Побудуйте узагальнену схему упровадження означених вище технологій у навчально-виховний процес.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Утворіть концептуально-компаративний конструкт з теми „Особливості виховання у контексті педагогічних технологій: „Будинок вільної дитини” М.Монтессорі, антропософських шкіл Р.Штейнера, „Школи успіху і радості С.Френе”, „Школи діалогу культур” В.Біблера” з використанням такого алгоритму:

1. Назвіть найбільш відомі наукові праці (з вказівкою року їх видання), в яких віддзеркалено провідні положення щодо організації означених технологій.
2. Визначте у контексті певної технології основні науково-теоретичні засади та практичні підходи щодо організації навчання й виховання.
3. Порівняйте ці технології на предмет тих пріоритетних принципів організації навчально-виховного процесу, які висовуються у межах кожної з них.

У змістовому модулі 6 „Управління педагогічними системами” в межах тем „Принципи управління освітою”, „Планування роботи школи”, „Внутрішкільний контроль” передбачається формування системи відповідних

знань студентів, їх актуалізація при характеристиці різних методологічних концепцій шкільного керівництва.

Креативна фаза:

Завдання 1. Підготуйте статтю на одну із запропонованих тем:

- „Пріоритети методології синергетики для внутрішкільного управління”;
- „Особистісно орієнтована парадигма як засіб гуманізації внутрішкільної співпраці”;
- „Внутрішкільне функціонування на засадах конструктивізму”.

Алгоритм його виконання є таким:

1. Здійсніть аналіз запропонованих концепцій.
2. Дослідіть регіональний досвід внутрішкільного керівництва в контексті кожної з них.
3. Сформулюйте систему рекомендацій з упровадження ідей означених методологічних орієнтирів.

У змістовому модулі 7 „Історія освіти і педагогічної думки” самостійно-дослідницька діяльність у межах теми „Педагогічна думка в Київській Русі” спрямовує студентів на дослідження засобів виховання та навчання у Київській Русі, системи шкіл, літературно-педагогічних творів тієї епохи.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Підготуйте експерт-повідомлення „Освіта Київської Русі: педагогічні ідеї, система навчання, традиції виховання” за таким алгоритмом:

1. Складіть бібліографічний покажчик наукових робіт, в яких висвітлюється подана проблема.
2. Висвітліть традиції виховання у східних слов'ян (VI-IX століть).
3. Розкрийте ключове питання цієї проблеми - система шкіл у Київській Русі.
4. Представте основні педагогічні ідеї, що віддзеркалюються в літературних пам'ятках того часу.
5. Визначте вплив народної педагогіки східних слов'ян на сучасні традиції національного виховання.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Підготуйте аналітичне есе прогностичного характеру „Актуальність твору Володимира Мономаха „Повчання дітям” з використанням такого алгоритму:

1. Визначте провідні ідеї означеного твору Володимира Мономаха.
2. Розкрийте роль у розвитку педагогічної думки Київської Русі твору “Повчання дітям”.
3. Доведіть актуальність для сучасної освіти означеного філософсько-педагогічного документа.

У рамках теми „Педагогічна думка в епоху українського Відродження” студенти у процесі своєї самостійно-дослідницької діяльності мають послідовно висвітлити становлення шкільної справи та розвиток педагогічної думки в цей період у різних регіонах України.

Креативна фаза:

Завдання стратегії «перспективного пошуку». Оформіть історико-теоретичну частину вашого індивідуального портфоліо „Педагогічних знахідок”, а саме, „Історичні засади розвитку національної педагогічної думки”. Підготуйте матеріал за такими розділами-підтемами цієї частини портфоліо:

- „Розвиток українського шкільництва у XVI-XVII століттях”;
- „Функціонування братських шкіл”;
- „Становлення козацького шкільництва”;
- „Просвітницька роль Києво-Могилянської академії та Львівського університету як перших вищих закладів освіти”;
- „Гуманістичні та національно-патріотичні ідеї у творчій спадщині К.Ставроцького, Стефана і Лаврентія Зизаніїв, І.Вишенського, І.Борецького, П.Беринди, М.Смотрицького, Є.Славинецького”.

З теми „Українська педагогіка другої половини XVII – кінця XVIII століття” студенти висвітлюють своєрідність системи початкових, середніх шкіл та вищих закладів освіти, педагогічну діяльність видатних мислителів того часу (С.Яворського, Ф.Прокоповича, Г.Сковороди).

Препаративна фаза:

Завдання 1. Підготуйте експерт-повідомлення за темою „Просвітницька діяльність Феофана Прокоповича: життя як подвижництво”. Використовуйте такий алгоритм:

1. Назвіть твори Ф.Прокоповича, в яких порушено освітянські проблеми.
2. Проаналізуйте його педагогічну діяльність, назвіть ті нововведення у викладання наук, які він запропонував.
3. Визначте вимоги, які висовуються ним до вдосконалення освіти.
4. Здійсніть коментар висловлення видатного мислителя про важливість дослідницької діяльності. Розкрийте сутність наведеної ідеї: „як надзвичайно важко для неосвічених про що-небудь філософствувати, що-небудь досліджувати: їм не зрозуміло, як, не сходячи з місця, людина може охопити розумом багато поза себе” [16, с.132].
5. Визначте актуальність педагогічних поглядів Ф.Прокоповича. Аргументуйте вашу відповідь.

Креативна фаза:

Завдання стратегії “перспективного пошуку”. Оформіть такий розділ вашого індивідуального портфоліо „Педагогічних знахідок», як „Методологічні засади педагогіки”. Сформууйте матеріал цієї частини портфоліо за такими розділами-підтемами:

- „Система філософсько-педагогічних поглядів Г.Сковороди як методологічний орієнтир педагогічної науки”;
- „Сучасне осмислення гуманістичних ідей Г.Сковороди”;
- „Актуальність “філософії серця” Г.Сковороди”;
- „Методичні засоби упровадження гуманістичної концепції Г.Сковороди”.

У контексті теми „Освіта і педагогічна думка в Україні першої половини ХІХ століття” майбутні вчителі висвітлюють у межах самостійно-дослідницьких завдань внесок видатних українських письменників та педагогів у становлення національної системи освіти.

Креативна фаза:

Завдання стратегії “перспективного пошуку”. Доповніть історико-теоретичну частину вашого індивідуального портфоліо „Педагогічних знахідок” (а саме „Історичні засади розвитку національної педагогічної думки”) інформацією за такими темами:

- „Проблема відповідальності батьків за виховання дітей у літературній та педагогічній творчості І.Котляревського”;
- „Гуманістичні принципи виховання в педагогічних поглядах Т.Шевченка”;
- „Проблеми українського правопису в педагогічній спадщині П.Куліша”;
- „М.Корф: провідні ідеї школознавства і проблеми розвитку системи освіти в Україні”;
- „Актуальність ідей народної педагогіки О.Духновича на сучасному етапі становлення національної освіти”;
- „Ідеї самостійності навчання у педагогічній спадщині Ю.Федьковича”.

Упорядкуйте матеріал за таким алгоритмом:

1. Здійсніть аналіз просвітньої діяльності й педагогічних ідей видатних українських письменників, поетів, громадських діячів О.Духновича, М.Корфа, І.Котляревського, П.Куліша, Ю.Федьковича, Т.Шевченка.
2. Висвітліть еволюцію їхніх педагогічних поглядів, розкрийте конструювання цих поглядів у цілісну систему.
3. Визначте вплив ідей означених вище мислителів на сучасну систему освіти.

З теми „Педагогічна система К.Ушинського” передбачається ознайомлення студентів з педагогічними працями видатного педагога К.Ушинського.

Креативна фаза:

Завдання стратегії “перспективного пошуку”. Упорядкуйте такий розділ вашого індивідуального портфоліо „Педагогічних знахідок”, як “Методологічні засади педагогіки”. Відповідно до запропонованого алгоритму висвітліть систему педагогічних ідей К.Ушинського як методологічний орієнтир педагогіки:

1. Висвітліть генезис та структуру провідних ідей К.Ушинського.
2. Надайте їм змістовну характеристику.
3. Покажіть шляхи їх втілення у сучасну практику середньої та вищої школи.

4. Систематизуйте конкретні дидактико-виховні заходи, спрямовані на втілення прогресивних задумів К.Ушинського у сучасну школу.

5. Визначте напрямки педагогічних досліджень, що мають своєю теоретичною базою педагогічну концепцію К.Ушинського.

У контексті самостійно-дослідницької діяльності з теми „Освіта і педагогічна думка в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття” висвітлюють педагогічний доробок таких видатних діячів-просвітителів, як Х.Алчевська, С.Васильченко, Б.Гринченко, М.Коцюбинський, Леся Українка, Т.Лубенець, І.Франко.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Утворіть концептуально-компаративний конструкт з теми „Педагогічні погляди Х.Алчевської, С.Васильченка, Б.Гринченка, М.Коцюбинського, Лесі Українки, Т.Лубенця, І.Франка: компаративно-прогностичний аспект”. Використовуйте такий алгоритм:

1. Назвіть основні праці означених педагогів.
2. Визначте у концепції кожного характер висвітлення таких проблем:
 - розвиток народної освіти,
 - викладання українською мовою,
 - розроблення системи самоосвіти учнів та вчителів,
 - професійна підготовка педагогів.
3. Охарактеризуйте практичні рекомендації, запропоновані видатними педагогами, з точки зору доцільності їх упровадження у школу сьогодення.
4. Розкрийте, який вплив на підвищення ефективності навчально-виховного процесу в національній системі освіти мають ідеї Х.Алчевської, С.Васильченка, Б.Гринченка, М.Коцюбинського, Лесі Українки, Т.Лубенця, І.Франка.
5. Порівняйте позиції означених педагогів. Сконструйте схему наукових положень кожного.

З теми „Педагогічна думка в Україні у XX столітті” студенти оволодівають знаннями стосовно розвитку українського шкільництва в цей період, ознайомлюються з ідеями науковців-педагогів.

Завдання 1. Напишіть біографічно-аналітичний нарис «Ідеал педагога: С.Русова як втілення професіоналізму, моральності та культури» за таким алгоритмом:

1. Назвіть наукові праці С.Русової. Визначте сфери її дослідницьких інтересів. Охарактеризуйте внесок С.Русової у розвиток національної системи освіти.
2. Розкрийте діяльність С.Русової-педагога як життєве покликання вчителя - носія духовних та культурних цінностей.
3. Визначте, яку систему вимог можна сформуувати стосовно підготовки сучасного вчителя-дослідника на основі аналізу педагогічної творчості та наукового доробку С.Русової.
4. Охарактеризуйте, який вплив здійснює життєвий подвиг С.Русової на оптимізацію вашого власного самотворення як педагога-професіонала.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Утворіть концептуальний конструкт з теми „Національна система освіти в науковому доробку Г.Ващенко”, використовуючи такий алгоритм:

1. Назвіть наукові праці Г.Ващенко.
2. Висвітліть у контексті його робіт такі аспекти:
 - структуру національної освіти;
 - систему методів навчання;
 - педагогічні підходи щодо духовного, релігійного, розумового, естетичного, фізичного виховання дітей.
3. Розкрийте актуальність педагогічних положень Г.Ващенко для розбудови сучасної національної системи освіти.

Завдання 2. Напишіть рефлексивно-аналітичний нарис стосовно досягнення вами найважливіших життєвих цілей у самостійно-дослідницькій діяльності та їх відповідності цінностям самовдосконалення. В основі цього завдання полягає такий алгоритм:

1. Визначте ступінь досягнення цілей самовдосконалення та саморозвитку як дослідника.
2. Проаналізуйте ваші найбільші надбання в цьому аспекті.
3. Здійсніть самодослідження недоліків та помилок.

4. Розкрийте причини, що обумовили успіх та невдачі в особистісно-професійному самозростанні у контурі самостійно-дослідницької діяльності.

Завдання 3. Здійсніть рефлексію-проекування перспектив свого самостановлення на основі розкриття вже набутих досягнень. Використовуйте такий алгоритм:

1. Окресліть ті сторони вашої самостійно-дослідницької діяльності, які необхідно удосконалювати.
2. Визначте стратегії свого самовдосконалення у самостійно-дослідницькій діяльності.
3. Розробіть проект свого самотворення як професіонала-дослідника.

Креативна фаза:

Завдання 1 стратегії перспективного пошуку. Проведіть дослідження з теми „Педагогічний доробок А.Макаренка: аналіз актуальності в контексті сьогоденних реалій” з використанням такого алгоритму:

1. Висвітліть становлення системи педагогічних поглядів А.Макаренка.
2. Здійсніть докладний аналіз:
 - його теорії колективного виховання;
 - положень стосовно розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного виховання, а також виховання свідомої дисципліни;
 - вимог щодо педагогічної майстерності вчителя;
 - ідей стосовно виховання дитини у сім'ї.
3. Визначте заходи з упровадження ідей великого педагога в сучасну практику середньої школи відповідно до специфіки сьогоденних реалій.

Завдання 2 стратегії перспективного пошуку. Доповніть розділ „Методологічні засади педагогіки” вашого індивідуального портфоліо „Педагогічних знахідок” інформацією з теми „Гуманістична науково-педагогічна концепція В.Сухомлинського: структурний аналіз”. Використовуйте такий алгоритм:

1. Висвітліть теоретичні положення гуманістичної концепції В.Сухомлинського. Представте їх систематизоване узагальнення у вигляді цілісної схеми.
2. Проаналізуйте рекомендації видатного педагога стосовно гуманістичного виховання учнів.

3. Конкретизуйте засоби організації навчання на людиноорієнтованих цінностях.
4. Представте систему засобів активізації самостійно-пізнавальної позиції школярів.
5. Розкрийте роль батьків у вихованні та навчанні дітей.
6. Дослідіть ідеї видатного педагога-науковця стосовно особистісної відповідальності директора школи за процес становлення майбутнього громадянина.
7. Висвітліть роль вчителя, його індивідуальної та професійної самореалізації, на характер гуманізації освітнього процесу.
8. Розробіть „Банк навчально-виховних заходів” по втіленню положень В.Сухомлинського на основі аналізу його наступних ключових ідей:

◆ стосовно педагогічної культури вчителя:

- „Найважливіше джерело виховання почуттів педагога – це багатогранні емоційні стосунки з дітьми в єдиному, дружньому колективі, де вчитель – не тільки наставник, але й друг, товариш” [364, с.19];

◆ стосовно виховного впливу батьків:

- „Дитина – це дзеркало морального життя батьків. Я замислювався над добрим й поганим у кожній сім'ї. Найбільш цінна риса хороших батьків, яка передається дітям поза будь-яких зусиль – це душевна доброта матері та батька, вміння робити добро людям” [364, с.37];

◆ стосовно навчання й виховання:

- „Виховання – це понад усе людинознавство. Без знання дитини – її розумового розвитку, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, задатків, нахилів – немає виховання” [364, с.16];

- „Вчити відчувати – це саме важке, що є у вихованні” [364, с.120];

- „Я піклувався про те, щоб діти були допитливими дослідниками..., щоб істина стала перед ними не як готовий висновок, поданий педагогом, а як яскрава картина оточуючого світу, яка є пережитою з тремтливим биттям серця” [364, с.192-193].

Завдання стратегії творчих прецедентів. На основі вивчення наукового матеріалу модуля „Історія освіти і педагогічної думки” здійснить рефлексивний прогноз-аналіз щодо визначення потенціалу цього теоретичного матеріалу у формуванні системи компетентностей вчителя іноземних мов (див. Додаток С).

1. Визначте, за якими напрямками активізується розвиток відповідних складових компетентностей у результаті засвоєння наукового матеріалу означеного модуля.
2. Розкрийте ті новоутворення у структурі власної особистості, які формуються засобами самостійно-дослідницької діяльності за цим модулем, критично оцініть динаміку їх формування.
3. Напишіть роздум-саморефлексію відповідно до розроблених тем, що у концентрованому вигляді відбивають сутнісні характеристики кожної компетентності

Такий рефлексивний аналіз закономірностей впливу ідей видатних педагогів минулої доби на професійне становлення сучасного вчителя дозволяє не лише переосмислити ці ідеї відповідно до сучасних реалій, але також й систематизувати та інтегрувати знання студентів щодо різних наукових позицій в різні історичні епохи, чим забезпечити функціональну дієвість цих знань.

Запропонований підхід дозволяє студентам не просто оволодіти означеним матеріалом „про запас”, а використовувати його для власного саморуку як професіонала, для співвіднесення індивідуальної системи цінностей з тими ідеалами, які склалися в історії людства стосовно вчителя, для аргументації своїх педагогічних поглядів та підкріплення наукових тверджень.

Таким чином, з огляду на те, що викладання навчальної дисципліни „Педагогіка” здійснюється на початку професійної підготовки бакалаврів, специфіка системи формування самостійно-дослідницької діяльності полягає у домінуванні тих її видів, які сприяють передусім систематизації теоретичних знань студентів, їх глибокій рефлексії та збагаченню. З метою створення інтересу до педагогічної професії, розвитку духовно-ціннісного ядра компетентностей (цінностей, емоцій, ставлень), посиленого оволодіння пізнавальними та практичними вміннями має педагогічний сенс упроваджувати завдання

підвищеної складності, які відносяться до стратегій творчих прецедентів і перспективного пошуку.

Навчальна дисципліна „**Основи наукових досліджень**”, як жодна інша, володіє значним функціональним потенціалом щодо озброєння студента синтезованими методологічними знаннями, системою методів педагогічного дослідження та дослідницькими вміннями.

Основною метою цієї навчальної дисципліни є формування у майбутнього вчителя іноземних мов умінь самостійного педагогічного дослідження, саме тому самостійно-дослідницькі завдання були переважно орієнтовані на функціонально-діяльнісну підготовку студента як педагога-дослідника.

У контексті *змістового модуля 1 „Вступ до курсу “Основи наукових досліджень”* на лекційному занятті студенти ознайомлюються з основними напрямками науково-дослідницької діяльності вчителя у сучасному освітньому просторі.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Напишіть біографічно-аналітичний нарис „В.О.Сухомлинський у діалозі із сучасністю: роль науки у професійному зростанні вчителя на погляд” з використанням такого алгоритму:

1. Проаналізуйте положення В.О.Сухомлинського щодо ролі наукових знань у професійній діяльності педагога: „Хороший вчитель – це... людина, що добре знає науку... Гордістю школи стає вчитель, який... сам небайдужий до проблем, над якими працює його наука, володіє здатністю до самостійного дослідження. Хороший вчитель знає у багато разів більше, ніж передбачає програма середньої школи. Навчальний предмет для нього лише азбука науки. Глибокі знання, хороший кругозір, інтерес до проблем науки – все це необхідне вчителю для того, щоб розкрити перед вихованцями привабливу силу знань, предмета, науки, процесу навчання” [364, с.40].

2. Визначте, яку саме вимогу це положення актуалізує у професійній підготовці педагогів.

3. Охарактеризуйте, який вплив воно здійснює на оптимізацію вашого власного зростання як вчителя.

Завдання 2. Підготуйте експерт-повідомлення за темою „Проблематика сучасних науково-педагогічних досліджень” за таким алгоритмом:

1. Проаналізуйте Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті з метою визначення переліку ключових проблем, що полягають в основі сучасних наукових досліджень у галузі педагогіки.

2. Окресліть стратегічні напрямки досліджень у педагогічній науці.

У самостійно-дослідницькій діяльності *за змістовим модулем 2 “Методологія сучасного наукового дослідження”* студенти оволодівають знаннями стосовно сутності основних категорій методології та провідних методологічних орієнтирів сучасної педагогічної науки.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Здійсніть інтраструктурний аналіз категорії „методологія” з використанням такого алгоритму:

1. Ознайомтеся з різними підходами (філософським, педагогічним, лінгвістичним) стосовно сутності та завдань методології.

2. Визначте кількість значень полісемічного терміна „методологія”.

3. Розкрийте варіанти визначення концепту.

4. Висвітліть показники, за якими відрізняються визначення терміну „методологія”.

5. Конкретизуйте завдання методології згідно різних підходів науковців.

6. На основі здійсненого аналізу запропонуйте власний варіант визначення терміну „методологія”.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Утворіть концептуальний конструкт з теми „Проблема формування ключових компетентностей у смисловому полі сучасних педагогічних концепцій”.

Серед цих концепцій зверніть увагу на такі:

- „Концепції педагогічної риторики щодо розвитку комунікативної компетентності особистості”;
- „Концепція розвиваючого навчання в становленні професійної компетентності особистості ”;
- „Когнітивне навчання у формуванні науково-пізнавальної компетентності особистості ”;
- „Особистісно орієнтована освіта як засіб забезпечення полікультурного плюралізму професіонала”.

Здійсніть аналіз означених концепцій з використанням такого алгоритму:

1. Назвіть дослідників, що працювали над створенням концепції.

2. Висвітліть у контексті концепції:

- місце та роль проблеми розвитку компетентності;
- наукові праці з цієї проблеми з вказівкою року їх видання;
- теоретичні засади розвитку компетентності;
- практичні засоби розвитку компетентності.

Завдання 2. Утворіть теоретичний блок „Концепція самоактуалізації: аналіз ключових позицій” за таким алгоритмом:

1. Підготуйте реферат з теми „Гуманістична психологія як методологічне підґрунтя сучасних наукових досліджень”.
2. Підготуйте повідомлення „Творчість як універсальна й іманентна характеристика педагога”.
3. Укладіть таксономію ключових понять „Мотиви росту як системоутворюючий фактор самоактуалізації особистості”.

У процесі підготовки *за змістовим модулем 3 „Структура, функції та науково-категоріальний апарат науково-педагогічного дослідження”* майбутні вчителі спрямовані у самостійно-дослідницькій діяльності на оволодіння знаннями щодо етапів розгортання та функцій сучасного наукового дослідження.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Укладіть концептуально-компаративний конструкт з теми „Етапи науково-педагогічного дослідження” з використанням такого алгоритму:

1. Проаналізуйте наукові джерела, в яких розкривається проблема „Етапи розгортання науково-педагогічного дослідження”.
2. Визначте, чим наведені наукові підходи можуть бути взаємодоповнені.
3. Укладіть власний варіант узагальненої схеми розгортання науково-педагогічного дослідження.

З теми „Науково-категоріальний апарат педагогічного дослідження” самостійно-дослідницька діяльність спрямована на вдосконалення у студентів умінь визначати об’єкт та предмет наукового дослідження, розробляти систему його завдань, формулювати гіпотезу.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Здійсніть інтраструктурний аналіз таких провідних категорій науково-педагогічного дослідження, як „об’єкт”, „предмет”, „завдання”, „гіпотеза” з використанням такого алгоритму:

1. Проаналізуйте різні варіанти визначення цих категорій.
2. Назвіть концепт (про що йдеться: об’єкт, явище, процес, дія, якість, вид діяльності тощо);
3. Визначте його атрибутивні характеристики та основні функції.
4. Розкрийте взаємозв’язок категорій в горизонтальному та вертикальному вимірах.
5. Спробуйте запропонувати власний варіант визначення сутності означених педагогічних категорій.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Розробіть вихідну базу вашого дослідження, тема якого запропонована нижче. Використовуйте такий алгоритм:

1. Розкрийте його актуальність.
2. Визначте його об’єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання.

Орієнтовна тематика досліджень охоплювала проблеми розвитку ключових компетентностей:

- „Педагогічна система розвитку науково-пізнавальної компетентності особистості старшокласника”;

- „Засоби активізації полікультурної компетентності на уроках іноземної мови”;
- „Інтерактивні засоби соціалізації особистості школяра на початковому етапі навчання”;
- „Педагогічні основи формування екологічної компетентності учнів 5-8 класів”.

У ході самостійно-дослідницької діяльності за **змістовим модулем 4 „Система методів науково-педагогічного дослідження”** передбачається послідовне оволодіння всіма комплексами самостійно-дослідницьких дій.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Укомплектуйте серію визначень методів наукового дослідження. В основі виконання цього завдання полягає такий алгоритм:

1. Знайдіть визначення запропонованого переліку методів за педагогічними довідниковими та монографічними виданнями: спостереження, бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування, рейтингова оцінка; педагогічний експеримент; теоретичне моделювання.
2. Укладіть ці методи в певні серії відповідно до їхньої функціональної спрямованості (емпіричні та теоретичні).
3. Оформіть набуті матеріали у вигляді „Довідника з організації самостійно-дослідницької діяльності”.

Завдання 2. Здійсніть аналіз внутрішньої структури самостійно-дослідницьких дій: комбінація, систематизація, класифікація матеріалів дослідження. Використовуйте такий алгоритм:

1. Знайдіть за довідниковими джерелами визначення наведених дослідницьких дій.
2. Виокремте структуру кожної дії.
3. Визначте функції цих дій у педагогічному дослідженні.

Метою самостійно-дослідницької діяльності з теми „Методи теоретичного дослідження” є озброєння студентів знаннями сутності теоретичних методів та вміннями їх застосовувати.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Здійсніть інтраструктурний аналіз таких теоретичних методів дослідження, якими є наступні розумові процедури мислення – порівняння, аналіз, синтез, класифікація, абстрагування, узагальнення, – представлених з наукових позицій С.Рубінштейна та Г.Костюка [179, с.207-213; 323, с.354-357].

Використовуйте такий алгоритм:

1. Проаналізуйте різні варіанти визначення цих розумових операцій.
2. Назвіть концепт (про що йдеться: об'єкт, явище, процес, дія, якість, вид діяльності тощо).
3. Визначте його атрибутивні характеристики та основні функції.
4. Розкрийте зв'язок розумової операції з іншими.
5. Спробуйте надати власний варіант визначення сутності запропонованих розумових операцій.

Завдання 2. Здійсніть інтраструктурний аналіз таких логічних форм мислення, як судження, умовивід, індуктивний умовивід, дедуктивний умовивід, аналогія, поняття (за Г.Костюком). Варіантом алгоритму виконання цього завдання є такий:

1. Проаналізуйте визначення логічних форм [179, с.214-219].
2. Виокремте структуру кожної логічної форми.
3. Визначте її функції у педагогічному дослідженні.

Креативна фаза:

Завдання 1. Здійсніть науковий звіт-аналіз з проблеми „Засоби активізації процесу формування вмінь референтного та інформативного читання в учнів старших класів”. Алгоритм цього завдання є таким:

1. Ознайомтеся з видами читання [262].
2. Підберіть науково-теоретичні матеріали, в яких висвітлюється проблема формування вмінь читання в учнів.
3. Укомплектуйте власний банк варіантів методичних заходів з оволодіння учнями вміннями референтного та інформативного читання.
4. Надайте вашу оцінку цим заходам.
5. Побудуйте власну модель формування у старшокласників умінь референтного та інформативного читання.

Стратегія творчих прецедентів. Проаналізуйте всі можливі взаємозв'язки між такими педагогічними явищами:

- індивідуальні форми виховної роботи та педагогічна освіта батьків;
- планування роботи школи та передовий педагогічний досвід;
- диференціація навчання та засоби контролю й самоконтролю.

1. Виявіть залежності між ними.
2. Сформулюйте відповідні теми науково-дослідних робіт.
3. Виділіть об'єкт, предмет, мету, гіпотезу дослідження.
4. Обґрунтуйте доцільність вибору певних методів дослідження.
5. Проаналізуйте найсучасніші наукові праці з означених вище напрямків.
6. Сконструйте теоретичну модель взаємозалежності та взаємодії вищевикладених явищ.

У контексті теми „Методи емпіричного дослідження” самостійно-дослідницька діяльність націлена на озброєння студентів вміннями здійснювати емпіричне дослідження.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Здійсніть взаємооцінювання-прогноз у вашій групі з використанням алгоритму:

1. Оцініть результати самостійно-дослідницької діяльності вашого товариша по академічній групі.
2. Назвіть ті його якості, які позитивно впливають на ефективність його самостійно-дослідницької діяльності.
3. Підберіть анкети, за допомогою яких визначте самостійно-дослідницький потенціал вашого товариша.
4. Накресліть перспективи його розвитку як дослідника.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Утворіть комбінацію методів дослідження з проблеми „Дидактичні умови активізації самостійної діяльності учнів випускного класу з урахуванням вимог Болонського процесу”. Алгоритм цього завдання є таким:

1. Проаналізуйте мету й систему завдань означеного дослідження.

2. Накресліть програму ваших дій.
3. Утворіть необхідні комбінації емпіричних методів, що найбільш повно сприяють реалізації завдань дослідження.
4. Спрогнозуйте імовірну ефективність кожної комбінації дій.

Завдання 2. Проведіть анкетування серед учнів з теми „Як часто ти обговорюєш з батьками книжки, які прочитав?” (запропонуйте наступні варіанти відповіді анкети закритого типу: „завжди”, „часто”, „іноді”, „рідко”, „ніколи”). Побудуйте графік (по горизонталі – варіанти відповідей, по вертикалі – значення їхніх частот, з’єднайте крапки ламаною лінією). Охарактеризуйте отриманий полігон розподілення. Побудуйте гістограму.

У межах теми „Експеримент, характеристика його етапів та методика проведення” студенти ознайомлюються з технологією проведення педагогічного експерименту та з основними методами математичної статистики.

Препаративна фаза:

Завдання 1. Доповніть ваш „Банк ключових дефініцій” визначеннями основних методів математичної статистики. Виконайте це завдання на базі алгоритму:

1. Підберіть наукову інформацію з теми „Методи математичної статистики в науково-педагогічних дослідженнях”.
2. Проаналізуйте такі методи: шкала найменувань, шкала інтервалів, середнє арифметичне, медіана, дисперсія, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, t-критерій Стьюдента.
3. Назвіть умови, за яких використовуються означені методи математичної статистики.

Завдання 2. Проведіть наскрізну самодіагностику за таким алгоритмом:

1. Використовуючи психолого-педагогічні джерела, утворіть комплекс методик із самодіагностики, що допомагають вам розкрити власний творчий та інтелектуальний потенціал, здатність до саморозвитку та самовдосконалення.

2. Оцініть, наскільки повно відібрані вами діагностичні методи (тести, анкети) висвітлюють ступінь сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності.

3. Проведіть самодіагностування.

4. Підрахуйте результати та проаналізуйте їх.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Проведіть соціометричне дослідження учнів других-четвертих класів з використанням такого алгоритму:

1. Запам'ятайте, що метод соціометрії – це „вивчення структури і стилю взаємин у колективі” [389, с.36].

2. Підготуйте запитання типу „З ким би ти хотів...”. Проведіть соціометричне дослідження. Визначте референтну групу дітей у певному класі. Назвіть неформального лідера.

3. У процесі співбесіди з вчителем та дітьми визначте десять провідних рис характеру неформального лідера.

4. Запропонуйте двом експертам здійснити ранжування означених рис характеру за мірою їх виявлення.

5. Обчисліть коефіцієнт рангової кореляції по Спирмену.

6. Оцініть достовірність отриманої кореляції за допомогою t-критерію Стьюдента.

7. На основі аналізу зв'язку між оцінками двох експертів зробіть висновок стосовно об'єктивності отриманої інформації.

Креативна фаза:

Завдання 1 стратегії творчих прецедентів. Здійсніть дослідження з теми „Активізація пізнавальної мотивації молодших школярів” з використанням такого алгоритму:

1. Організуйте анкетування серед вчителів на предмет педагогічних засобів, що сприяють утворенню пізнавальної мотивації навчання.

2. Класифікуйте отримані відповіді. Виявіть закономірності позитивного та негативного досвіду.

3. Співставте результати діагностики з теоретичними засадами означеної проблеми.
4. Представте матеріали графічно: у вигляді діаграм, графіків, таблиць.
5. Розробіть власні варіанти педагогічних прийомів активізації пізнавальних мотивів, представте їх у вигляді авторської технології (із визначенням організаційно-методичних закономірностей та умов її втілення).
6. Проведіть констатувальний експеримент (анкетування, тестування учнів).
7. Після впровадження авторської технології проведіть діагностичний „зріз” та систематизуйте отримані результати.
8. Сформулюйте та аргументуйте висновки.
9. Оцініть відповідність набутих результатів сучасній практиці загальноосвітньої школи.

Завдання 2 стратегії творчих прецедентів. Дослідіть проблему оволодіння компонентами самовиховання дітьми різного шкільного віку. Використовуйте алгоритм:

1. Проведіть бесіди з вчителями початкових класів щодо засобів підготовки молодших школярів до самовиховання.
2. Організуйте інтерв'ювання вчителів-предметників та класних керівників на предмет тих дидактико-виховних заходів, які вони використовують задля озброєння учнів середнього віку вміннями самовиховання.
3. Здійсніть тестування старшокласників стосовно рівня сформованості в учнів старшої школи вмінь самопізнання (самопостереження, самоконтролю, самооцінки) та саморегуляції (самопереконавання, самонаказу, самопримушення).
4. Проведіть анкетування серед учнів передвипускних та випускних класів загальноосвітньої школи щодо пріоритетних для них засобів самовиховання.

5. На основі отриманих даних розробіть систему педагогічних заходів з оптимізації традиційної системи формування в учнів умінь та прагнень до самовиховання.

6. Упроваджуючи її в формувальному експерименті, здійсніть діагностувальні зрізи.

7. Результати оформіть у вигляді курсових робіт, доповідей на студентських науково-практичних конференціях, статей у студентських науково-педагогічних виданнях.

Запропоновані нами на базі навчальних дисциплін „Педагогіка”, „Основи наукових досліджень” завдання відображають цілісність формування самостійно-дослідницької діяльності, його повну розгорнуту процедуру. Поступове оволодіння кожним самостійно-дослідницьким умінням у препаративній та модифікаційній фазах сприяє накопиченню певного досвіду проведення наукових досліджень, закладає основи дослідницької спрямованості особистості. Завдання креативної фази націлені на синтезовану актуалізацію цих умінь. Такий підхід дозволяє забезпечити глибоке осмислення закономірностей формування самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя іноземних мов. Принципово важливим надбанням є усвідомлення студентами її пріоритетності як засобу та мети випереджувального саморозвитку особистості майбутнього професіонала.

5.2.2. Підготовка магістрів: визначальна роль самостійно-дослідницької діяльності. Якщо на етапі підготовки бакалавра принципова увага приділялася створенню позитивної мотивації розвитку компетентностей, орієнтації особистості на самоактуалізацію, виробленню „знаннієвих детермінант”, які забезпечували поінформованість студентів щодо специфіки їхнього професійного самостановлення, безперервному нарощенню дослідницьких та рефлексивних дій, тобто інтеріоризації всіх компонентів компетентностей, то на етапі підготовки магістра пріоритетним стало визначення

власної моделі та технологій професійного та особистісного самотворення як дослідника.

Самостійно-дослідницька діяльність у навчальній дисципліні „**Вища освіта України і Болонський процес**” передбачає осмислення студентами закономірностей розвитку вищої освіти України в Болонському просторі.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Підготуйте аналітичне есе прогностичного характеру „Перспективи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні з урахуванням вимог Болонського процесу”. Використовуйте алгоритм:

1. На основі аналізу документів Ради Європи щодо основних цілей Болонського процесу назвіть напрями розвитку системи вищої педагогічної освіти в європейських країнах.
2. На базі вивчення державних документів назвіть шляхи модернізації системи вищої педагогічної освіти в Україні відповідно до вимог Болонського процесу.
3. Накресліть власний варіант прогнозу найближчого розвитку вищої педагогічної освіти в Україні. Аргументуйте вашу позицію.

Завдання 2. Утворіть концептуальний конструкт „Україна в Болонському просторі: проблеми реформування національної системи вищої освіти”. Використовуйте такий алгоритм:

1. Назвіть наукові праці, в яких розглядається означена проблема.
2. Розкрийте теоретичні засади й практичні заходи вирішення таких аспектів проблеми реформування системи вищої освіти:
 - „Розробка новітніх стандартів вищої освіти”;
 - „Оновлення змісту вищої педагогічної освіти України у світлі вимог Болонського процесу”;
 - „Новітні технології у підготовці вчителя іноземних мов: творчий досвід країн європейського освітнього простору”;
 - „Вимоги до викладача вищої школи у Болонському просторі”;
 - „Засоби забезпечення мобільності та конкурентоспроможності сучасного фахівця: аналітико-порівняльні аспекти”.

Самостійно-дослідницька діяльність у контексті навчальної дисципліни „Філософія науки” спрямована на оволодіння магістрантами ключовими поняттями філософії науки, уявленнями щодо диверсифікації філософії науки та філософії освіти, знаннями провідних філософських ідей в онтологічному, гносеологічному, методологічному ракурсах.

Навчальна дисципліна „Філософія науки” є важливим засобом розвитку методологічної культури майбутнього вчителя, оскільки саме у контексті цієї дисципліни є можливим сформуванню системну цілісність філософсько-методологічних знань студентів. Суттєвого значення набуває у цьому ракурсі така організація самостійно-дослідницької діяльності, яка спонукає студента до поглибленого дослідження науково-теоретичних джерел: філософських напрямків, позицій, концепцій, категорій, понять. В аспекті підготовки майбутнього вчителя іноземних мов особливою важливістю відзначається такий змістовий модуль навчальної дисципліни „Філософія науки”, як „Філософія освіти”.

З метою прискореного формування студента як фахівця-дослідника з притаманною йому методологічною культурою та науковим світоглядом система формування самостійно-дослідницької діяльності у контексті означеного модуля розгортається переважно у межах „перспективного пошуку” й „творчих прецедентів”, однак, з метою пропедевтичної підготовки студента нами були введені також завдання препаративної й модифікаційної фаз (Дивись Додаток Т).

Означений підхід дозволяє заломити філософсько-теоретичні знання магістрантів крізь призму їхньої наступної реалізації у професійно-педагогічній діяльності, використовувати їх для подальшого розвитку власної методологічної культури та підвищувати ефективність виховного впливу на особистість дитини.

Отже, самостійно-дослідницька діяльність у таких її видах, що мають на меті розкриття сутності та парадигмальних формул найсучасніших напрямків філософії науки та філософії освіти, сприяє оволодінню магістрантом множинними методологічними підходами, забезпеченню синтезованості сприйняття педагогічної реальності у її становленні.

Потенціал самостійно-дослідницької діяльності у формуванні викладача вищої школи на етапі вивчення дисципліни „**Педагогіка вищої школи**” полягає в її спроможності забезпечувати розгорнутість, гнучкість, диференційованість, структурованість, узагальненість професійних знань та умінь, формування системного уявлення закономірностей функціонування особистості викладача у просторі вищої освіти, розширення внутрішніх можливостей його постійного самовдосконалення (систему самостійно-дослідницької діяльності дивись у Додатку У).

Навчальна дисципліна „**Методологія та методика психолого-педагогічного дослідження**” покликана поглибити знання студентів-магістрантів стосовно специфіки педагогічного дослідження майбутнього викладача вищого закладу освіти. У цьому ракурсі самостійно-дослідницька діяльність спрямована на посилення методологічності підготовки фахівця, а саме на розширення педагогічного кругозору, на розвиток здатності динамічної ініціації мікро- та макродосліджень, системного використання різних методологічних платформ, вільного перенесення професійно-дослідницьких знань та вмінь, моделювання оптимальної педагогічно взаємодії у контексті різноманітних парадигм.

За *змістовим модулем 1 „Закономірності дослідницької діяльності магістранта як майбутнього викладача ВНЗ”* студенти ознайомилися з вимогами до магістранта як майбутнього викладача-дослідника. Підвищити рівень усвідомлення магістрантами сутності, структури, етапів науково-дослідницької діяльності є можливим шляхом їхнього спрямування на організацію певних видів дослідницької діяльності студентів бакалаврату.

Креативна фаза:

Завдання 1. Напишіть автобіографічну історію-рекомендацію „Моє становлення як дослідника” за таким алгоритмом:

1. Здійсніть саморефлексію, оцінюючи власні ресурси професійно-дослідницької самоактуалізації.

2. Розкрийте студентам бакалаврату „шлях” самотворення як дослідника у всіх його виявленнях (позитивних й негативних).

3. З метою запобігання певних помилок у дослідницькій роботі студентів-бакалаврів запропонуйте їм рекомендації стосовно ефективної самоорганізації у власній науково-дослідницькій діяльності.

Завдання стратегії творчих прецедентів. Розробіть методичні рекомендації для студентів бакалаврату з організації їхньої науково-дослідницької діяльності. Використовуйте такий алгоритм:

1. Розробіть денотатні графи, що сприяють формуванню цілісного уявлення студентів бакалаврату про методологічну платформу сучасного науково-педагогічного дослідження.

2. Утворіть комплекс завдань, що допомагають студентові системно інтеріоризувати основні категорії наукового дослідження.

3. Представте розроблені вами завдання у вигляді:

- „Зошит-самоаналізу результатів науково-дослідницької роботи”,
- „Щоденнику організації науково-дослідницької діяльності студента бакалаврату”,
- „Робочого зошиту наукових спостережень”.

4. Утворіть необхідний методичний супровід розроблених вами заходів (методичні вказівки, завдання, перелік рекомендованої літератури, очікувані результати тощо).

5. Спрогнозуйте дидактичну потужність розроблених методичних порад.

У контексті *змістового модуля 2 „Методологічні засади сучасного дослідження”* самостійно-дослідницька діяльність спрямована на озброєння магістрантів вміннями розроблення методологічної бази, концептуальної основи свого дослідження.

Модифікаційна фаза:

Завдання 1. Розробіть концептуальний конструкт „Методологічні засади саморозвитку у контексті персонологічних концепцій” за таким алгоритмом:

1. Визначте у контексті означених нижче концепцій місце та роль проблеми саморозвитку.
2. Розкрийте теоретичні засади висвітлення цієї проблеми у смисловому полі кожної з концепцій.
3. Назвіть конкретні засоби її вирішення у межах такої тематики:
 - „Порівняльний аналіз диспозиціональної теорії Г.Олпорта й феноменологічної теорії К.Роджерса у ракурсі саморозвитку особистості”;
 - „Концепція саморозвитку у смисловому полі педагогічної аксіології, герменевтики та когнітології”;
 - „Особистісно орієнтоване виховання як вирішальний фактор саморозвитку майбутнього фахівця”;
 - „Науково-професійний саморозвиток у контексті методології синергетики”.

Креативна фаза:

Завдання 1. Утворіть концептуальну синтез-схему „Засоби оптимізації процесу формування компетентності саморозвитку майбутнього вчителя” за таким алгоритмом:

1. Визначте парадигмальну базу вашого дослідження; назвіть, у контексті яких педагогічних парадигм та теорій воно здійснюється.
2. Розкрийте, в чому полягає новизна вашої концепції, накресліть у цьому аспекті мету та завдання вашого дослідження.
3. Висвітліть понятійний базис вашої концепції.
4. Назвіть провідні шляхи упровадження авторської концепції у безпосередньому навчальному процесі на базі вищого закладу освіти.
5. Об’єднайте виокремленні вище компоненти в єдину схему, яка б демонструвала їх взаємозв’язок та взаємовплив.

Завдання 2. Підготуйте авторську систему педагогічних заходів „Засоби саморозвитку майбутнього вчителя як професіонала: технологічні аспекти” відповідно до наступного алгоритму:

1. Визначте ті сфери професійного саморозвитку бакалаврів, що потребують оптимізації. Доведіть свою думку.
2. Проаналізуйте стан розробленості практичних заходів щодо розв'язання цієї проблеми.
3. Відповідно до визначеної вами концепції „Засоби оптимізації процесу формування компетентності саморозвитку майбутнього вчителя” розробіть власну модель інноваційних методичних заходів.
4. Здійсніть експрес-прогноз її дидактико-виховної потужності.

У процесі оволодіння матеріалом *змістового модуля 3 „Система методів наукового дослідження”* магістранти були спрямовані на розроблення авторських комбінацій методів дослідження, оновлення традиційних методів за допомогою електронних носіїв інформації.

Креативна фаза:

Завдання 1. Здійсніть проектування засобів оптимізації процедур дослідження. Використовуйте алгоритм:

1. Запропонуйте власний варіант оновлення організації самостійно-дослідницьких дій за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Обґрунтуйте його доцільність.
2. Утворіть в електронному варіанті проект з підвищення ефективності самостійно-дослідницьких дій.
3. Доповніть ваш „Довідник з організації самостійно-дослідницької діяльності” описом цього проекту.
4. Підготуйте статтю до студентського наукового видання, в якій відобразіть розроблений вами проект.

Завдання 2. Проведіть самодіагностику-рекомендацію відповідно до такого алгоритму:

1. Співставте досягнуті вами результати у самостійно-дослідницькій діяльності з вашими життєвими пріоритетами; конкретизуйте, наскільки ви наблизилися до вашої „Мети, заради якої я прагну особистісно-професійного зростання”.

2. Визначте, яким чином та за допомогою яких засобів саме самостійно-дослідницька діяльність сприяє вашій самореалізації як шкільного вчителя та як викладача-науковця.

3. На основі набутого вами досвіду складіть для студентів бакалаврату методичні вказівки, які містять систему діагностичних тестів та комплекс завдань, що оптимізують самостійно-дослідницьку діяльність студентів.

Отже, упроваджені нами завдання дозволяють забезпечити поглиблену рефлексію закономірностей оволодіння самостійно-дослідницькою діяльністю майбутніх викладачів на рівні методології, моделей, технологій, при чому співвіднести отримані знання та вміння як з особистісним досвідом, так і з специфікою оволодіння компонентами цієї діяльності у студентів бакалаврату.

В основі організації самостійно-дослідницької діяльності магістрантів у ході вивчення навчальної дисципліни **„Менеджмент та маркетинг сучасної освіти”** полягає науково-теоретичний аналіз сучасних підходів щодо керівництва закладом освіти, забезпечення інноватизації освіти, встановлення взаємозв'язків з громадкістю, створення іміджу навчального закладу, його соціалізації тощо.

Стратегії перспективного пошуку, евристичного дослідження, творчих прецедентів видається за можливе використати інтегровано при підготовці магістрантами портфоліо „Сучасний менеджер загальноосвітнього навчального закладу”, складовими блоками якого виступають аналітико-прогностична рефлексія; концептуальний конструкт; дослідження в експертних групах; ділова гра.

Підготовка аналітико-прогностичної рефлексії „Директор школи у поглядах В.Сухомлинського” націлює студентів на аналіз висловлень видатного педагога-науковця стосовно виховної ролі директора школи як у навчальному закладі, так й у суспільстві в цілому. Алгоритм виконання цього завдання наведено у Додатку Ф.1.

Побудувати цілісне уявлення студентів стосовно методологічної бази сучасного освітнього менеджменту є можливим за допомогою розроблення концептуального конструкту за темою „Методологія менеджменту в освітніх системах” (див. Додаток Ф.2).

Самостійно-дослідницьке завдання з теоретичного та емпіричного дослідження в експертних групах з тем „Закономірності внутрішкільного менеджменту”, „Методи керівництва школою”, „Система документації навчального закладу”, „Стратегія маркетингу сучасного навчального закладу”, „Соціалізація особистості в умовах сучасного загальноосвітнього закладу”, „Управління інноваційними освітніми процесами” допомагає поглибити знання студентів стосовно закономірностей сучасного менеджменту, розкрити його специфіку, виявити найбільш актуальні проблеми (дивись Додаток Ф.3).

Піддати рефлексії власні позиції та погляди, визначити рівень їхньої дієвості, актуальності, інноваційності допомагала магістрантам організація із залученням директорів шкіл, інспекторів міських відділів освіти серії ділових ігор „Один день з буття школи майбутнього”. Метою ділових ігор було поглиблення знань магістрантів щодо системи управління освітою на різних її ланках, оволодіння ними вміннями внутрішкільного керівництва, розвиток у них ділових якостей сучасного директора школи.

Отже, запропонована нами структура портфолію охоплює весь модульно-тематичний спектр навчальної дисципліни „Менеджмент та маркетинг сучасної освіти”, забезпечує різнобічну рефлексію проблем менеджменту в освітній сфері, сприяє активізації вмінь розроблення магістрантами власної концепції, аргументації своїх поглядів, утворення організаційно-педагогічного забезпечення керівництва школою.

Самостійно-дослідницька діяльність у навчальній дисципліні **„Превентивна педагогіка”** упроваджувалася за допомогою завдань стратегій перспективного пошуку та „евристичного дослідження” й передбачала блокову організацію дослідження, у контексті якого магістранти виконують такі роботи, як підготовка експерт-повідомлення; розроблення „Банку варіантів виховних заходів”; презентація творчих ідей; написання статті.

Експерт-повідомлення передбачало висвітлення магістрантами соціологічних аспектів проблем превенції. У цьому руслі магістранти досліджували систему превентивної роботи у мікрорайоні шляхом бесід з директором школи, ланковим міліціонером, інспектором міського відділу освіти тощо. Другий напрямок охоплював дослідження, пов'язані з виявленням засобів превентивної роботи у конкретній загальноосвітній школі. На базі аналізу, класифікації, систематизації та узагальнення емпіричних матеріалів магістранти готували відповідні „експерт-повідомлення”.

Здійснене дослідження допомагає магістрантам виявити ті напрями, в яких необхідно оптимізувати превенцію, після чого майбутні викладачі залучаються до розроблення системи відповідних виховних заходів. У процесі „евристичного дослідження” магістранти розробляють варіанти виховних систем, забезпечуючи при цьому чіткість взаємозв'язків елементів систем та дієвість виховних заходів у контексті кожної з них. Відтак, утворюється „Банк варіантів виховних заходів”, який магістранти мають презентувати громадськості та вчителям шкіл певного мікрорайону.

На базі школи було організовано науково-методичний семінар з теми „Оптимізація превентивної роботи з дітьми та молоддю”, до якого залучали керівників освітніх установ, викладачів вищих

навчальних закладів, вчителів-практиків, представників правоохоронних органів, громадських діячів та який передбачає обмін думками щодо підвищення ефективності превенції, програмування сумісних узгоджених дій, проведення магістрантами „презентації творчих ідей”. Колективне обговорення запропонованих заходів дозволило внести певні корективи, підключити до цієї роботи громадських діячів, вчителів, представників правоохоронних органів тощо.

Результати дослідження превенції оформлювались у вигляді статей, що включаються у тематичну збірку „Сучасна превентивна педагогіка: проблеми, здобутки й перспективи”.

Означена організація самостійно-дослідницьких завдань дозволяє активізувати розвиток компетентностей майбутнього викладача, посилити його професійні інтереси, мобілізувати дослідницькі вміння, розширити систему педагогічних знань.

5.2.3. Активізація самостійно-дослідницької діяльності майбутніх фахівців у період педагогічної практики. Аналіз чинного навчального плану підготовки майбутніх учителів іноземних мов дозволяє визначити логіку наукового пошуку, спрямованого на посилення ролі навчальної та виробничої практики у становленні майбутнього педагога як дослідника. Експериментальна робота засвідчила, що **навчальна практика** (літня табірна) є важливою складовою професійної підготовки студентів, у контексті якої організація самостійно-дослідницької діяльності набуває особливої практичної значущості. Упровадження самостійно-дослідницької діяльності на цьому етапі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов передбачало такі стадії:

- організаційну, у ході якої викладач ознайомлював студентів з вимогами щодо організації самостійно-дослідницької діяльності та формами щодо її звітності, пропонував індивідуальні й колективні самостійні завдання;

- продуктивно-втілювальну, що передбачала безпосередню розробку та втілення творчих задумів студентів з виховного впливу на дітей у період їхнього оздоровчого відпочинку;

- результативно-оцінювальну, у контексті якої здійснювалося оцінювання викладачем та самооцінювання студентами результатів самостійно-дослідницької діяльності.

На організаційній стадії було впроваджено самостійно-дослідницькі завдання диспозиційного, ознайомлювального, інтеріоризаційного, самовизначального векторів (реалізація препаративної фази у контексті всіх компонентів), специфіка яких визначалася проекцією вимог щодо організації літньої табірної практики на площину формування самостійно-дослідницької діяльності студентів.

У процесі виконання самостійно-дослідницьких завдань диспозиційного вектора передбачався аналіз студентами власного досвіду відпочинку у літньому оздоровчому таборі (подій, своїх вражень, спогадів), а також діяльності вихователя, його впливу на становлення студента як педагога-практика.

Варіантами цих завдань були такі:

Завдання 1. Напишіть твір-спогад „Відпочинок вихованців у літньому таборі: аналіз моїх вражень” з використанням такого алгоритму:

1. Опишіть ваш відпочинок у літньому оздоровчому таборі, позитивні й негативні враження. Виявіть фактори, що спричинили явища, про які ви маєте позитивні й негативні спогади.
2. Назвіть провідні проблеми виховання дітей у сучасному літньому таборі.
3. Окресліть шляхи, що оптимізують відпочинок дітей.

Завдання 2. Підготуйте педагогічну мініатюру „Сучасний вихователь літнього табору: яким йому бути?”

1. Визначте, якими професійними якостями має вирізнитися вихователь літнього табору відпочинку дітей.
2. Утворіть ієрархію педагогічних знань і умінь, що актуалізуються в діяльності вихователя.

3. Опишіть діяльність вихователя, що може, на ваш погляд, бути взірцем для майбутніх педагогів-практиків.

У контексті педагогічного вектора у підготовці бакалаврів упроваджувалися самостійно-дослідницькі завдання, що сприяли активізації професійно-педагогічних знань студентів. Наприклад: утворіть „Банк порад і рекомендацій для вихователя-початківця”, алгоритмом якого є такий:

1. Підберіть літературу з проблем організації дозвілля дітей у літніх таборах відпочинку.
2. Проаналізуйте виховний потенціал різних засобів; оберіть ті, що впливають на всебічний розвиток особистості дитини (культурний, моральний, розумовий, емоційно-вольовий, фізичний). Аргументуйте ваш вибір.
3. Розробіть пакет оздоровчо-виховних засобів, оформіть їх у вигляді методичних рекомендацій.

Самостійно-дослідницькі завдання, що входять до структури інтеріоризаційного вектора, мали на меті опрацювання студентами методів емпіричного дослідження. Так, студентам було запропоновано розробити анкету з виявлення інтересів дитини, його улюблених ігор, книжок, фільмів, мультфільмів. Окрім цього, студенти мали розробити програму індивідуальних бесід з дітьми на предмет діагностики їх взаємовідносин з батьками, учителями, друзями у формальному й неформальному оточенні.

У самовизначальному векторі упровадження самостійно-дослідницьких завдань передбачалася орієнтація студентів на прогноз ними досягнень власної педагогічної творчості, наприклад: окресліть напрями досягнення вами самоефективності у ролі вихователя літнього табору відпочинку. Алгоритмом цього завдання було таке:

1. Визначте пріоритети вашої педагогічної діяльності у літньому таборі.
2. Охарактеризуйте діяльність, яку ви вважаєте успішною. Окресліть шляхи досягнення вами професійного успіху в педагогічній діяльності на базі літньої табірної практики.

3. Назвіть професійні й особистісні якості, які мають бути актуалізовані задля досягнення вами самоефективності.

На продуктивно-втілювальній стадії було впроваджено завдання модифікаційної і креативної фаз самостійно-дослідницької діяльності, а саме таких її векторів, як орієнтувальний, моделювальний, продуктивний.

У розрізі завдань орієнтувального вектора було передбачено визначення орієнтирів самоактуалізації студента як вихователя-дослідника. Наприклад, студентам було запропоновано намалювати програму дій „Педагогічна діяльність у літньому таборі – платформа самоактуалізації студента як вихователя”, алгоритмом якої був такий:

1. Визначте, які, на ваш погляд, є недоліки в організації виховної роботи у літньому таборі. Запропонуйте засоби щодо їх подолання.
2. Окресліть програму заходів, які ви могли б упровадити з метою підвищення ефективності виховання дітей у літньому таборі.
3. Розробіть такі проекти означених заходів, які дозволили б вам реалізувати ваші творчі можливості.

Моделювальний вектор самостійно-дослідницьких завдань орієнтував студентів на підбір пакетів діагностичних методик, які він може використати задля висвітлення динаміки розвитку особистості дитини.

Завдання продуктивного вектора формування самостійно-дослідницької діяльності мали на меті організацію студентами мікродослідницької роботи, обов'язковими складовими якої виступили визначення предмета, об'єкта, гіпотези, завдань дослідження, проведення діагностувального й формувального етапів експерименту. Проблематику цих мікродослідницьких робіт було зосереджено на гендерному, розумовому, моральному, екологічному, трудовому, естетичному й фізичному вихованні дітей. Ці мікродослідження передбачали розробку студентами системи виховних заходів і експертизу їх ефективності.

У результативно-оцінювальній стадії векторами впровадження самостійно-дослідницької діяльності були інноваційний і самореалізаційний. У контексті

інноваційного вектора студенти були націлені на розробку синтез-схеми „Дозвілля й відпочинок дітей: інноваційні підходи”. Алгоритм цього завдання був таким:

1. Систематизуйте нову інформацію, яку ви засвоїли протягом літньої табірної практики про відпочинок дітей.
2. Проаналізуйте виховні й діагностичні технології, якими ви оволоділи.
3. Представте отримані вами знання у вигляді синтез-схеми, яка б містила у скомпресованому вигляді теоретичні поняття, які ви засвоїли, закономірності виховання дітей у літньому таборі, практичні заходи організації відпочинку дітей, ваші спостереження щодо засобів регуляції дитячого дозвілля з боку вихователів, авторські прийоми підвищення ефективності виховної роботи.

Самореалізаційний вектор передбачав підготовку звіту-аналізу „З досвіду роботи у літньому таборі: проблеми й пошуки”, алгоритмом якого був такий:

1. Здійснить прикінцевий аналіз результатів вашої роботи у літньому таборі.
2. Визначте повноту вашої самореалізації у ході літньої табірної практики. Дайте відповіді на запитання: які знання ви передали дітям, чому ви їх навчили, розвиток яких сфер особистості дитини вам вдалося активізувати, які риси характеру - виховати.
3. На основі самоаналізу вашого досвіду підготуйте поради-рекомендації з організації дозвілля дітей у літньому таборі.

Окреслені вище завдання забезпечують поступове оволодіння компонентами самостійно-дослідницької діяльності на всіх стадіях літньої табірної практики. Синтез цих знань, умінь, ціннісних орієнтацій, мотивів здійснювався у продуктивно-втілювальній стадії шляхом застосування педагогічних стратегій. Домінуючими стратегіями були стратегії перспективного пошуку й евристичного дослідження. Їх використання пояснюється тим, що саме вони сприяють максимальній активізації набутого індивідуального науково-педагогічного фонду студентів, мобілізації всіх фаз самостійно-дослідницької діяльності на базі розкриття блоків її змістового компонента. Оскільки літня табірна практика є базою для опрацювання умінь студента як педагога-дослідника, логіка викладення завдань означених вище стратегій відповідала

закономірностям організації самостійно-дослідницької діяльності навколо кожного аспекту її сегментів та блоків.

Стратегія перспективного дослідження мала на меті збір студентами діагностичної інформації про своїх вихованців: навчальну успішність; розумовий, фізичний, вольовий розвиток; здатність до спілкування та співпраці; творчий потенціал; художні здібності тощо. Відповідно до означеного вище варіанти самостійно-дослідницької діяльності стратегії перспективного пошуку були доповнені такими, як:

- „експрес-діагностика дитини” та „експрес-діагностика дитячого колективу”, які спрямовували студента на мобільний аналіз поведінки дитини та рис її характеру, на виявлення конкретного виховного впливу кожного заходу, а також на вивчення взаємозв’язків у дитячому колективі, що формується;

- „нотатки спостерігача: динаміка еволюції духовного світу дитини”, що націлювали майбутніх учителів на дослідження закономірностей та своєрідності генезису внутрішнього світу вихованця протягом його перебування у літньому оздоровчому таборі;

- „щоденник рефлексивних прогноз-аналізів”, в якому студент аналізував спостереження за життям та діяльністю дітей у таборі, оцінював характер власного впливу на них, здійснював прогноз цього впливу на духовне зростання вихованців у майбутньому.

„Експрес-діагностика” здійснювалася за допомогою таких методів, як анкетування, тестування, інтерв’ювання дітей, проведення з ними бесід (з попереднім розробленням структури та характеру запитань). У ході цих завдань активізувалися процесуально-операційний та рефлексивний компоненти самостійно-дослідницької діяльності, прицільно опрацьовувався матеріал змістового компонента, а саме таких його блоків, як суб’єктно-комунікативного та змістово-рольового. На основі здійсненої діагностики, яка дозволила розкрити специфічність індивідуального розвитку кожної дитини та дитячого колективу в цілому, студент мав змогу конструювати відповідні виховні заходи, що прицільно впливали на формування певних позитивних рис особистості дитини. Це

дозволило активізувати теоретичний та технологічний блоки академічного сегмента й практично орієнтований сегмент самостійно-дослідницької діяльності.

У контексті стратегії евристичного дослідження студентів було орієнтовано на розроблення системи навчально-виховних заходів: метод мозкового штурму при розробці проблеми активізації індивідуально-творчих можливостей дитини; метод особистої аналогії при проектуванні заходу „Як краще пізнати один одного?”; метод вільних асоціацій при створенні конкурсу „Юний ерудит”.

За результатами цих завдань доповнювався колективний банк творчих ідей „Спробуйте вирішити з нами...”. Окрім цього, ми організовували підготовку індивідуально-творчого портфоліо, розділами якого були наступні: „Діагностика дитячої групи”, „Щоденник рефлексивних прогноз-аналізів”, „Банк індивідуальних творчих ідей”, „Проекти кращих виховних заходів”, твір-роздум „Якими вони виростуть...” (про перспективи самозростання вихованців). Ці результати лягли в основу підготовки курсової та дипломної робіт студента.

Студентам рекомендувалося представити проект літнього табору, що відобразив би їхній особистий погляд на цю проблему, наприклад, у вигляді прогнозу-рефлексії „Яким бути літньому табору?”, „Літній табір: проблеми сьогодення”, „Особистісно орієнтоване виховання у літньому таборі: технологічні аспекти упровадження”. Ці самостійно-дослідницькі завдання слугували синтезу розрізнених знань студентів, їх систематизації та узагальненню під кутом проблем оптимізації здоров'язберігаючого дозвілля школярів, їхнього морально-культурного виховання, розширення наукового кругозору, збагачення ерудиції тощо.

Після закінчення літньої табірної практики студенти здійснювали традиційний рефлексивний прогноз-аналіз, який оформлювався у вигляді творів-роздумів, щодо визначення потенціалу цього виду педагогічної практики у формуванні системи компетентностей вчителя іноземних мов (див. табл. 5.4).

Саморефлексія студентами рівня розвитку компетентностей на базі літньої
табірної практики

| Компетентність | Тематика рефлексивного прогноз-аналізу |
|-----------------------------|--|
| 1 | 2 |
| Інформаційно-технологічна | „Інформаційні технології як засіб створення позитивної пізнавальної мотивації” |
| Компетентність саморозвитку | „Спілкування з дітьми у період дозвілля: що це дає для мого професійного саморозвитку? ” |
| Комунікативна | „Дидактико-технологічні засади розвитку комунікативної культури дітей у період літнього табірної відпочинку” |
| Науково-пізнавальна | „Закономірності пізнання духовного світу дитини у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії „вихователь-вихованець” |

Продовж. табл. 5.4

| | |
|---------------|--|
| Полікультурна | „Взаємозбагачення духовного світу вихователя й вихованців у полікультурному просторі” |
| Професійна | „Літня табірна практика та її потенціал у моєму професійному самотворенні” |
| Соціальна | „Засоби соціалізації школярів з використанням потенціалу їхнього літнього табірної відпочинку” |

Отже, самостійно-дослідницька діяльність у період літньої табірної практики студентів відіграє роль своєрідної експертизи повноти та дієвості їхніх професійних знань, вона спрямована на синтезовану актуалізацію набутого фонду знань, поглиблену саморефлексію власного рівня професіоналізму, відточення пізнавальних та практичних умінь.

Роль самостійно-дослідницької діяльності на етапі виробничої **педагогічної практики** полягає в тому, що ця діяльність виступає найважливішим засобом забезпечення системно-цілісного уявлення студентів щодо їхньої майбутньої професії, інтегрованої реалізації всього спектру компонентів компетентностей, ефективного втілення студентами своїх

педагогічних здібностей та потенційних можливостей, апробації накопиченого професійно-творчого доробку.

У контексті стратегії творчих прецедентів студенти виконували такі самостійно-дослідницькі завдання, як:

- „експрес-діагностика класу”, що дозволило їм більш мобільно орієнтуватися у навчально-виховному просторі, яке створюється в умовах конкретного дитячого колективу;

- „поглиблена діагностика учня”, яка орієнтувала студентів на вивчення вихідних ресурсів особистості дитини, її обдарувань, талантів, інтересів - з одного боку, та мотиваційно-функціональних обмежень (відсутність зацікавленості до навчання; відсутність відповідних здібностей; низький рівень навчальної успішності, що спричинює відмову від активної участі на уроках тощо) - з іншого боку;

- „аналіз навчальної взаємодії”, що передбачав дослідження характеру спілкування між вчителем та учнями;

- „аналіз творчих здобутків колективу”, який спрямовував студентів на вивчення науково-творчого доробку педагогічного колективу школи, на базі якої здійснюється педагогічна практика, традицій, що склалися на теренах цієї школи, життєвого шляху її видатних випускників.

Окреслена серія завдань суттєво активізувала блоки обох сегментів змістового компоненту самостійно-дослідницької діяльності.

Слід підкреслити, що діагностика охоплювала дослідження ефективності тих освітніх систем, що запроваджувалися вчителем у конкретному класі на уроках з іноземної мови. Ця діагностика здійснювалася за допомогою методів спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування вчителів-практиків.

Після цього з метою посилення дидактично-технологічної озброєності студента засобами стратегії творчих прецедентів вводилися завдання на: конструювання власних моделей викладання навчального курсу; розроблення методичних заходів активізації пізнавальної позиції учня; створення ситуацій

ігрової співтворчості; проектування власних варіантів відомих навчальних технологій або їхніх певних фрагментів; оновлення змісту навчального матеріалу (підготовка цікавих текстів, діалогів, розмовних ситуацій тощо).

Означені дидактичні підходи вносилися у „Банк варіантів виховних заходів”. Слід наголосити, що перед упровадженням варіантів дидактичних засобів, розроблених студентами, ми орієнтували майбутніх учителів на здійснення „експрес-прогнозу” їхньої очікуваної потужності, що слугувало запобіганню негативного ставлення до цих засобів з боку учнів, учителя-практика. Це пояснюється тим, що неприйняття певного дидактичного варіанту може призвести до поганої поведінки класу, його втомленості, надмірної активності, галасу, біганини тощо.

У контексті стратегії творчих прецедентів з метою мобілізації компонентів самостійно-дослідницької діяльності студентам пропонувалося розробити проект виховного заходу на базі вивчення іноземних мов. Цей виховний захід був спрямованим насамперед на діагностику особистісних вимірів учнів, а саме, на виявлення емоційно-ціннісного ставлення учня до педагога, джерел особистісного досвіду дитини, її потенційних духовно-творчих сил, особливостей пізнавальних процесів, характеру сприйняття та інтеріоризації соціального досвіду, „ареалу” комунікативної взаємодії, а також засобів, що забезпечували оптимальний зміст зони актуального та перспективного розвитку.

На базі отриманих емпіричних даних щодо своєрідності дитячого колективу та кожної дитини в ньому студент розробляв програму проекту, визначаючи його цілі, завдання, зміст, учасників, характер розгортання тощо. Проектування виховного

заходу здійснювалося на основі досконалого дослідження наукових праць з тієї проблеми, що покладено в основу творчого задуму – його основної ідеї. Наступним етапом було колективне обговорення змісту й прогностично-дидактичної потужності проекту. У ході обговорення використовували потенціал стратегії евристичного дослідження, що дозволило внести оригінальні корективи у проектування заходу за допомогою методів інверсії, емпатії, особистої аналогії, вільних асоціацій, мозкового штурму.

Особливої значущості набули завдання на аналітико-прогностичну рефлексію щодо актуального та перспективного впливу втіленого виховного заходу на розвиток особистості учня. Це завдання орієнтувало студентів на виявлення позитивних змін у морально-духовному надбанні кожного учня, у розширенні кола його знань та уявлень, у спрямуванні на позитивну модель поведінки та успішну навчальну діяльність.

Методичні, виховні творчі знахідки студентів доповнювалися до індивідуального портфолію. Узагальнення й порівняння результатів портфолію, накопичених протягом всього періоду навчання студента у вищому закладі освіти, дозволило студентів виявити дидактичну потужність кожного із заходів, його новизну, неповторність, оригінальність. Матеріали, накопичені у ході педагогічної практики, лягли в основу наукового дослідження у межах дипломної роботи. Узагальнити вплив педагогічної практики на підсумковий ефект формування педагога-професіонала в межах системи його компетентностей було можливим шляхом рефлексивного прогноза-аналізу, що, як вже йшлося вище, оформлювалось у вигляді творів-роздумів (див. табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Саморефлексія студентами рівня розвитку компетентностей на базі педагогічної практики

| | |
|-----------------------------|--|
| Компетентність | Тематика рефлексивного прогноз-аналізу |
| Інформаційно-технологічна | „Продуктивність педагогічної взаємодії засобами інформаційних технологій” |
| Компетентність саморозвитку | „Мій професійно-педагогічний саморозвиток: актуальні проблеми та перспективні тенденції” |
| Комуникативна | „Моє професійне самотворення у педагогічному спілкуванні” |
| Науково-пізнавальна | „Педагогічна практика як засіб пізнання особистісної онтології дитини” |
| Полікультурна | „Моє індивідуальне зростання як вчителя - носія багатьох культур” |
| Професійна | „Позитивні та негативні якості мого характеру: що допомагає та що заважає становленню мого професіоналізму?” |
| Соціальна | „Спілкування з колегами-вчителями: нові ракурси моєї соціалізації” |

Отже, самостійно-дослідницька діяльність в аспекті педагогічної практики (і навчальної, і виробничої) розкриває широкі можливості студенту не лише для реалізації власного педагогічно-творчого потенціалу, втілення свого професійного „Я”, виявлення найкращих якостей, здібностей, прагнень, але також для багатосторонньої рефлексії результатів та перспектив самостановлення як професіонала.

Система формування самостійно-дослідницької діяльності магістрантів на етапі їхньої практики у вищому навчальному закладі I - IV рівнів акредитації передбачала упровадження таких завдань, які сприяли розробленню магістрантами засобів активізації професійно-педагогічного самоусвідомлення студентів бакалаврату як учителів іноземних мов. Серед таких завдань були організація рольової гри, що передбачала дослідження магістрантами необхідного теоретичного матеріалу, дидактичних засобів, що відповідали рівню підготовки студентської групи, інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Рольові ігри

проводились у межах опрацювання студентами певних фрагментів уроків, виховних заходів, батьківських зборів.

Магістранти орієнтувалися на розроблення системи дидактичних заходів з активізації у студентів процесів оволодіння функціональними компонентами педагогічної діяльності відповідно до концепції Н.Кузьміної (гностичний, проєктировочний, конструктивний, організаторський, комунікативний). Такий „Банк варіантів дидактичних заходів” слугував не лише мобілізації дослідницької позиції магістранта у напрямках створення цього банку, але й глибокому й системному переосмисленню педагогічних функцій відносно власного рівня професійної підготовки. Теми, за якими конструювався „Банк варіантів дидактичних заходів”, концентрувалися навколо запитання „Як підготувати студента?”, що диференціювалось у таких контекстах:

- „Гностичний компонент педагогічної діяльності: як підготувати студента до пізнання духовних вимірів дитини”;
- „Проектувальний компонент: як підготувати студента до забезпечення випереджувального розвитку учнів на уроках іноземної мови;
- „Конструктивний компонент: як підготувати студента до проведення уроку застосування знань, умінь і навичок”;
- „Комунікативний компонент: як підготувати студента до вироблення аргументованого мовлення”;
- „Організаторський компонент: як підготувати студента до організації індивідуальної роботи учнів на уроках іноземної мови”.

Магістранти орієнтувалися також на укладання „концептуальної синтез-схеми”, що представляла їхній власний варіант програми щодо професійної підготовки бакалаврів в аспектах презентативної, інсентивної, коректувальної, діагностичної функцій (за В.Гинецинським):

- „Оволодіння студентами методами діагностики розвитку особистості школяра та учнівського колективу (діагностична функція)”;
- „Підготовка майбутніх учителів до активізації пізнавальних інтересів учнів на уроках іноземної мови (інсентивна функція)”;

- „Розвиток у бакалаврів вмінь викладення нового іншомовного матеріалу (презентативна функція)”;
- „Формування у студентів навичок корекції навчально-пізнавальної діяльності учнів (коректувальна функція)”.

Самостійно-дослідницька діяльність у контексті завдань стратегії перспективного пошуку орієнтувала студентів на мікрвикладання лекцій або її окремих фрагментів, організацію семінарських занять, розроблення плану й програми роботи студентів на семінарських і практичних заняттях. У межах творчого проекту магістранти розробляли та втілювали різноманітні види кооперованого, групового, проектного навчання, індивідуально орієнтовану для кожного бакалавра систему створення ситуацій успіху, тематику бакалаврських науково-дослідних робіт (курскових, дипломних). Магістранти підбирали також найбільш ефективні у контексті кожної окремої студентської групи інформаційно-технологічні засоби організації навчання й виховання.

Отже, самостійно-дослідницька робота у період педагогічної практики магістрантів передбачала упровадження завдань на їхню багатоаспектну професійну підготовку як викладачів вищої школи, забезпечуючи при цьому аналіз методологічних, концептуально-теоретичних, практичних засад педагогічної діяльності викладача, осмислення її полідисциплінарної спрямованості, усвідомлення магістрантами необхідності постійного самовдосконалення як фахівця-дослідника.

5.2.4. Підготовка кваліфікаційної дослідницької роботи – важливий етап розвитку наукової творчості студентів. Суттєвим фактором, що забезпечує безперервність, акмеологічність, гуманістичну орієнтацію, професійно-педагогічне насичення змісту підготовки майбутнього вчителя-дослідника виступає науково-дослідницька діяльність студентів. Ця діяльність є організаційною формою навчально-виховного процесу, видами якої виступають курсова, дипломна, магістерська роботи.

З метою висвітлення взаємозв'язку феноменів „самостійно-дослідницька діяльність” та „науково-дослідницька діяльність”, їх понятійної своєрідності та взаємозалежності простежимо, як визначається феномен „наука” в різних наукових виданнях.

„Найновіший філософський словник” розкриває сутність феномена „наука” таким чином: це є особливий вид пізнавальної діяльності, спрямованої на вироблення системно організованих, об'єктивних і обґрунтованих знань про світ. Видом практики, за допомогою якої перевіряється істинність наукових знань, є науковий експеримент. Наука здатна виходити за межі конкретного історичного етапу й відкривати для людства нові предметні світи, які можуть стати об'єктом практичного засвоєння лише на наступних етапах розвитку цивілізації [450, с.662].

У науковознавчих джерелах [73; 79; 124; 127; 184; 444] феномен „наука” висвітлюється як соціально-значуща сфера людської діяльності; її основною функцією є вироблення й використання теоретично систематизованих об'єктивних знань про дійсність. Наука є одночасно діяльністю з набуття нових знань та результатом цієї діяльності (сукупністю знань, отриманих на певний момент часу). Вона охоплює не лише систему знань, але й засоби їх усвідомлення та філософського тлумачення, у зв'язку з чим виступає формою суспільної свідомості. Наука є засобом встановлення та усвідомлення об'єктивної істини.

Синтезуючи провідні характеристики феноменів „наука” і „дослідження”, виділимо специфічні ознаки феномена „науково-дослідницька діяльність” (дивись таблицю 5.6).

Таблиця 5.6

Науково-дослідницька діяльність: характеристики та функції

| | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------------|--|
| Науково-дослідницька діяльність: | | | | |
| провідні функції: | | | | |
| - вироблення об'єктивно нових знань | | | | |
| - встановлення об'єктивної істини | | | | |
| сутнісні характеристики: | | | | |
| системна організація знань | об'єктив- ність знань | обґрунтова- ність знань | доказо- вість знань | орієнтованість на застосування знань на наступних етапах розвитку цивілізації |

Аналіз обсягу дефініцій „самостійно-дослідницька діяльність студентів” і „науково-дослідницька діяльність студентів” дозволяє стверджувати, що вони знаходяться у родо-видовій взаємозалежності, де поняття „науково-дослідницька діяльність” є видовим по відношенню до більш узагальненого, родового, поняття „самостійно-дослідницька діяльність”. Науково-дослідницька діяльність студентів є одним з видів самостійно-дослідницької діяльності, у зв'язку з чим вона на змістовому, процесуальному, функціональному, рефлексивному рівнях відображає всі провідні характеристики самостійно-дослідницької діяльності.

Науково-дослідницька діяльність студентів є важливим засобом їхньої професійної підготовки, вона

- з одного боку, вирізняється всіма якостями навчально-пізнавальної роботи (передбачає вивчення певного об'єкту педагогічної дійсності у процесі розв'язання пізнавальної задачі (здебільшого, проблемного характеру));
- з іншого боку, носить ознаки творчої діяльності, актуалізує креативні можливості особистості в аспекті вироблення власного бачення шляхів розв'язання проблемної задачі.

Система функцій науково-дослідницької діяльності як одного з видів самостійно-дослідницької діяльності студента містить два провідні блоки:

◆ *блок діяльнісно-результативних функцій* (орієнтовані на нарощення певної інформації у структурі соціального досвіду), які охоплюють:

- вироблення студентом інноваційно спрямованих суспільно-значущих знань про педагогічну дійсність, що певним чином відображають особистий внесок майбутнього вчителя у педагогічну науку;

- систематизацію концептуально-теоретичних положень та доробку практичного досвіду в ракурсі певної проблеми;

- аналіз, класифікацію та узагальнення одержаних емпіричних даних; аргументація власної наукової позиції; створення авторської педагогічної технології;

◆ *блок особистісно-результативних функцій* (спрямовані на нарощення певних новоутворень у структурі особистості), що передбачають:

- розвиток методологічності та концептуальності мислення майбутнього педагога, його переконань про важливість постійного здобуття науково-теоретичних знань з метою ефективного саморозвитку як професіонала-дослідника;

- оволодіння ним технікою дослідження;

- формування вмінь рефлексивного самопізнання.

Слід підкреслити, що для науково-дослідницької діяльності є характерною наявність усіх провідних комплексів процесуально-операційної сітки самостійно-дослідницької діяльності (від постановки завдання до остаточного формулювання нових фактів і законів). Вона виступає засобом озброєння студентів методологією пошукової роботи, одним з оптимальних шляхів засвоєння науково-теоретичних знань, формування дослідницьких та рефлексивних умінь.

Науково-дослідницька діяльність дозволяє зробити об'єктом наукової рефлексії студентів явища педагогічної дійсності, комплексно інтегрувати знання навчальних дисциплін різних циклів у напрямку вироблення індивідуальних стратегій навчання учнів, системно переосмислювати накопичений соціально-педагогічний досвід крізь призму його предметно-практичного застосування, активізувати процес удосконалення дослідницьких умінь майбутніх учителів.

Відтак, науково-дослідницька діяльність є таким видом самостійно-дослідницької діяльності, що забезпечує динамічність, автономність, гнучкість прийняття професійно важливих рішень у результаті вичерпного аналізу педагогічної проблеми на емпіричному та теоретичному рівнях. Ця діяльність забезпечує синтезованість та переносність компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов у широкому парадигмально-методологічному полі; вона озброює особистість певним духовно-ціннісним, методико-технологічним, процедурно-процесуальним персональним ресурсом щодо перспективної самоактуалізації у педагогічній професії.

Видами науково-дослідницької діяльності є курсова і дипломна (у підсистемах „бакалавр” – „спеціаліст” – „магістр”) роботи.

Як відомо (С.Гончаренко, В.Лазарєв, В.Шейко), метою підготовки курсової роботи є поглиблення й систематизація набутих студентом знань та їх творче застосування у процесі розв’язання певного фахового завдання. Функціями науково-дослідницької діяльності в контексті підготовки курсової роботи виступають такі, як: оволодіння тактичними та оперативними вміннями проведення самостійного дослідження, формування багатовимірності, гнучкості, системності мислення, розвиток професійних інтересів майбутнього фахівця, розширення наукової картини світу студентів.

Дипломна робота є кваліфікаційним навчально-науковим дослідженням, що має на меті розширення та інтеграцію теоретичних та практичних знань студентів у процесі розв’язання конкретних наукових завдань. Функціями цієї діяльності є розвиток науково-методологічного мислення студентів, оволодіння ними технологіями наукового пошуку, розширення спектру трансдисциплінарних знань, подальше поглиблення фундаменталізації та, поряд з цим, звуження спеціалізації підготовки майбутнього вчителя.

Пропедевтична підготовка до виконання курсових та дипломних робіт передбачала оволодіння студентами їх конкретними елементами, у зв’язку з чим нами було запропоноване самостійно-дослідницьке завдання на побудову організаційного стрижня дослідження за алгоритмом:

1. Розробіть шляхом індивідуального колективного мозкового штурму об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження за однією із запропонованих тем:
 - „Гендерне виховання та становлення гендерної ідентичності”;
 - „Педагогічне спілкування у контексті технології особистісно орієнтованого навчання”;
 - „Засоби соціалізації особистості молодшого школяра”.
2. Обміркуйте розроблені вами варіанти, оберіть оптимальні.
3. Укладіть бібліографію, здійсніть аналіз теоретичних матеріалів, згрупуйте їх в теоретичні блоки.
4. Проведіть за однією з означених вище тем емпіричне мікродослідження. Проаналізуйте результати.
5. Аргументуйте ваші власні ідеї з означених проблем, доведіть їхню значущість. Сформулюйте висновки.

Така пропедевтична підготовка дозволяла актуалізувати інтелектуальну ініціативу, дослідницькі вміння студентів, максимально сконцентрувати їхню увагу на визначенні вихідних положень курсової (дипломної) роботи, привчити студентів до цілеспрямованого теоретичного й емпіричного пошуку та виконання накреслених завдань.

Специфіка магістерської науково-дослідницької діяльності полягає в тому, що її наукова значущість охоплює не лише набуття нових об'єктивно значущих знань прикладного характеру, але також розкриття та уточнення сутності ключових дефініцій дослідження, розроблення експериментальної педагогічної моделі, визначення умов та механізмів її реалізації у навчально-виховному процесі вищих освітніх закладів I-IV рівня акредитації. Отже, магістерська робота спрямована на вирішення конкретної наукової задачі прикладного характеру, що віддзеркалює актуальні проблеми розвитку освіти.

З метою підготовки студентів до виконання магістерської роботи було упроваджено серію самостійно-дослідницьких

завдань, які сприяли поступовому оволодінню технологією цієї роботи. Так, магістрантам пропонувалося визначити в контексті дослідження його актуальність; гіпотезу; завдання; методологічну основу; теоретичні джерела; висунути систему ключових понять, що підлягають дослідженню, встановити діалектику взаємозв'язку між ними; спрогнозувати практичну й теоретичну значущість дослідження, а також виявити можливий особистий внесок магістранта.

Темами магістерських науково-дослідницьких робіт, які виступили базою для означеного завдання, були:

- „Регіональна своєрідність авторських шкіл з урахуванням вимог Болонського процесу”;
- „Інформаційні комп'ютерні технології як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови”;
- „Ігрове моделювання: засоби застосування у вищій школі”.

Наступним етапом підготовки студентів до магістерської науково-дослідницької роботи було озброєння магістрантів уміннями розробляти експериментальну модель, визначати умови її упровадження у навчальний процес, створювати діагностичну технологію, комплектувати систему методичних рекомендацій. За допомогою стратегії „евристичного дослідження” студенти залучалися до генерації ідей стосовно вироблення означених компонентів магістерської роботи. Наприклад, за темою „Підготовка студентів до створення „ситуації успіху” на уроках іноземної мови” евристичне дослідження у межах мозкового штурму розгорталось за таким алгоритмом:

1. Проаналізуйте теоретичні джерела стосовно сутності феномена „ситуація успіху”.

2. Вивчіть педагогічний досвід, що склався у системі вищої освіти, щодо підготовки студентів до створення „ситуації успіху” на уроках.
3. Розробіть власні варіанти бачення сутності та структури цього феномена, організуйте їхнє колективне обговорення, внесіть доповнення, оберіть оптимальний варіант.
4. Здійсніть аналіз сучасних методів діагностики готовності студентів до створення „ситуації успіху”, висуньте власні підходи до утворення діагностичної технології, оцініть її дієвість, вірогідність та повноту висвітлення готовності особистості до створення „ситуації успіху”.
5. Розробіть авторський варіант експериментальної моделі підготовки студентів до створення „ситуації успіху”, проведіть її багатоаспектний аналіз, внесіть доповнення у систему взаємозв'язків компонентів моделі, оберіть оптимальний варіант, забезпечте наукову аргументацію дидактичної потужності утвореної моделі.
6. Визначте методичний супровід розробленої вами експериментальної моделі.

Отже, у ході мозкового штурму магістранти генерували оригінальні ідеї щодо побудови експериментальної моделі підготовки студентів у заданому напрямку, обговорювали цінність кожної з них, обирають найкращі варіанти, доповнювали їх, утворюючи оптимальну модель. Такий мозковий штурм здійснювався під керівництвом викладача, який виступає в ролі „порадника” та „режисера” розгортання інноваційно-творчої, критичної, рефлексивної діяльності магістрантів. Отримані результати, висновки та рекомендації заносились у колективне портфоліо творчих знахідок, що характеризує рівень творчої

ініціативи та ефективності академічної групи магістрантів. Означене завдання розгорталося як ділова гра; за цих умов обирали групу „генераторів ідей”, „аналітиків”, „експертів”, функції яких полягали відповідно у висуненні якомога більшої кількості цікавих ідей, їх всебічного аналізу, оцінки перспектив їх втілення у навчально-виховний процес та їх відповідність практиці сучасної вищої школи тощо.

У процесі здійснення експериментальної роботи ми виходили з розуміння, що принципово важливою проблемою підготовки магістрантів до науково-дослідницької діяльності є оволодіння ними вміннями здобувати емпіричні факти. Продовжуючи роботу з теми „Підготовка студентів до створення „ситуації успіху” на уроках іноземної мови”, магістранти, відповідно до створеної ними діагностичної технології та експериментальної моделі, розподілялися на групи для проведення констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту. Серед функцій таких мінігруп слід назвати такі:

- проведення анкетування серед вчителів-практиків стосовно використання ними потенціалу „ситуації успіху” на уроках іноземної мови;
- організація бесід, анкетування та інтерв'ювання із студентами щодо сформованості у них уявлень про „ситуацію успіху”, рівень готовності до її упровадження у шкільний навчально-виховний процес;
- проведення бесід із викладачами вищих навчальних закладів на предмет ознайомлення ними студентів з технологією створення „ситуації успіху” та засобів представлення цього матеріалу майбутнім учителям.

Набуті емпіричні факти слугували основою для уточнення дидактичних засобів, що складають структуру

експериментальної моделі. По закінченні експериментальної роботи магістранти здійснювали прикінцевий діагностувальний зріз, який дозволив їм стверджувати про ефективність розробленої ними моделі.

Отримані теоретичні й емпіричні матеріали магістранти оформляли у вигляді колективного творчого проекту або наукових статей, в яких відобразити різні аспекти досліджуваної ними проблеми.

Підвищити рівень усвідомлення магістрантами сутності, структури, етапів науково-дослідницької діяльності ми вважали можливим шляхом їх спрямування на організацію певних аспектів науково-дослідницької діяльності студентів бакалаврату. Стратегія творчих прецедентів націлювала магістрантів на вироблення системи індивідуальних консультацій, утворення комплексу завдань, розроблення варіантів методичних рекомендацій у вигляді, наприклад, „Зошиту-самоаналізу результатів науково-дослідницької роботи”, „Щоденнику організації науково-дослідницької діяльності студента бакалаврату”, „Робочого зошиту наукових спостережень” тощо. Магістранти спрямовувалися також на розроблення теоретичних блоків-трансформацій, що допомагають студентові бакалаврату системно інтеріоризувати основні категорії наукового дослідження. У цьому руслі магістранти утворювали концептуальні конструкти, вибудовують концептуальні синтез-схеми, розробляють системи денотатних графів, що найбільш повно віддзеркалюють закономірності розгортання та функціонування педагогічного дослідження, висвітлюють його роль у розвитку суспільства. Магістрантам пропонувалося написати автобіографічну історію „Моє становлення як дослідника”, яка, по-перше, активізувала саморефлексію магістранта, спонукала його оцінити власні

ресурси щодо професійно-дослідницької самоактуалізації, по-друге, дозволила розкрити студентів бакалаврату „шлях” самотворення як дослідника у всіх його виявленнях: позитивних й негативних, успішних та недоцільних, чим забезпечити запобігання певних помилок у власній дослідницькій роботі.

Підготовка магістрантів до науково-дослідницької діяльності передбачала поступове оволодіння ними вміннями формулювати основні положення магістерського дисертаційного дослідження шляхом генерації нових ідей, їхнього колективного обговорення та модифікації. Колективне дослідження певної проблеми дозволяло „порційно” розподілити накопичення теоретичного та емпіричного матеріалу між членами студентської групи, колективно їх проаналізувати, систематизувати та аргументувати. Стратегія „творчих прецедентів” виступала важливою складовою підготовки магістрантів до організації дослідницької діяльності студентів бакалаврату. Такий підхід дозволив посилити процеси оволодіння технологією наукового педагогічного дослідження, сформувати у магістрантів стійке позитивне ставлення до означеної діяльності, активізувати індивідуальний науково-теоретичний тезаурус, розвивати самодіагностуючі та саморефлексивні якості.

Самооцінювання студентами характеру протікання та рівня досягнутих результатів науково-дослідницької діяльності засобом „рефлексивного прогноз-аналізу” за допомогою написання твору-роздуму дозволив їм переосмислити свій індивідуальний “шлях дослідження”, виявити типові недоліки, накреслити засоби їх подолання на наступних етапах науково-дослідницької діяльності (див. табл. 5.7).

Таблиця 5.7

Саморефлексія студентами рівня розвитку компетентностей на базі науково-дослідницької діяльності

| Компетентність | Тематика рефлексивного прогноз-аналізу |
|-----------------------------|--|
| Інформаційно-технологічна | „Інформаційні технології у науковому пізнанні: банк рекомендацій-порад” |
| Компетентність саморозвитку | „Створення моделі моїх перспектив як дослідника” |
| Комуникативна | „Наукова комунікація на рівні оформлення тексту: чому я навчився” |
| Науково-пізнавальна | „Духовно-антропологічні виміри сучасної пізнавальної діяльності” |
| Полікультурна | „Засоби реалізації принципу культурного плюралізму у науково-дослідницькій діяльності” |
| Професійна | „Динаміка росту мого професіоналізму у контексті науково-дослідницької діяльності” |
| Соціальна | „Закономірності та своєрідність соціалізації вчителя-дослідника” |

Отже, науково-дослідницька діяльність є таким видом самостійно-дослідницької діяльності, що забезпечує динамічність, автономність, гнучкість прийняття професійно важливих рішень у результаті вичерпного аналізу педагогічної проблеми на емпіричному та теоретичному рівнях. Ця діяльність забезпечує синтезованість та переносність компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов у широкому парадигмально-методологічному полі; вона озброює особистість певним духовно-ціннісним, методико-технологічним, процедурно-процесуальним “персональним ресурсом” щодо перспективної самоактуалізації у педагогічній професії.

5.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Діагностувальний зріз, який був проведений нами після закінчення експериментальної роботи, виявив позитивну динаміку становлення всіх компонентів самостійно-дослідницької діяльності. Так, діагностика мотиваційно-ціннісного компонента виявила наступне: до початку експериментальної роботи

високий рівень сформованості цього компонента був характерний лише для 1 % респондентів експериментальної групи й 2 % – контрольної. Після закінчення цієї роботи кількість студентів з високим рівнем в експериментальній групі становила третину від загальної кількості (30 %), тоді як у контрольній групі ця кількість дорівнювала лише 13 % респондентів (див. табл. 5.8).

Таблиця 5.8

Результати діагностики мотиваційно-ціннісного компонента
самостійно-дослідницької діяльності студентів

| Рівні сформованості | Абсолютна кількість студентів / Кількість студентів у % | | | |
|---------------------|---|------------|-------------------------------|------------|
| | До початку експерименту | | Після проведення експерименту | |
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Високий | 5 / 1 % | 11 / 2 % | 178 / 30 % | 79 / 13 % |
| Вищий за середній | 70 / 12 % | 91 / 15 % | 363 / 61 % | 192 / 32 % |
| Середній | 362 / 61 % | 349 / 59 % | 54 / 9 % | 259 / 44 % |
| Нижчий за середній | 105 / 17 % | 101 / 17 % | - | 52 / 9 % |
| Низький | 53 / 9 % | 42 / 7 % | - | 12 / 2 % |

Аналіз результатів у контексті кожного з вищих навчальних закладів, які виступили базою експериментальної роботи, свідчить, що в Дрогобицькому державному педагогічному університеті в експериментальній групі було 12 % студентів з високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента, в контрольній – жодного, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – відповідно 38 % і 18 %, у Львівському національному університеті – 34 % й 9 %, у Одеському національному університеті – 25 % й 11 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 24 % й 14 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 31 % й 12 %, у Херсонському державному університеті – 19 % й 10 %.

Після проведення експерименту в експериментальній вибірці значно збільшилася кількість студентів, у яких було виявлено рівень „вищий за середній” (з 12 % до 61 %), у контрольній групі динаміка збільшення кількості студентів не є такою ж інтенсивною (з 15 % до 32 %). Найбільшим цей показник є в Дрогобицькому державному педагогічному університеті, де в експериментальній групі було виявлено 82 % студентів з рівнем „вищий за середній” сформованості мотиваційно-ціннісного компонента; при цьому в контрольній групі таких було лише 23 % студентів. В Ізмаїльському державному гуманітарному університеті в експериментальній вибірці було виявлено 55 % респондентів з означеним рівнем, у контрольній – 35 %, у Львівському національному університеті – відповідно 59 % й 36 %, у Одеському національному університеті – 62 % й 36 %, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 68 % й 28 %, у Тернопільському національному педагогічному університеті – 62 % й 14 %, у Херсонському державному університеті – 67 % й 33 %. У результаті прикінцевого діагностувального зрізу було виявлено, що кількість студентів експериментальної групи, для яких був характерний середній рівень, зменшилася майже у шість разів (з 61 % до 9 %). Поряд з цим у контрольній групі ця кількість зменшилася лише на 15 % (з 59 % до 44 % респондентів) (дивись таблицю 5.9).

Таблиця 5.9

Результати діагностики рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у студентів вищих закладів освіти

| Вищі навчальні заклади / групи | | Рівні | | | | | Всього |
|--------------------------------|----|----------|-------------------|----------|--------------------|---------|--------|
| | | Високий | Вищий за середній | Середній | Нижчий за середній | Низький | |
| 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| ДДПУ | ЕГ | 2 / 12 % | 14 / 82 % | 1 / 6 % | - | - | 17 |
| | КГ | - | 3 / 23 % | 9 / 69 % | 1 / 8% | - | 13 |

| | | | | | | | |
|------|----|-----------|------------|-----------|----------|---------|-----|
| ІДГУ | ЕГ | 88 / 38% | 127 / 55 % | 16 / 7 % | - | - | 231 |
| | КГ | 41 / 18 % | 79 / 35 % | 86 / 38 % | 15 / 6 % | 7 / 3 % | 228 |
| ЛНУ | ЕГ | 20 / 34 % | 35 / 59 % | 4 / 7 % | - | - | 59 |
| | КГ | 5 / 9 % | 21 / 36 % | 24 / 41 % | 7 / 12 % | 1 / 2 % | 58 |
| ОНУ | ЕГ | 20 / 25 % | 49 / 62 % | 10 / 13% | - | - | 79 |
| | КГ | 8 / 11 % | 27 / 36 % | 31 / 41 % | 8 / 11 % | 1 / 1 % | 75 |
| ПДПУ | ЕГ | 12 / 24 % | 34 / 68 % | 4 / 8 % | - | - | 50 |
| | КГ | 5 / 14% | 10 / 28 % | 14 / 41 % | 5 / 14 % | 1 / 3 % | 35 |
| ТНПУ | ЕГ | 14/ 31% | 28 / 62 % | 3 / 7 % | - | - | 45 |
| | КГ | 6 / 12 % | 7 / 14 % | 31 / 64 % | 4 / 8 % | 1 / 2 % | 49 |
| ХДУ | ЕГ | 22 / 19 % | 76 / 67 % | 16 / 14 % | - | - | 114 |
| | КГ | 14 / 10% | 45 / 33 % | 64 / 47 % | 12 / 9 % | 1 / 1 % | 136 |

Продовж. табл. 5.9

| 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------|----|-----|-----|-----|----|----|-----|
| Всього | ЕГ | 178 | 363 | 54 | - | - | 595 |
| | КГ | 79 | 192 | 259 | 52 | 12 | 594 |

Найменше число студентів у експериментальній групі з характерним середнім рівнем сформованості було в Дрогобицькому державному педагогічному університеті (6 %). В Ізмаїльському державному гуманітарному, Львівському національному, Тернопільському національному педагогічному університетах було по 7 % респондентів, в Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 8 %, у Одеському національному університеті – 13 %, у Херсонському державному університеті – 14 %. У контрольній групі кількість студентів із середнім рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента була найбільшою в Дрогобицькому державному педагогічному університеті (69 %) й Тернопільському національному педагогічному університеті (64 %). У

Львівському, Одеському національних університетах, Південноукраїнському державному педагогічному університеті було по 41 % респондентів, у яких виявлено середній рівень, в Херсонському державному університеті – 47 %, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – 38 %.

Після упровадження експериментальної системи самостійно-дослідницької діяльності рівень „нижчий за середній” було виявлено у 9 % студентів контрольної вибірки й жодного – експериментальної. В контрольній групі окреслений рівень було виявлено у 14 % студентів Південноукраїнського державного педагогічного університету, 12 % – Львівського національного університету, 11 % – Одеського національного університету, 9 % – Херсонського державного університету, по 8 % – Дрогобицького державного й Тернопільського національного педагогічних університетів.

Низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента на етапі прикінцевого діагностувального зрізу виявило 2 % респондентів контрольної групи та жоден – експериментальної.

Окреслена динаміка зростання кількості студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності простежується й у діагностиці її змістового компонента (див. табл. 5.10).

Таблиця 5.10

Результати діагностики змістового компонента
самостійно-дослідницької діяльності студентів

| Рівні сформованості | Абсолютна кількість студентів / Кількість студентів у % | | | |
|---------------------|---|------------|-------------------------------|------------|
| | До початку експерименту | | Після проведення експерименту | |
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Високий | - | - | 173 / 29 % | 91 / 15 % |
| Вищий за середній | 80 / 13 % | 101 / 17 % | 369 / 62 % | 201 / 34 % |
| Середній | 366 / 62 % | 347 / 58 % | 53 / 9 % | 253 / 43 % |
| Нижчий за | 109 / 18 | 95 / 16 % | - | 37 / 6 % |

| | | | | |
|----------|----------|----------|---|----------|
| середній | % | | | |
| Низький | 40 / 7 % | 51 / 9 % | - | 12 / 2 % |

До початку експерименту жоден з респондентів не виявив високий рівень сформованості змістового компонента самостійно-дослідницької діяльності. Прикінцевий діагностувальний зріз засвідчив, що цей рівень є характерним для 29 % респондентів експериментальної групи й лише для 15 % - контрольної. Цей рівень було виявлено у третини респондентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету (36 %), Львівського національного й Тернопільського національного педагогічного університетів (по 34 %), чверті респондентів Одеського національного університету (24 %), п'ятої частини респондентів Південноукраїнського державного педагогічного університету (22 %) й Херсонського державного університету (20 %) (див. табл. 5.11).

Таблиця 5.11

Результати діагностики рівнів сформованості змістового компонента
у студентів вищих закладів освіти

| Вищі навчальні заклади / групи | Рівні | | | | | Всього | |
|---|---------|----------------------|------------|--------------------------|----------|---------|-----|
| | Високий | Вищий за середній | Середній | Нижчий за середній | Низький | | |
| ДДПУ | ЕГ | 2 / 12 % | 15 / 88 % | - | - | - | 17 |
| | КГ | - | 3 / 23 % | 9 / 69 % | 1 / 8 % | - | 13 |
| ІДГУ | ЕГ | 83 / 36 % | 126 / 55 % | 22 / 9 % | - | - | 231 |
| | КГ | 51 / 22 % | 86 / 38 % | 73 / 32 % | 9 / 4 % | 9 / 4 % | 228 |
| ЛНУ | ЕГ | 20 / 34 % | 38 / 64 % | 1 / 2 % | - | - | 59 |
| | КГ | 6 / 10 % | 21 / 37 % | 25 / 43 % | 6 / 10 % | - | 58 |
| ОНУ | ЕГ | 19 / 24 % | 47 / 59 % | 13 / 17 % | - | - | 79 |
| | КГ | 10 / 13 % | 29 / 39 % | 31 / 41 % | 5 / 7 % | - | 75 |
| ПДПУ | ЕГ | 11 / 22 % | 36 / 72 % | 3 / 6 % | - | - | 50 |
| | КГ | 4 / 11 % | 9 / 26 % | 17 / 49 % | 5 / 14 % | - | 35 |
| ТНПУ | ЕГ | 15 / 34 % | 29 / 64 % | 1 / 2 % | - | - | 45 |
| | КГ | 5 / 10 % | 6 / 12 % | 33 / 68 % | 4 / 8 % | 1 / 2 % | 49 |
| ХДУ | ЕГ | 23 / 20 % | 78 / 68 % | 13 / 12 % | - | - | 114 |
| | КГ | 15 / 11 % | 47 / 34 % | 65 / 48 % | 7 / 5 % | 2 / 2 % | 136 |
| Всього | ЕГ | 173 | 369 | 53 | - | - | 595 |
| | КГ | 91 | 201 | 253 | 37 | 12 | 594 |

У контрольній групі високий рівень було виявлено у 22 % студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 13 % – Одеського національного університету, кожного десятого респондента Південноукраїнського державного педагогічного й Херсонського державного університетів (по 11 %), Тернопільського національного педагогічного й Львівського національного університетів (по 10 %). В Дрогобицькому державному педагогічному університеті цей рівень не виявлено у жодного з респондентів.

Спостерігалось зростання майже у п'ять разів кількості студентів експериментальної групи, що виявили рівень „вищий за середній” (з 13 % до 62 %). Поряд з цим кількість студентів контрольної вибірки, у яких було виявлено означений рівень, зросла лише у 2 рази (з 17 % до 34 %). В експериментальній групі рівень „вищий за середній” було виявлено у переважної більшості респондентів Дрогобицького державного педагогічного університету (88 %), Південноукраїнського державного педагогічного університету (72 %), Херсонського державного університету (68 %). У Львівському національному й Тернопільському національному педагогічному університетах цей рівень виявлено у 64 % респондентів, в Одеському національному університеті – у 59 %, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – у 55 %. У контрольній вибірці рівень „вищий за середній” був характерним лише для 39 % респондентів Одеського національного університету, 38 % - Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 37 % - Львівського національного університету, 34 % - Херсонського державного університету. Окреслений рівень було виявлено також у чверті респондентів Південноукраїнського державного педагогічного університету (26 %) й Дрогобицького державного педагогічного університету (23 %).

Незначною є кількість студентів експериментальної групи, у яких виявлено середній рівень сформованості змістового компонента самостійно-дослідницької діяльності після проведення експериментальної роботи. Кількість таких студентів у Львівському національному й Тернопільському національному педагогічному

університетах була по 2 %, в Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 6 %, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті - 9 %. Цей рівень було виявлено майже у кожного шостого респондента Одеського національного університету (17 %) й кожного восьмого Херсонського державного університету (12 %). У контрольній групі кількість студентів із середнім рівнем сформованості змістового компонента була значно більшою, ніж в експериментальній. Наприклад, в Дрогобицькому державному педагогічному університеті цей рівень було виявлено у 69 % респондентів, в Тернопільському національному педагогічному університеті – у 68 %, в Південноукраїнському державному педагогічному й Херсонському державному університетах – майже у половини респондентів (відповідно 49 % й 48 %). Середній рівень виявлено також у 43 % студентів Львівського національного університету, 41 % - Одеського національного університету, третини респондентів (32 %) - Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

В експериментальній групі до початку експериментальної роботи рівні „нижчий за середній” та низький було виявлено відповідно у 18 % та 7 % студентів, у контрольній – у 16 % та 9 % респондентів. Після впровадження експериментальної системи формування самостійно-дослідницької діяльності було виявлено означені рівні в контрольній групі відповідно у 6 % та 2 % студентів, в експериментальній – у жодного з респондентів.

Діагностика процесуально-операційного компонента самостійно-дослідницької діяльності також засвідчила прогресивну динаміку його становлення у студентів експериментальної вибірки (див. табл. 5.12).

Таблиця 5.12

Результати діагностики процесуально-операційного компонента
самостійно-дослідницької діяльності студентів

| Рівні сформова- ності | Абсолютна кількість студентів / Кількість студентів у % | | | |
|-----------------------------|---|----|-------------------------------|----|
| | До початку експерименту | | Після проведення експерименту | |
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|
| Високий | 8 / 1 % | 18 / 3 % | 168 / 28 % | 47 / 8 % |
| Вищий за середній | 78 / 13 % | 94 / 16 % | 370 / 62 % | 211 / 35 % |
| Середній | 346 / 58 % | 341 / 57 % | 57 / 10 % | 285 / 48 % |

Продовж. табл. 5.12

| | | | | |
|--------------------|------------|------------|---|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Нижчий за середній | 113 / 19 % | 101 / 17 % | - | 39 / 7 % |

Значно зросла кількість студентів з високим рівнем сформованості процесуально-операційного компонента в експериментальній групі (з 1 % до 28 %). При цьому кількість студентів контрольної групи, у яких було виявлено означений рівень, збільшилася лише на 5 % (з 3 % до 8 %). В експериментальній групі Ізмаїльського державного гуманітарного університету високий рівень виявлено у третини респондентів (34 %) (див. табл. 5.13).

Таблиця 5.13

Результати діагностики рівнів сформованості процесуально-операційного компонента у студентів вищих закладів освіти

| Вищі навчальні заклади / групи | Рівні | | | | | Всього | |
|--------------------------------|---------|-------------------|------------|--------------------|----------|---------|-----|
| | Високий | Вищий за середній | Середній | Нижчий за середній | Низький | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| ДДПУ | ЕГ | 2 / 12 % | 15 / 88 % | - | - | - | 17 |
| | КГ | - | 3 / 23 % | 9 / 69 % | 1 / 8 % | - | 13 |
| ІДГУ | ЕГ | 86 / 34 % | 120 / 54 % | 25 / 12 % | - | - | 231 |
| | КГ | 23 / 10 % | 92 / 40 % | 94 / 42 % | 14 / 6 % | 5 / 2 % | 228 |
| ЛНУ | ЕГ | 16 / 27 % | 39 / 66 % | 4 / 7 % | - | - | 59 |
| | КГ | 2 / 3 % | 20 / 35 % | 28 / 48 % | 6 / 11 % | 2 / 3 % | 58 |
| ОНУ | ЕГ | 17 / 22 % | 51 / 64 % | 11 / 14 % | - | - | 79 |
| | КГ | 4 / 6 % | 30 / 40 % | 34 / 45 % | 6 / 8 % | 1 / 1 % | 75 |
| ПДПУ | ЕГ | 12 / 24 % | 36 / 72 % | 2 / 4 % | - | - | 50 |
| | КГ | 3 / 9 % | 10 / 29 % | 18 / 50 % | 3 / 9 % | 1 / 3 % | 35 |

Продовж. табл. 5.13

| 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------|----|-----------|-----------|-----------|---------|---------|-----|
| ТНПУ | ЕГ | 14 / 31 % | 30 / 67 % | 1 / 2 % | - | - | 45 |
| | КГ | 4 / 8 % | 8 / 16 % | 34 / 70 % | 2 / 4 % | 1 / 2 % | 49 |
| ХДУ | ЕГ | 21 / 18 % | 79 / 70 % | 14 / 12 % | - | - | 114 |
| | КГ | 11 / 8 % | 48 / 35 % | 68 / 50 % | 7 / 5 % | 2 / 2 % | 136 |
| Всього | ЕГ | 168 | 370 | 57 | - | - | 595 |
| | КГ | 47 | 211 | 285 | 39 | 12 | 594 |

Високий рівень було виявлено також майже у кожного третього респондента Тернопільського національного педагогічного університету (31 %), кожного четвертого респондента Львівського національного університету (27 %) й Південноукраїнського державного педагогічного університету (24 %), кожного п'ятого – Одеського національного університету (22 %) й Херсонського державного університету (18 %), майже кожного восьмого – Дрогобицького державного педагогічного університету (12 %). Слід наголосити, що в контрольній групі високий рівень виявлено лише у 3 % студентів Львівського національного університету, 6 % - Одеського національного університету, 8 % - Тернопільського національного педагогічного й Херсонського державного університетів, 9 % - Південноукраїнського державного педагогічного університету, 10 % - Ізмаїльського державного гуманітарного університету й жодного - Дрогобицького державного педагогічного університету.

Рівень „вищий за середній” після закінчення експериментальної роботи було виявлено у 62 % респондентів експериментальної групи й 35 % - контрольної. Значне збільшення кількості студентів, у яких виявлено цей рівень сформованості процесуально-операційного компонента, спостерігалось в експериментальній групі Дрогобицького державного педагогічного університету (88 %), Південноукраїнського державного педагогічного університету (72 %), Херсонського державного університету (70 %), Тернопільського національного педагогічного університету (67 %), Львівського національного університету (66 %), Одеського національного університету (64 %). У контрольній групі динаміка формування процесуально-операційного компонента є не такою активною, як в експериментальній групі. Так, в Тернопільському національному педагогічному

університеті рівень „вищий за середній” було виявлено лише у 16 % студентів, у Львівському національному й Херсонському державному університетах – по 35 %, в Одеському національному й Ізмаїльському державному гуманітарному університетах – по 40 % респондентів.

До початку упровадження експериментальної технології середній рівень сформованості процесуально-операційного компонента було виявлено майже в однакової кількості студентів експериментальної і контрольної груп. Однак, після проведення експериментальної роботи кількість таких в експериментальній групі значно знизилась (з 58 % до 10 %). В контрольній групі це зниження є незначним (лише на 9 %: з 57 % до 48 % студентів). В експериментальній групі середній рівень був характерним лише для 2 % респондентів Тернопільського національного педагогічного університету, 4 % - Південноукраїнського державного педагогічного університету, 7 % - Львівського національного університету, 12 % - Ізмаїльського державного гуманітарного й Херсонського державного університетів.

В експериментальній групі не виявлено жодного студента з рівнями „нижчий за середній” і „низький”. У контрольній групі Львівського національного університету було виявлено 11 % респондентів з рівнем „нижчий за середній”, Південноукраїнського державного педагогічного університету – 9 %, Дрогобицького державного педагогічного університету й Одеського національного університету – по 8 %, Ізмаїльського державного гуманітарного університету – 6 %, Херсонського державного університету – 5 %. В контрольній групі виявлено низький рівень сформованості процесуально-операційного компонента у 3 % респондентів Львівського національного університету й Південноукраїнського державного педагогічного університету, 2 % - Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Тернопільського національного педагогічного університету й Херсонського державного університету.

Діагностувальний зріз рівня сформованості рефлексивного компонента самостійно-дослідницької діяльності засвідчив про збільшення кількості студентів експериментальної групи з характерним високим рівнем (див. табл. 5.14).

Результати діагностики рефлексивного компонента
самостійно-дослідницької діяльності студентів

| Рівні сформованості | Абсолютна кількість студентів / Кількість студентів у % | | | |
|---------------------|---|------------|-------------------------------|------------|
| | До початку експерименту | | Після проведення експерименту | |
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Високий | 11 / 2 % | 19 / 3 % | 173 / 29 % | 91 / 15 % |
| Вищий за середній | 80 / 13 % | 94 / 16 % | 374 / 63 % | 204 / 34 % |
| Середній | 354 / 60 % | 339 / 57 % | 48 / 8 % | 247 / 42 % |
| Нижчий за середній | 101 / 17 % | 107 / 18 % | - | 40 / 7 % |
| Низький | 49 / 8 % | 35 / 6 % | - | 12 / 2 % |

Наприклад, до початку експерименту цей рівень в експериментальній групі виявляло лише 2 % студентів, після його проведення – майже третина (29 %). У контрольній групі кількість таких студентів збільшилася лише втричі (з 3 % до 15 %). Найбільшу кількість студентів з високим рівнем було виявлено в експериментальній групі Ізмаїльського державного гуманітарного університету (37 %). Означений рівень виявлено майже у третій частині респондентів Тернопільського національного педагогічного університету (31 %) й Львівського національного університету (29 %), у чверті респондентів Південноукраїнського державного педагогічного університету (24 %), п'ятої частини студентів Одеського національного університету (22 %) й Херсонського державного університету (19 %). У контрольній групі цей рівень було виявлено у 22 % респондентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 17 % - Південноукраїнського державного педагогічного університету, 14 % - Одеського національного університету, 12 % - Дрогобицького державного педагогічного університету, 11 % - Херсонського державного університету, 10 % - Львівського національного університету. Майже однакова кількість студентів

експериментальної та контрольної груп виявляла рівень „вищий за середній” до початку експериментальної роботи (відповідно по 13 % та 16 % респондентів) (див. табл.. 5.15).

Таблиця 5.15

Результати діагностики рівнів сформованості рефлексивного компонента
у студентів вищих закладів освіти

| Вищі навчальні заклади / групи | | Рівні | | | | | Всього |
|---|----|-----------|----------------------|-----------|--------------------------|---------|--------|
| | | Високий | Вищий за середній | Середній | Нижчий за середній | Низький | |
| 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| ДДПУ | ЕГ | 2 / 12 % | 15 / 88 % | - | - | - | 17 |
| | КГ | - | 3 / 23 % | 9 / 69 % | 1 / 8 % | - | 13 |
| ІДГУ | ЕГ | 89 / 37 % | 122 / 54 % | 20 / 9 % | - | - | 231 |
| | КГ | 50 / 22 % | 93 / 41 % | 71 / 31 % | 9 / 4 % | 5 / 2 % | 228 |
| ЛНУ | ЕГ | 17 / 29 % | 39 / 66 % | 3 / 5 % | - | - | 59 |
| | КГ | 6 / 10 % | 20 / 35 % | 24 / 42 % | 6 / 10 % | 2 / 3 % | 58 |
| ОНУ | ЕГ | 17 / 22 % | 53 / 67 % | 9 / 11 % | - | - | 79 |
| | КГ | 10 / 14 % | 28 / 37 % | 28 / 37 % | 8 / 11 % | 1 / 1 % | 75 |
| ПДПУ | ЕГ | 12 / 24 % | 36 / 72 % | 2 / 4 % | - | - | 50 |
| | КГ | 6 / 17 % | 8 / 23 % | 16 / 46 % | 4 / 11 % | 1 / 3 % | 35 |

Продовж. табл. 5.15

| 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------|----|-----------|-----------|-----------|---------|---------|-----|
| ТНПУ | ЕГ | 14 / 31 % | 30 / 67 % | 1 / 2 % | - | - | 45 |
| | КГ | 4 / 8 % | 7 / 14 % | 34 / 70 % | 3 / 6 % | 1 / 2 % | 49 |
| ХДУ | ЕГ | 22 / 19 % | 79 / 69 % | 13 / 12 % | - | - | 114 |
| | КГ | 15 / 11 % | 45 / 33 % | 65 / 48 % | 9 / 7 % | 2 / 1 % | 136 |
| Всього | ЕГ | 173 | 374 | 48 | - | - | 595 |
| | КГ | 91 | 204 | 247 | 40 | 12 | 594 |

Після упровадження експериментальної системи формування самостійно-дослідницької діяльності в експериментальній групі кількість таких студентів становила вже 63 %, у контрольній – лише 34 %. В експериментальній групі цей рівень було виявлено у 88 % респондентів Дрогобицького державного

педагогічного університету, 72 % - Південноукраїнського державного педагогічного університету, 69 % - Херсонського державного університету, 67 % - Одеського національного й Тернопільського національного педагогічного університетів, 66 % - Львівського національного університету, 54 % - Ізмаїльського державного гуманітарного університету. В контрольній групі найбільшу кількість студентів з означеним рівнем було виявлено в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті (41 %), Одеському національному університеті (37 %) й Львівському національному університеті (35 %).

Середній рівень був характерний лише для 2 % респондентів експериментальної групи Тернопільського національного педагогічного університету, 4 % - Південноукраїнського державного педагогічного університету, 5 % - Львівського національного університету, 9 % - Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 11 % - Одеського національного університету, 12 % - Херсонського державного університету й жодного респондента - Дрогобицького державного педагогічного університету. Поряд з цим у контрольній групі кількість студентів із середнім рівнем була досить численною: в Тернопільському національному педагогічному університеті було виявлено 70 % респондентів із середнім рівнем сформованості рефлексивного компонента, в Дрогобицькому державному педагогічному університеті – 69 %, в Херсонському державному університеті – 48 %, в Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 46 %, у Львівському національному університеті – 42 %, в Одеському національному університеті – 37 %, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – третина респондентів (31 %).

Після проведення формувального експерименту не виявилось жодного студента експериментальної групи з характерними низьким рівнем та рівнем „нижчий за середній”, а у контрольній їх кількість становила відповідно 2 % і 7 %.

Наведені результати діагностувальних зрізів за кожним з вищих навчальних закладів свідчать про високу динаміку формування всіх компонентів самостійно-дослідницької діяльності у студентів експериментальної групи. Їх порівняння з результатами, одержаними в контрольній групі, де показники суттєво не

змінилися, свідчить про ефективність упровадження експериментальної системи формування самостійно-дослідницької діяльності.

Визначення інтегративного показника для кожного рівня сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності дозволило отримати такі результати:

- високий рівень виявило в експериментальній групі 173 студента (29 %), у контрольній - 77 студентів (13 %);

- рівень „вищий за середній” є характерним для 369 студентів (62 %) в експериментальній групі й 202 студентів (34 %) - у контрольній;

- середній рівень продемонструвало в експериментальній групі 53 студента (9 %), у контрольній - 261 студент (44 %);

- рівень „нижчий за середній” виявили в експериментальній групі – жоден із студентів, у контрольній - 42 студента (7 %);

- низький рівень є характерним для жодного із студентів у експериментальній групі й 12 студентів – у контрольній (2 %) (див. табл. 5.16).

Таблиця 5.16

Результати діагностики рівнів сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності в майбутніх учителів іноземних мов на констатувальному і прикінцевому етапах

| Рівні сформованості компонентів | Кількість студентів у % (інтегративний показник) | | | |
|---------------------------------|---|------------|-------------------------------|------------|
| | До початку експерименту | | Після проведення експерименту | |
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Високий | 6 / 1 % | 12 / 2 % | 173 / 29 % | 77 / 13 % |
| Вищий за середній | 77 / 13 % | 95 / 16 % | 369 / 62 % | 202 / 34 % |
| Середній | 357 / 60 % | 344 / 58 % | 53 / 9 % | 261 / 44 % |

| | | | | |
|--------------------|------------|------------|---|----------|
| Нижчий за середній | 107 / 18 % | 101 / 17 % | - | 42 / 7 % |
| Низький | 48 / 8 % | 42 / 7 % | - | 12 / 2 % |

Використовуючи метод обчислення результатів змін [247, с.122] за формулами: $d = X_2 - X_1$; $d' = X'_2 - X'_1$, де X_1, X_2 – зміни рівня сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності в експериментальній групі, X'_1, X'_2 – в контрольній, d – результати змін в експериментальній групі, d' – в контрольній, отримаємо показники, що дозволяють підтвердити ефективність розробленої експериментальної технології [238]. Так, кількість студентів, для яких є характерним високий рівень сформованості цих компонентів, збільшилася на 167 студентів (28 %): за інтегративним показником до початку експерименту високий рівень виявляв лише 1 % респондентів, після його закінчення – кожен третій студент (29 %). У контрольній групі ця різниця становить лише 66 студентів (11%) (з 2 % (початковий зріз) до 13 % (прикінцевий зріз)). Рівень „вищий за середній”, який на початку експерименту було виявлено у 13 % респондентів експериментальної групи та 16 % - контрольної, після його завершення було виявлено відповідно у 62 % та 34 % респондентів. Показник d для експериментальної групи дорівнює 292 (49 % студентів), d' – лише 107 (18 % студентів). Зменшилася кількість студентів експериментальної групи із середнім рівнем сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності: від 60 % до 9 % респондентів. У контрольній групі ця різниця не є значною (від 58 % до 44 %) й складає 14 % студентів.

Якщо інтегративний показник студентів з характерним рівнем „нижчий за середній” та низьким рівнем в обох групах становив до початку формувального експерименту відповідно 18 % і 17 %, а також 8 % і 7 %, то після упровадження експериментальної технології таких студентів в експериментальній виборці вже не було, а в контрольній їх кількість становила 7 % (рівень „нижчий за середній”) та 2 % (низький рівень).

Обчислення інтегративного показника у студентів вищих навчальних закладів (Додаток X) засвідчує, що високий рівень сформованості компонентів

самостійно-дослідницької діяльності було виявлено у 36 % респондентів експериментальної вибірки й 18 % - контрольної (що є вдвічі менше, ніж в експериментальній групі) в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, відповідно у 32 % й 10 % - у Тернопільському національному педагогічному університеті, 31 % й 8 % - у Львівському національному університеті, 24 % й 13 % - у Південноукраїнському державному педагогічному університеті, 23 % й 11 % - у Одеському національному університеті, 19 % і 10 % - в Херсонському державному університеті.

Найбільша кількість респондентів експериментальної групи, що продемонстрували рівень „вищий за середній”, була в Дрогобицькому державному педагогічному університеті (87 %), Південноукраїнському державному педагогічному університеті (71 %) і Херсонському державному університеті (69 %). У Тернопільському національному педагогічному університеті респондентів з характерним рівнем „вищий за середній” було 65 % - у експериментальній групі, 14 % - у контрольній, Одеському національному університеті – відповідно 63 % й 38 %, у Львівському національному університеті – 64 % й 36 %, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – 55 % і 38 %.

В експериментальній групі середній рівень сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності було виявлено лише в 1 % студентів Дрогобицького державного педагогічного університету, 3 % - Тернопільського національного педагогічного університету, 5 % - Львівського національного й Південноукраїнського державного педагогічного університетів, 9 % - Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 12 % - Херсонського державного університету, 14 % - Одеського національного університету. Поряд з цим, є значною кількість тих студентів контрольної групи, що продемонстрували середній рівень, наприклад, в Дрогобицькому державному педагогічному університеті таких 69 % респондентів, в Тернопільському національному педагогічному університеті - 68 %, в Херсонському державному університеті – 48 %, в Південноукраїнському державному педагогічному університеті – 46 %, у

Львівському національному університеті – 43 %, в Одеському національному університеті – 41 %, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті – третина студентів (36 %).

Рівень „нижчий за середній” було виявлено в контрольній групі у 12 % респондентів Південноукраїнського державного педагогічного університету, 11 % - Львівського національного університету, 9 % - Одеського національного університету, 8 % - Дрогобицького державного педагогічного університету, 6 % - Тернопільського національного педагогічного й Херсонського державного університетів, 5 % - Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

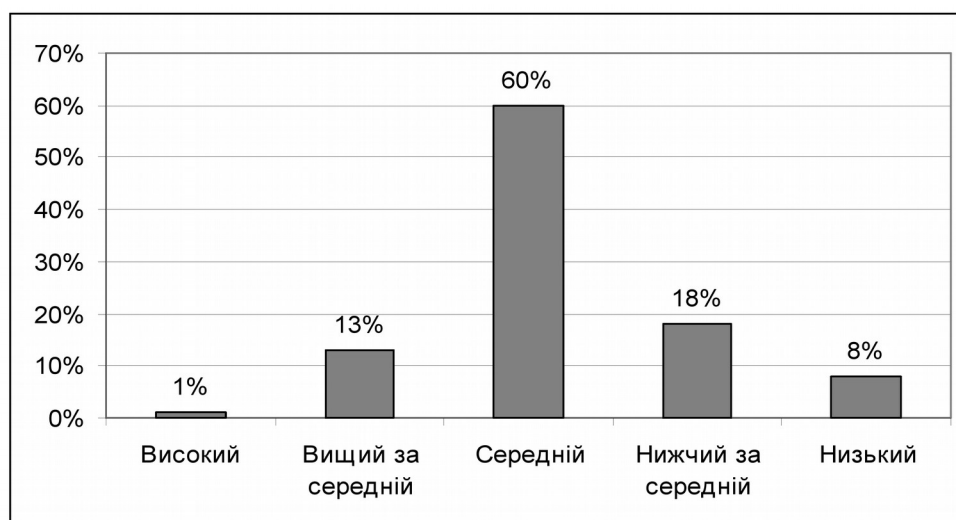
Низький рівень виявлено у 3 % респондентів контрольної групи Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 2 % - Львівського національного, Південноукраїнського державного педагогічного, Тернопільського національного педагогічного й Херсонського державного університетів, 1 % - Одеського національного університету. В Дрогобицькому державному педагогічному університеті жоден з респондентів контрольної групи не показав низький рівень сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності.

Наведені нижче діаграми унаочнюють динаміку формування компонентів самостійно-дослідницької діяльності у студентів експериментальної та контрольної груп. Діаграми 5.1 та 5.2 демонструють майже однаковий рівень володіння студентами всіма компонентами означеної діяльності до початку упровадження формувального експерименту.

Діаграми 5.3. та 5.4 презентують значне збільшення кількості студентів експериментальної вибірки за рівнями „вищий за середній” та „середній” після проведення експерименту.

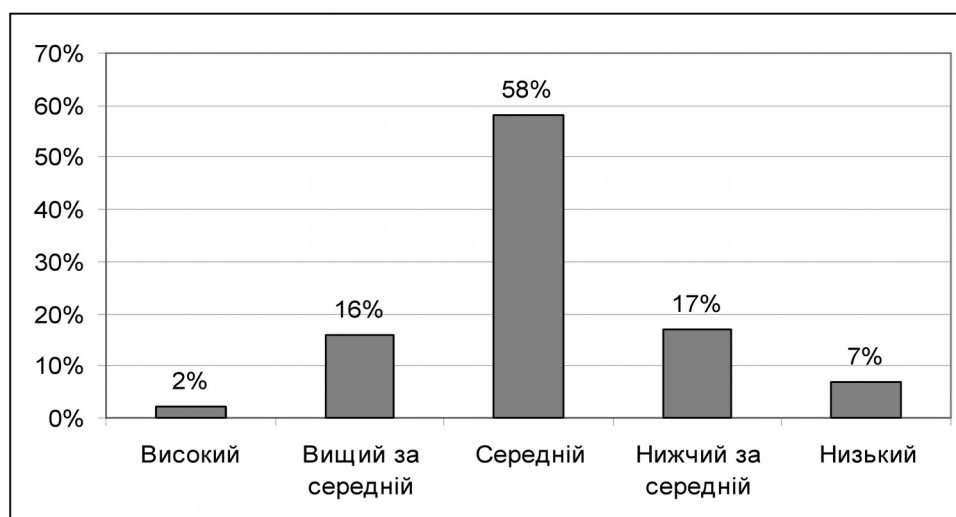
Діаграма 5.1

Результати діагностики рівнів сформованості компонентів
самостійно-дослідницької діяльності у студентів експериментальної групи
до початку експерименту



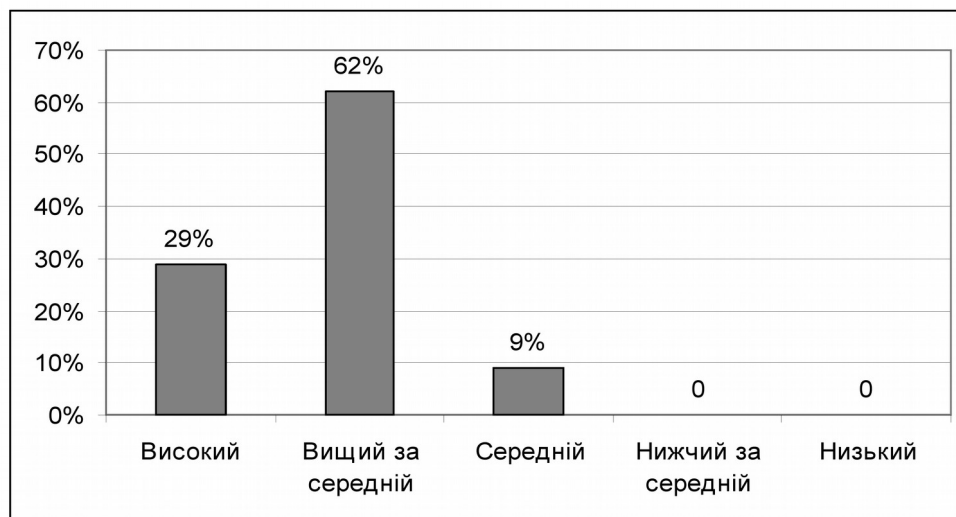
Діаграма 5.2

Результати діагностики рівнів сформованості компонентів
самостійно-дослідницької діяльності у студентів
контрольної групи до початку експерименту



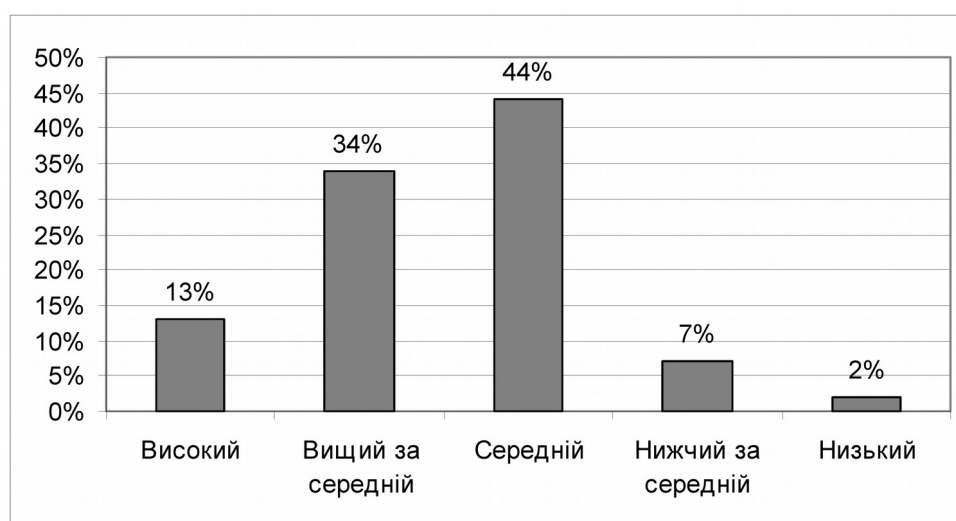
Діаграма 5.3

Результати діагностики рівнів сформованості компонентів
самостійно-дослідницької діяльності у студентів експериментальної групи
після проведення експерименту



Діаграма 5.4

Результати діагностики рівнів сформованості компонентів
самостійно-дослідницької діяльності у студентів контрольної групи
після проведення експерименту



З метою статистичної перевірки ефективності розробленої системи формування самостійно-дослідницької діяльності студентів застосуємо МЕТОД

дисперсійного аналізу й обчислимо F - критерій Фішера за такою формулою [238, с.149]:

$$F = \frac{1}{D_o} \left[\left(\frac{1}{m} \sum_{i=1}^m n_i \right) D_\phi + D_o \right].$$

Розіб'ємо обчислення на операції:

1) визначимо суму всіх оцінок:

$$\sum_{i=1}^2 \sum_{j=1}^4 y_{ij} = (173 \times 5 + 369 \times 4 + 53 \times 3) + (77 \times 5 + 202 \times 4 + 261 \times 3 + 42 \times 2 + 12 \times 1) = 4572,$$

звідки підрахуємо середнє арифметичне: $M = 3,8$.

2) вчислимо суму квадратів всіх оцінок $\sum_{i=1}^2 \sum_{j=1}^4 y_{ij}^2 = 18392$,

звідки - загальну дисперсію оцінки: $D_y = 18392 : 1189 - 3,8^2 = 0,73$;

3) підрахуємо суми по групах: $\sum_{j=1}^4 y_{ij} = 2500$ й $\sum_{j=5}^8 y_{ij} = 2072$, звідки $M_A = 2500 : 595 = 4,2$ й $M_A = 2072 : 594 = 3,49$;

4) вчислимо суму квадратів умовних середніх:

$$\sum_{i=1}^2 M_{ini}^2 = 4,2^2 \times 595 + 3,49^2 \times 594 = 17722,48, \text{ звідки визначаються}$$

остаточна дисперсія: $D_o = (18392 - 17722,48) : 1189 = 0,56$,

факторна дисперсія: $D_\phi = D_y - D_o = 0,73 - 0,56 = 0,17$ й

дисперсійне відношення: $F = (3,8 \times 0,17 + 0,56) : 0,56 = 2,15$.

При $\alpha = 0,05$ критичне значення $F = 2,15 > 1$, тобто, оцінки в експериментальній та контрольній вибірках можна розглядати як статистично однорідні, а запропоновану систему формування самостійно-дослідницької діяльності – дидактично потужною.

Отже, результати формувального експерименту підтвердили правомірність висунутої гіпотези й ефективність створеної експериментальної системи формування самостійно-дослідницької діяльності.

Висновки з розділу V

Педагогічні умови пофазового оволодіння компонентами самостійно-дослідницької діяльності, використання всього потенціалу навчальних дисциплін педагогічного циклу, навчальної і виробничої практики, підготовки кваліфікаційних наукових робіт, упровадження педагогічних стратегій конкретизуються у таких вимогах, що передбачають виховання гуманістичних цінностей майбутнього вчителя, формування інтересу до самостійно-дослідницької діяльності, активізацію мислення й пошуково-творчої наснаги, виховання дослідницького ентузіазму й ініціативності, врахування індивідуального темпу саморозвитку студента, його орієнтацію на творче самоздійснення.

У підсистемі „бакалавр” є доцільним закладати стартову основу розвитку всіх компонентів самостійно-дослідницької діяльності студента, виховувати відповідальність за результати цієї діяльності, формувати стійкі переконання у її значущості. У процесі підготовки спеціаліста має сенс забезпечувати **цілісність і системність** формування компонентів самостійно-дослідницької діяльності, можливість студенту здійснювати самодіагностику й саморегуляцію свого зростання як дослідника. На етапі підготовки магістрів є доцільним програмувати у змісті експериментальних стратегій орієнтації особистості на її перспективну дослідницьку самоактуалізацію.

Відповідно до означених педагогічних умов формування самостійно-дослідницької діяльності розроблену нами експериментальну систему було уніфіковано за фазами й компонентами, завдяки чому було можливим запрограмувати всередині кожної фази повторну реалізацію методів, застосованих на попередній фазі. Таке ускладнення цілей самостійно-дослідницької діяльності забезпечувало у прогресивній динаміці активний саморозвиток фахівця як дослідника. Було виокремлено три провідні фази розгортання самостійно-дослідницької діяльності: препаративна, модифікаційна, креативна. Препаративна фаза передбачала пропедевтичну підготовку студентів до самостійно-

дослідницької діяльності. Модифікаційна фаза орієтувала студентів на розробку власних варіантів самостійно-дослідницької діяльності, які здобуті завдяки дії за аналогією, модифікації та диференціації існуючих зразків педагогічної дійсності. Креативна фаза була націлена на виявлення студентом свого творчого потенціалу у виробленні нових знань про педагогічну реальність. Центральним організаційним утворенням цієї діяльності виступало самостійно-дослідницьке завдання. Кожне завдання супроводжується узагальненим алгоритмом його виконання.

Проекція специфіки компонентів самостійно-дослідницької діяльності на площину означених фаз дозволила утворити таксономію векторів упровадження самостійно-дослідницьких завдань. Таксономія векторів самостійно-дослідницьких завдань у контексті формування мотиваційно-ціннісного компонента мала такий характер: диспозиційний, орієтувальний, саморегуляційний. Змістовий компонент формувався у самостійно-дослідницьких завданнях, таксономія векторів упровадження яких була такою: ознайомлювальний, спеціалізований, інноваційний. Таксономія векторів процесуально-операційного компонента віддзеркалює поетапність оволодіння самостійно-дослідницькими діями, саме тому ця таксономія була такою: інтеріоризаційний, моделювальний, продуктивний. Формування рефлексивного компонента здійснювалася у самостійно-дослідницьких завданнях, векторами упровадження яких є самовизначальний, самопроектувальний, самореалізаційний.

Основними стратегіями системи формування самостійно-дослідницької діяльності виступають творчі прецеденти, перспективний пошук, евристичне дослідження, процедурно-підготовчий тренінг.

Діагностувальний зріз, що був проведений нами до початку та після закінчення експериментальної роботи, виявив позитивну динаміку становлення всіх компонентів самостійно-дослідницької діяльності в експериментальній групі, чим підтвердив дидактичну потужність розробленої нами експериментальної системи формування самостійно-дослідницької діяльності студентів.

За основними результатами дослідження, представлених у п'ятому розділі, опубліковані такі наукові праці:

1. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.
2. Система формування самостійно-дослідницької діяльності студентів: Монографія. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 224 с.
3. Самостійна робота як засіб формування дослідницької спрямованості особистості студента. – Навчальний посібник: Рекомендовано МОН України. – Одеса: Принт Майстер, 2005. – 176 с.
4. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації: Навчальний посібник. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 136 с.
5. Організація самостійно-дослідницької діяльності майбутніх викладачів (на етапі магістерської підготовки): Навчальний посібник. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 52 с.
6. Дослідницька діяльність як засіб формування пошуково-творчого потенціалу особистості студента // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2002. – Вип. 10. – Ч. II. – С. 189-195.
7. Підготовка викладача вищої школи до формування дослідницької спрямованості особистості студента // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 35. – С. 225-233.
8. Формування пошуково-творчої спрямованості особистості старшокласника на уроках іноземної мови // Наша школа / Науково-методичний журнал. – 2003. – № 1. – С. 15-19.
9. Художня діяльність як засіб розвитку пошуково-творчого потенціалу студентів // Педагогічні науки. Зб. наук. пр. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003. – С. 354-361.
10. Взаємоторчість викладача і студента як засіб формування дослідницької спрямованості особистості студента // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 140-147.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення й нове вирішення проблеми формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки.

1. Методологічними засадами вивчення закономірностей організації та функціонування самостійно-дослідницької діяльності слугували закони й принципи діалектики, які конкретизуються в системному підході, теоріях особистості, діяльності, творчості, гуманістичній психології та педагогіці, акмеології, синергетиці. Дослідження історичних аспектів цієї проблеми дозволило виявити генезис поняття „самостійно-дослідницька діяльність”, розкрити її домінуючі цілі, форми та види в різні історичні епохи. Аналіз історико-теоретичних джерел засвідчив, що інтерес до означеного виду пізнавальної діяльності посилювався в епохи Античності, Відродження, Новий час. Проте найбільша увага як організаційному, так і концептуальному напрямам дослідження цієї діяльності приділяється на початку XXI століття.

2. Систематизація на рівні теоретичного осмислення досвіду організації самостійно-дослідницької діяльності у вищих педагогічних закладах США, Канади, країнах Західної Європи та Азії засвідчила наявність різних підходів до вирішення проблеми формування фахівців засобами цієї діяльності відповідно до специфіки навчального закладу. Однак простежуються деякі тенденції в застосуванні методів самостійно-дослідницької роботи, серед них: критична оцінка студентом ідей, актуалізація та притягнення індивідуального досвіду задля аргументації своїх поглядів, формулювання власної позиції, перевага дискусійно-креативних форм і кооперованих проектно-пошукових заходів.

У вітчизняному досвіді організації самостійно-дослідницької діяльності виникла необхідність у її переконструюванні відповідно до кредитно-модульної системи. На сучасному етапі найпоширенішими видами самостійно-дослідницької діяльності виступають: виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань і курсових проектів, написання рефератів, есе та доповідей, опрацювання окремих розділів навчальної програми, які не викладаються на лекціях. При цьому науковцями наголошується, що в європейських вищих закладах освіти, порівняно з вітчизняними, самостійна робота є принципово важливим засобом професійної підготовки фахівців.

3. Вивчення місця самостійно-дослідницької діяльності у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов засвідчує, що ця діяльність сприяє активізації засвоєння навчального матеріалу у випереджувальному режимі, контекстуалізації, інтеграції, узагальненню інформації, яку отримує студент на лекційних і семінарських заняттях. У самостійно-дослідницькій діяльності є можливим формувати систему компетентностей майбутніх учителів, розвивати їхнє теоретичне мислення, рефлексивність, виховувати педагогічну культуру.

Однією з провідних тенденцій розвитку вищої професійної освіти є упровадження компетентнісного підходу до формування змісту підготовки фахівців. Вивчення науково-теоретичних джерел дозволило виокремити систему компетентностей учителя іноземних мов: науково-пізнавальна, соціальна,

комунікативна, полікультурна, інформаційно-технологічна, професійна, компетентність саморозвитку.

4. Узагальнюючий синтез запропонованих нами підходів щодо розуміння феноменів „самостійна діяльність студентів”, „дослідницька діяльність студентів”, здійснений на основі систематизації їх провідних характеристик у площині функціонального, процедурного, структурного аспектів, а також проекція світових пріоритетів професійної підготовки на контекст формування сучасного фахівця в національній системі освіти дозволяють визначити феномен „самостійно-дослідницька діяльність” у такий спосіб: це є пізнавальна діяльність творчого характеру, яка сприяє розвитку методологічної культури особистості, її інтересів, системного критичного мислення, рефлексії, готовності до ефективної реалізації дослідження на засадах поліпарадигмальності.

5. Структуру самостійно-дослідницької діяльності репрезентують такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-операційний, рефлексивний. Система мотивів самостійно-дослідницької діяльності відбивається в інтересах, цінностях, життєвих цілях, переконаннях, ідеалах. Змістовий компонент синтезує науково-педагогічну інформацію академічно та практично орієнтованого сегментів, де структуру академічного сегмента складають методологічний, історичний, теоретичний, технологічний блоки інформації, а структуру практично орієнтованого – методичний, суб’єктно-комунікативний і змістово-рольовий блоки. Процесуально-операційний компонент передбачає оволодіння студентом комплексами самостійно-дослідницьких дій, серед яких розробка вихідної бази дослідження, вивчення теоретичної інформації, проведення діагностувального експерименту, утворення моделі формувального етапу педагогічного експерименту, аргументація власної наукової позиції, узагальнення експериментальних даних, прогнозування наслідків дослідження, оформлення результатів наукового пошуку, самооцінка. Означені комплекси відбивають цілісну систему методологічних і методично-процесуальних знань студентів щодо закономірностей розгортання пошуково-творчої роботи. Рефлексивний компонент передбачає саморозкриття, самопроекування,

самоздійснення студента, що сприяє стабілізації його самостійно-дослідницької діяльності, безперервності й динамічності її функціонування, визначення перспектив її розвитку. Функціональна роль самостійно-дослідницької діяльності у формуванні ключових компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов полягає в її методологічній, функціональній, процесуальній, змістовій „спроможності” активізувати у студента процес оволодіння складовими цих компетентностей.

6. Критеріями оцінки рівнів сформованості означених вище компонентів виступили: системно-внутрішньомотиваційний (виявлення студентом позитивного ставлення до самостійно-дослідницької діяльності та утворення системи внутрішніх мотивів); конструктивно-знанняєвий (оперування майбутнім фахівцем системою науково-педагогічних знань, що виступають предметним змістом самостійно-дослідницьких завдань); продуктивно-дієвий (опанування самостійно-дослідницьких дій, правильності і точності їх використання); контроль-самооцінний (здійснення студентом самодіагностики, проектування свого розвитку та контроль за ефективністю втілення свого творчого потенціалу). Відповідно до ступеня актуалізації означених критеріїв і їх показників визначено сукупність рівнів самостійно-дослідницької діяльності: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.

7. З метою вирішення проблеми оптимізації самостійно-дослідницької діяльності в підготовці вчителів іноземних мов було розроблено експериментальну систему формування цієї діяльності, що передбачала такі фази: препаративну, модифікаційну, креативну. Проекція специфіки компонентів самостійно-дослідницької діяльності на площину означених фаз дозволила утворити таксономію векторів упровадження самостійно-дослідницьких завдань. Таксономія векторів самостійно-дослідницьких завдань у контексті формування мотиваційно-ціннісного компонента мала такий характер: диспозиційний, орієнтувальний, саморегуляційний. Змістовий компонент формувавсь у самостійно-дослідницьких завданнях, таксономія векторів упровадження яких була такою: педагогічний у підготовці бакалавра, педагогічний у підготовці

магістра, ознайомлювальний, спеціалізований, інноваційний. Таксономія векторів процесуально-операційного компонента віддзеркалювала поетапність оволодіння самостійно-дослідницькими діями, саме тому ця таксономія була такою: інтеріоризаційний, моделювальний, продуктивний. Формування рефлексивного компонента здійснювалось у самостійно-дослідницьких завданнях, векторами упровадження яких є самовизначальний, самопроектувальний, самореалізаційний. Основними стратегіями цієї системи виступили творчі прецеденти, перспективний пошук, евристичне дослідження, процедурно-підготовчий тренінг.

8. Функціонування експериментальної системи формування самостійно-дослідницької діяльності у процесі ступеневої підготовки базувалася на таких педагогічних умовах: забезпечення в навчально-виховному процесі пофазового оволодіння компонентами цієї діяльності, а саме, препаративна, модифікаційна та креативна фази; задіяння потенціалу навчальних дисциплін педагогічного циклу, навчальної і виробничої практики, підготовки кваліфікаційних наукових робіт у напрямку створення пізнавально-креативної атмосфери, в якій студент активно розробляє та втілює оригінальні дослідницькі задуми, проекти, рішення; упровадження педагогічних стратегій, що мають на меті довготривалі перспективні дослідження, які охоплюють матеріал декількох змістових модулів і передбачають багатоаспектне вивчення певної проблеми, взаємоузгодження експериментальних засобів, поступове ускладнення наукових завдань дослідження.

9. Експертиза навчально-методичного супроводу системи формування самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя іноземних мов, запровадженого у практику (а саме: у такі навчальні дисципліни, як „Педагогіка”, „Основи наукових досліджень” (бакалаврат), „Вища освіта і Болонський процес”, „Педагогіка вищої школи”, „Методологія та методика психолого-педагогічного дослідження”, „Філософія науки”, „Менеджмент та маркетинг сучасної освіти”, „Превентивна педагогіка” (магістратура); на етапі підготовки курсових, дипломних, магістерських робіт; у процесі навчальної та виробничої практики), виявила позитивну динаміку становлення всіх компонентів означеної діяльності.

Діагностичне дослідження рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, змістового, процесуально-операційного, рефлексивного компонентів засвідчило, що в експериментальній групі збільшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості цих компонентів: 29 % (було - 1 %); у контрольній групі виявилось 13 % студентів (було - 2%). Рівень „вищий за середній” на початку експерименту виявило в експериментальній групі 13 % респондентів, у контрольній - 16 %; після його проведення кількість студентів становила відповідно 62 % та 34 % респондентів. Із середнім рівнем сформованості компонентів самостійно-дослідницької діяльності до початку експерименту було 60 % студентів експериментальної групи та 58 % - контрольної, після завершення експериментальної роботи їх стало відповідно 9 % і 44 %. Якщо середній показник студентів з характерним низьким рівнем та рівнем „нижчий за середній” в обох групах становив до початку формувального експерименту відповідно 18 % і 8 % (експериментальна група) та 17 % і 7 % (контрольна група), то після упровадження експериментальної технології таких студентів в експериментальній виборці вже не було, а в контрольній їх кількість становила 7 % (рівень „нижчий за середній”) та 2 % (низький рівень).

Перспективи вивчення проблеми формування самостійно-дослідницької діяльності вбачаються нами у розкритті системи її розвитку з огляду на спеціалізацію професійної підготовки вчителів, визначенні її ролі у становленні творчої особистості фахівця, дослідженні потужності її впливу на формування викладача-науковця в умовах вищої школи, ролі тьютора в оптимізації самостійно-дослідницької діяльності студентів академічної групи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України „Про вищу освіту” від 17.01.2002р. № 2984-III // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8.
2. Закон України „Про освіту” від 23.05.1991р. № 1060-XII // Голос України. – 1991. – № 122.
3. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державної програми „Вчитель” від 28.03.2002р. № 379 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 13.
4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Наказ МОН від 31.12.2004 р. № 998.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-22.
6. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: Монографія. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.

7. Авдулов А.Н., Кулькин А.М. Государственная научно-техническая политика Японии: основные этапы и направления. – М.: ИНИОН, 2000. – 342 с.
8. Агеев В.В. Введение в психологию человеческой уникальности. – Томск: „Пеленг”, 2002. – 428 с.
9. Аксенова Э.А. Компетентностный подход к допрофессиональной подготовке школьников в ФРГ // Стандарты и мониторинг. – 2004. – № 2. – С. 56-62.
10. Амонашвили Ш.А. Установление гуманных отношений в процессе обучения // Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – С. 175-187.
11. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во „Ин-т практич. психологии”; Воронеж: НПО „МОДЭК”, 1996. – 384 с.
12. Андреева Г.А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 97-102.
13. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5-9.
14. Аносов І.П. Антропологічний підхід як детермінанта сучасних освітніх змін // Постметодика. – 2002. – № 7-8. – С. 4-6.
15. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
16. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
17. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України – К., 2003. – 16 с.
18. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: „Смысл”, 2002. – 480 с.
19. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8-13.

20. Ахмедзянова Л.М. Теоретические основы и практика развития педагогического призвания: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 530 с.
21. Бабенко К.Б. Педагогические основы научной организации самостоятельной работы студентов младших курсов педагогических институтов (на материалах физико-математических факультетов пединститутов): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киевский гос. пед. ун-т им. А.М.Горького. – К., 1982. – 20 с.
22. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. – 72 с.
23. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / АПН України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка та ін. – Рівне: Ліста – М, 2003. – 128 с.
24. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 471 с.
25. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов. – Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т (м.Одеса) ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.
26. Бенера В.Є. Формування пізнавальної самостійності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
27. Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. – М.: ООО „Издательство АСТ”; Харьков: „Фолио”, 2004. – 678 с.
28. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 14-18.
29. Бернс Р. Развитие „Я” - концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
30. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

31. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
32. Бех І.Д. Психологічні резерви виховання особистості // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 11-13.
33. Бібік Н.М. Проблеми професійного вдосконалення вчителів початкових класів // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 60-62.
34. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 380 с.
35. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – 2-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 116 с.
36. Блонский П.П. Психология младшего школьника / А.И. Липкина (ред.), Т.Д. Марцинковская (ред.). – М. : Изд- во „Институт практической психологии”, 1997. – 575 с.
37. Бобакова І.П. Самостійна робота як фактор удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя музики: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 164 с.
38. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 398 с.
39. Богоявленская Д.В. „Субъект деятельности” в проблематике творчества // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35-41.
40. Богуш А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 5-8.
41. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.
42. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.

43. Буринський В.М. Самостійна робота як засіб удосконалення графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2001. – 20 с.
44. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Автореф. дис. канд.пед.наук: 13.00.02 / Держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 22 с.
45. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
46. Буряк В. Формування методологічної культури майбутнього вчителя // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 3-7.
47. Буш Г.Я. Методологические основы научного управления изобретательством. – Рига: Лиесма, 1974. – 167 с.
48. Валеев Г.Х. Формирование методологической культуры педагога-исследователя: Монография. – Челябинск: Изд-во „Факел” Челябинского гос. пед. ун-та; Стерлитамак: Стерлитамакский гос. пед. ин-т, 2000. – 192 с.
49. Васянович Г.П. Концептуальні засади курсу „Педагогічна етика” // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 5. – С. 18-24.
50. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н.Литвин, Н.Т.Бритаева; Отв. ред. М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1987. – 401 с.
51. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: Підручник для педагогів. – К.: Школяр, 1999. – 385 с.
52. Ващенко І. Навчальна діяльність як форма розвитку особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 3-4. – Ч. I. – С. 19-23.
53. Ващук О.В. Активізація пізнавальної діяльності учнів 5-7 класів у процесі самостійної роботи на уроках трудового навчання засобами нових інформаційних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
54. Верхола А.П. Дидактические основы оптимизации процесса обучения дисциплинам вуза: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1988. – 426 с.

55. Вєтохов О.М. Проблема самостійної роботи з опанування іноземної мови: психолого-педагогічний аспект // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 34 (39-40). – С. 96-105.
56. Винниченко В. Сонячна машина. – 4-те вид. – Нью-Йорк: Прометей, 1962. – Ч. 1. – 312 с.
57. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / Колектив авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 96 с.
58. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Рівненський держ. гум. ун-т. – Рівне, 2002. – 20 с.
59. Виходцева О.А. Психологічні особливості засвоєння текстової інформації студентами вищих педагогічних закладів освіти: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 21 с.
60. Вихрущ В.О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 494 с.
61. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник / Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук тощо / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
62. Всесвятский Б.В. Методика преподавания ботаники в средней школе: Пособие. – М.: Учпедгиз, 1941. – 352 с.
63. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – 368 с.
64. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. – № 6. – 2004. – С. 160-163.
65. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избранные психологические труды / А.И. Подольский (ред.); РАО, Московский психолого-социальный ин-т. – М.; Воронеж: МПСИ: Изд-во НПО „МОДЭК”, – 2003. – 479 с.

66. Гапоненко Л.П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворізькій держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
67. Гаратик А. Університетська підготовка вчителів і педагогів у Польщі (на прикладі Вроцлавського університету) // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2001. – Вип. 15. – С. 61-66.
68. Гегель Г.В.Ф. Наука логіки. В 3 т. / Отв. ред. и авт. вступ. статьи М.М.Розенталь. – М.: Мысль, 1970. – Т.1: Учение о бытии. – 501 с.
69. Гегель Г.В.Ф. Наука логіки. В 3 т. / Отв. ред. и авт. вступ. статьи М.М.Розенталь. – М.: Мысль, 1971. – Т.2: Учение о сущности. – 248 с.
70. Гегель Г.В.Ф. Наука логіки. В 3 т. / Отв. ред. и авт. вступ. статьи М.М.Розенталь. – М.: Мысль, 1972. – Т.3: Учение о понятии. – 374 с.
71. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / Пер. з фр. В.Підмогильний. – К.: Основи, 1994. – 416 с.
72. Герд А.Я. Избранные педагогические труды / Под ред. Б.Е.Райкова. – М.: АПН РСФСР. – 206 с.
73. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
74. Глузман О.В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 479 с.
75. Годлевська А.І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний пед.ун-т ім. М.П. Драгоманова. – 1998. – 16 с.
76. Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 15-17.
77. Головка Л.Л. Формування досвіду самостійної діяльності студентів вищої сільськогосподарської школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України – К., 2000. – 20 с.
78. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду „філософії XXI століття” // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2-7.

79. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 2-6.
80. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). - Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Харків, 2000. – 416 с.
81. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
82. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2005. – 20 с.
83. Гусак П.М. Теорія і технологія диференціації навчання майбутніх учителів початкових класів: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Луцьк, 1999. – 519 с.
84. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: „Педагогика”, 1972. – 424 с.
85. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
86. Данилова Г. Акмеологія шкільної освіти у контексті методології сучасної науки // Рідна школа. – 2004. – № 11. – С. 6-10.
87. Данильчук Е.В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 65-73.
88. Дахин А.Н. Культура в педагогике и педагогика в культуре // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 6. – С. 51-57.
89. Делор Ж. Образование: сокровище скрытое. Доклад Международной комиссии по образованию для XX века, представленный ЮНЕСКО. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1997. – 297 с.
90. Демиденко В.К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 33-36.
91. Демидчук Н.В., Лебедева В.Л., Чернышева Л.В. Самостоятельная работа студентов как условие формирования потребности в самообразовании //

Психолого-педагогические основы активизации самостоятельной работы студентов по овладению будущей профессией: Сб. науч. тр. – Днепропетровск: ДГУ, 1990. – С. 118-121.

92. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1999. – 469 с.

93. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (іноземні мови). ПКМУ від 14.01.2004р. № 24 // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 3-7.

94. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.

95. Деркач А.А. Проблема самоотношения и самореализации в акмеологии // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 139-146.

96. Деркач Л.М., Резанко В.М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами. – Чернівці: Митець, 1999. – 80 с.

97. Деркач Л.С. Система организации самостоятельной работы студентов на основе диагностики типа учебной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ленинградский гос.ун-т. – Л., 1989. – 16 с.

98. Дерябин Ю.С. Подготовка кадров и научные исследования в Швеции // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 88-96.

99. Дидусь Н.И. Формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности будущего учителя: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Одесса, 1987. – 137 с.

100. Дикань В.С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний аграрний ун-т – К., 1999. – 20 с.

101. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Сост. и вступ. статья В.А. Ротенберга. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.

102. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

103. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
104. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126-130.
105. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30-33.
106. Доснон О. Развитие креативности: креативность и обучение // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т.Галкиной и Э.Лоарера. Перевод с франц. И.Блинниковой. – М.: Изд-во „Институт психологии РАН”, 1997. – С. 65-81.
107. Древнегреческая философия: От Платона до Аристотеля / Пер. с лат. и древнегреч. – М.: ООО „Изд-во АСТ”; Харьков: „Фолио”, 2003. – 829 с.
108. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Иматон, 2001. – 224 с.
109. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
110. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Житомир, 1996. – 527 с.
111. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42-45.
112. Дьюї Дж. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.
113. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск: Университетское, 1993. – 368 с.
114. Елисеев В.К. Становление рефлексивной культуры студента как субъекта педагогической деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 1. – С. 26-30.
115. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, КНР): Учебное пособие / Лен. гос. ун-т. – Л.: ЛГУ, 1989. – 50 с.

116. Ерастов Н.П. Методика самостоятельной работы: Учебно-методическое пособие. – М.: „Мысль”, 1985. – 79 с.
117. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
118. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
119. Журавська Л.М., Журавський В.Л. Викладач як керівник процесу самостійної діяльності студентів // Теоретично-методичні проблеми навчання і виховання. Зб. наук. пр.: педагогічні науки / Редкол.: Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Вільчковський Е.С. та ін. – К.: Фенікс, – 2000. – С. 38-45.
120. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / Національний технічний ун-т України „Київський політехнічний ін-т”. – К. : Політехніка, 2003. – 200 с.
121. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 19 с.
122. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
123. Загвоздкин В.К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты (на основе материалов зарубежных источников) // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 5-10.
124. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М: Педагогика, 1982. – 160 с.
125. Задорожна І.П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський держ. пед. ун-т. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
126. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов):

Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. – К., 2000. – 19 с.

127. Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 28 с.

128. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14-20.

129. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2001. – 384 с.

130. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11-24.

131. Зязюн Л. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. II. – С.177-191.

132. Иванова Л.Ф. Педагогический мониторинг процесса развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 3. – С. 20-24.

133. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11 – летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг. – 2004. – № 1. – С.16-20.

134. Иванчук М.Г. Інтеграція як наукова категорія // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 23-31.

135. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

136. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

137. Каган М.С. Философская теория ценности. – Санкт-Петербург: ТОО ТК „Петрополис”, 1997. – 205 с.

138. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

139. Казанская В.Г. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

140. Казанцева Л.А., Казанцев С.Я. Мониторинг развития методологической культуры студентов – будущих педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 11-14.
141. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332с.
142. Кареев Н.И. Прожитое и пережитое / Подг. текста В.П.Золотарева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 384 с.
143. Карпинська Л.О. Організація навчального процесу у вищій педагогічній школі України з використанням продуктивних ідей канадської педагогіки: Навчальний посібник. – Одеса: Друк, 2005. – 123 с.
144. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківській держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
145. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Одесса, 1993. – 290 с.
146. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления: Монография. – СПб: Алетея, 2000. – 463 с.
147. Кашин М.П. О самостоятельной работе учащихся на уроке // Советская педагогика. – 1957. – № 5. – С. 15-19.
148. Кашлев С.С. Технология развития субъектности педагога в профессиональном образовании // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 21-26.
149. Кваша С.С. Педагогічна система Луцької братської школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Укр. держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 24 с.
150. Келеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.01 / Киевский нац. ун-т им. Т.Г.Шевченко. – К., 1998. – 23 с.

151. Кемінь В.П. Ступенева педагогічна освіта в Західній Європі й Україні: порівняльний аналіз // Вісник Львівського ун-ту. – 2001. – Вип. 15. – Ч. I. – С. 20-26.
152. Кисільова В. Про один із варіантів підготовки ліцеїстів до науково-дослідної діяльності // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. - № 1. – С. 70-78.
153. Кічук Н.В. Освіта у сучасному світі (порівняльний контекст): Навчальний посібник. – Ізмаїл, 2001. – 88 с.
154. Кічук Н.В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. - К., 1993. – 386 с.
155. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Монографія. – Херсон: ХДУ, 2004. – 172 с.
156. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХІХ-ХХ століття): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 2005. – 383 с.
157. Ключевский В.О. Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники. – М.: Мысль, 1993. – 416с.
158. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И.Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3-20.
159. Князькова Е.Н., Эткинд Е.Г. Самостоятельная работа студента при анализе литературно-художественного текста на старших курсах факультета французского языка // Вопросы профессионально-педагогической подготовки студентов. Ученые записки. Т. 155. – Л.: Изд-во Ленинградского гос. пед. ин-та, 1959. – С. 263-276.
160. Князян М.О. Самостійна робота як засіб формування дослідницької спрямованості особистості студента. – Навчальний посібник: Рекомендовано МОН України. – Одеса: Принт Майстер, 2005. – 176 с.
161. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.
162. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності студентів: Монографія. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 200 с.

163. Ковалев А.Г. Психология личности. – изд. 3-е, перераб. и доп.– М.: „Просвещение”, 1969. – 391 с.
164. Коваленко Е.Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1999. – 407 с.
165. Коваленко Є.І. Самостійна робота студентів як засіб набуття досвіду творчої діяльності // Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2000. – С. 16-22.
166. Коваль Н.С. Способы руководства самостоятельной работой поискового характера в начальных классах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Научно-исслед. ин-т педагогики УССР. – Київ, 1980. – 24 с.
167. Коган Ю.Я. Просветитель XVIII века Я.П.Козельский. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 188 с.
168. Козак Н.В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX століття): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський держ. пед. ун-т. – Тернопіль, 2000. – 20 с.
169. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. – К.: Выща шк., 1990. – 248 с.
170. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // Стандарты и мониторинг в образовании – 2004. – № 2.– С. 48-51.
171. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.–К., 2005.–20 с.
172. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Учпедгиз, 1940. – 92 с.
173. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: Колективна монографія / Колектив авторів: Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Паращенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубочева С.Е. / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004.- 112 с.

174. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 38-48.
175. Конюхова Е.Т. Самоотношение в формировании установки на успешность профессиональной деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 52-55.
176. Корж Н.Г., Луцька Ф.Й. Из скарбниці античної мудрості. – К.: Вища школа. Головне вид-во, 1988. – 320 с.
177. Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18-22.
178. Корф М.А. Дневник. Год 1843-й / И.В. Ружицкая (предисл., подгот. к печати и коммент.). – М.: Academia, 2004. – 504 с.
179. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
180. Котик Т.М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 2005.–406 с.
181. Кочетов А.И. Педагогическое исследование: Учебное пособие. – Рязань: Рязанский гос. пед. ин-т, 1975. – 178 с.
182. Кошманова Т., Брайс Л., Голм Г., Нейшинз Джонсон Л., Равчина Т., Рао Ш. Педагогіка для громадянського суспільства: Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей / За ред. Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий центр Львівського нац. ун-ту ім. І.Франка, 2005. – 382 с.
183. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.). – Львів: Світ, 1999. – 488 с.
184. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
185. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1 (XXXVIII). – С. 6-16.

186. Кремень В. Людиноцентризм в освіті: філософія нових підходів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 1. – С. 7-18.
187. Кретова О.І. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів на основі системного підходу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 1998. – 20 с.
188. Кричевский В.Ю. Очерки истории и теории управления образованием / Санкт-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб.: СПб ГУПМ, 2001. – 166 с.
189. Кропоткин П.А. Дневники разных лет. – М.: Советская Россия, 1992.– 462 с.
190. Кузь В.Г. Труд, талант і творчість. Сучасний учитель – будівничий нової школи // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 9-11.
191. Кулик Є.В. Підготовка майбутніх вчителів до дослідницької діяльності: Монографія. – Київ-Дрогобич: Коло, 2004. – 382 с.
192. Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка, Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий центр Львівського нац. ун-ту ім. І.Франка, 2000. – 408 с.
193. Курдюмов С.П., Князева Е.Н. Синергетика в контексте диалога Восток – Запад // Россия и современный мир. – 1995. – № 3. – С. 57-78.
194. Курлянд З.Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя. – О.: ПНЦ АПН України – М.П.Черкасов, 2005. – 163 с.
195. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 20 с.
196. Кучерявый А.Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки. – К.: Вища школа, 1999. – 223 с.
197. Кушков Н.Г. О системе самостоятельной работы студентов // Вопросы профессионально-педагогической подготовки студентов. Ученые записки. Т. 155. – Л.: Изд-во Ленинградского гос.пед. ин-та, 1959. – С. 5-14.
198. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: Монографія. – Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.

199. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Педагогика.–2006. – № 2. – С. 51-59.
200. Лазарев М.О. Діалектичні суперечності освітнього процесу як об'єктивні джерела професійної творчості вчителя // Педагогічні науки. Зб. наук. пр. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003. – С. 25-35.
201. Левіна І.А. Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2001. – 20 с.
202. Левит Л.Я. О самостоятельной работе студентов над текстом иностранной книги // Вопросы профессионально-педагогической подготовки студентов. Ученые записки. Т. 155. – Л.: Изд-во Ленинградского гос.пед. ин-та, 1959. – С. 243-256.
203. Лемберг Р.Г. О самостоятельной работе учащихся // Советская педагогика. – 1962. – № 2. – С. 25-29.
204. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. II. – 320 с.
205. Лєпїхова Л.А. Соціально-психологічна компетентність у цілеспрямованій поведінці особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 3. – С. 65-69.
206. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности.–М.: Знание, 1980.–96 с.
207. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. – К., 1996. – 403 с.
208. Литвиненко С.А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя. – Одеса: СВД Черкасов М.П.: Рівне: РДГУ, 2004. – 302 с.
209. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. / За заг. ред. А.М. Богуш. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.

210. Липман М. Критичне мислення: Чим воно може бути? // Постметодика. – 2005. – № 2. – С. 33-41.
211. Липман М. Рефлексивна модель практики освіти // Шлях освіти. – 2005 – № 1. – С. 7-15.
212. Логвіненко В.Г. Методика формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей в процесі вивчення інформаційно-комунікативних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Українська інж.-пед. академія. – Харків, 2005. – 19 с.
213. Ломоносов В.М. Сочинения / Сост. Е.Н. Лебедева. – М.: Современник, 1987. – 444 с.
214. Лосева Н.М. Питання самореалізації в історії української і російської педагогіки (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 140 – 150.
215. Лощенова І.Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 20 с.
216. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
217. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56-61.
218. Лутай В.С. Про розроблення концептуальних засад філософії сучасної освіти України // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 13-17.
219. Лутай В.С. Про філософсько-синергетичну парадигму українського „руху на випередження” // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 45-53.
220. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2002. – 18 с.
221. Лушин П.В. Самостоятельная работа студентов или так ли близка европейская перспектива: „голографические тексты” для проблематизации // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 3. – С. 19-23.

222. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся: Автореф... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Научно-исслед. ин-т содержания и методов обучения АПН СССР.–М., 1978.– 38 с.
223. Лысенко А.Т. О совершенствовании самостоятельной работы студентов // Проблемы высшей школы. – Вып.41. Активизация самостоятельной работы студентов. Респ. научн. метод. сб. – К.: Вища школа, 1980. – С. 3-7.
224. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1993. – 58 с.
225. Макагон Е.В. Формирование готовности педагогов к поисковой деятельности (в теории и практике). – К.: ООО „Международное финансовое агенство”, 1997. – 40 с.
226. Макаренко А.С. Собрание сочинений. В 5 т. (Под общ. ред. А.Петровского). Т.1: Педагогическая поэма. Ч. 1-2. – М.: „Правда”, 1971. – 431 с.
227. Макаренко А.С. Собрание сочинений. В 5 т. (Под общ. ред. А.Петровского). Т.2: Педагогическая поэма. Ч. 3. – М.: „Правда”, 1971. – 384 с.
228. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі. Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – К.: Форум, 2002. – 319 с.
229. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 9 – 14.
230. Максимович О. Самостійна робота студентів як модульно-рейтингова система навчання // Вісник Прикарпатського ун-ту. Педагогіка. – Вип. ІХ. – Івано-Франківськ, 2003. – С. 69-74.
231. Малихін О. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 28-30.
232. Малкин И.И. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке // Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников: Сб. статей. – Казань: КГУ, 1966. – С. 119-145.

233. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / Сост. и предисл. Ю.П. Сенопосова. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
234. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 48 с.
235. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55 – 63.
236. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. – М.: Госполитиздат, 1955. – Т. 2 / Подг. к печати И.А.Бах, В.К.Брушлинский. – 651 с.
237. Мартинова Р.Ю. Дидактичне обґрунтування змісту навчання іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 38-50.
238. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Перев. с англ. А.М.Татлыдаевой. – Спб.: Издат.группа „Евразия”, 1997. – 430 с.
239. Матвієнко О. Принципи становлення систем неперервної освіти як глобальна тенденція // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С. 326-330.
240. Матвієнко О. Ціннісно-прагматичні контексти інформаційної культури особистості // Рідна школа. – 2004. – № 10. – С. 13-15.
241. Мельник О.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний ін-т післядипл. пед. освіти АПН України – К., 2002. – 21 с.
242. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т (м.Одеса) ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.
243. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
244. Меньшикова Н.Л. К вопросу о психологических закономерностях формирования у студентов потребности в самостоятельной работе // Психолого-педагогические основы активизации самостоятельной работы студентов по

овладению будущей профессией: Сб. науч. тр. – Днепропетровск: ДГУ, 1990. – С. 4-9.

245. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 110 с.

246. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навчальний посібник / С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін. / За ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.

247. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Н.В. Кузьмина, Е.А. Григорьева, В.А. Якунин и др. / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

248. Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 20-31.

249. Микельсон Р.М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. – М.: Учпедгиз, 1940. – 96 с.

250. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих закладах України (історико-педагогічний аспект) – Харків: ХДПУ, 2001.– 256 с.

251. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

252. Мичковська В.Р. Формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 19 с.

253. Мишковська Т.Д. Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільській держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Чернівці, 1999. – 19 с.

254. Молодиченко В.В., Молодиченко Н.А. Проблеми професійної підготовки нової генерації вчителів іноземної мови // Постметодика. – 2002. – № 7-8 (45-46). – С. 234-238.

255. Монтень Мишель. Опыты: В 2 т., 3-х кн. / С.М. Макаренков (ред.) – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 1997. – Т. 1, кн. 1, 2. – 928 с.
256. Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122-127.
257. Мороз В.Д. Самостійна навчальна робота студентів: Монографія. – Харків: ХМК, 2003. – 64 с.
258. Морозова И.С. Личность и саморегуляция деятельности: Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2000. – 80 с.
259. Морозова О.П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 61-67.
260. Москаленко А. Контроль і корекція процесу розвитку вмінь педагогічного спілкування // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 3. – С. 29-34.
261. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 3. – С. 4-6.
262. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За ред. О.Г. Мороза. – К.: КДПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
263. Нагорная Г.А. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. - К., 1995. - 544 с.
264. Натали В.Ф. Животные в уголке живой природы: Методическое пособие для учителя. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 132 с.
265. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
266. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
267. Никандров Н.Д. Самостоятельная работа в системе вузовского учебного процесса и подготовка к ней студента // Проблемы активизации самостоятельной

работы студентов. Межвузовский сб. науч. тр. – Пермь: Пермский гос. ун-т, 1979. – С. 39-44.

268. Николаева Н.С. Роль проблемного обучения в активизации самостоятельной работы при усвоении новых знаний. // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Межвузовский сб. науч. тр. – Пермь: Пермский гос. ун-т, 1979. – С. 240-246.

269. Николаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє // Вища школа. – 2006. – № 2. – С.3-22.

270. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. – Таллин: „Валгул”, 1976. – 280 с.

271. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорії // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. I. – С. 9-22.

272. Овчарук О.В. Перспективи впровадження компетентнісного підходу у зміст освіти в Україні // Педагогічна думка. – 2004. – № 3. – С. 3-7.

273. Огородников И.Т. Основные проблемы и методика изучения эффективности урока по основам наук в школе. Материалы по изучению эффективности урока. – М.: Учпедгиз, 1961. – 32 с.

274. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.01. – К., 1997. – 333 с.

275. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения: Учебное пособие / Алексюк А.Н., Аюрзанайн А.А., Пидкасистый П.И., и др. – К.: ИСДО, 1993. – 336 с.

276. Ордон У. Приоритеты образовательной политики ЕС: взгляд из Польши // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 91-95.

277. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 2004. – 414 с.

278. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: „А.С.К.”, 2002. – 255 с.
279. Осипьянц Е.К. Самостоятельная работа студентов как средство активизации интеллектуальной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ пед. наук им. Я.С. Гогобашвили. – Тбилиси, 1978. – 27 с.
280. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. / За ред. В.Г. Кременя. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
281. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали травень – грудень 2004 р.) / Упоряд.: Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. / За ред. В.Г. Кременя. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – Ч. 2. – 202 с.
282. Остапчук О.Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4 (45). – С. 16-28.
283. Павленко О.П. Формування творчої особистості гімназиста у пошуково-дослідницькій діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2005. – 21 с.
284. Падун Н.О. Самостійна робота як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів // Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі. Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів педагогічного навчального закладу: Науково-методичний збірник / Упоряд. і заг. ред. Астаф'євої М.М. – Ніжин: НДПУ, 1999. – С. 56-61.
285. Пасинок В.Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей: Автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.– К., 2002.–40 с.
286. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / За ред. З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002 – 344 с.

287. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
288. Песталоцци Й.-Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. В.А.Ротенберг, В.М.Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – 334 с.
289. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
290. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 430 с.
291. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
292. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
293. Пирогов Н.И. Избранные педагогические произведения / Сост. и авт. коммент. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенюк; Отв. ред. А.Н. Алексюк. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
294. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике / Сост. и авт. вводных статей чл.-корр. Акад. пед. наук СССР, проф. А.И.Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 560 с.
295. Пиявский С.А., Кагерманьян В.С., Маркова Н.А. Система поиска, развития, поддержки и профессионально-творческой подготовки одаренной молодежи и закрепления ее в региональной инфраструктуре научно-исследовательской деятельности // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования: Обзорная информация. – М.: НИИВО. - 2003. - N 9. – 60 с.
296. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
297. Подберезьський М.К. Формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Харків, 1997. – 418 с.

298. Половникова Н.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении: Автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Ленинградский гос. пед. ун-т. – Л., 1977. – 58 с.
299. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.
300. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.
301. Полторацька В.В. Формування комунікативної культури майбутнього учителя в процесі його професійно-педагогічної підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1997. – 24 с.
302. Потєбня А.А. Собрание трудов. Мысль и язык / Ю.С. Рассказов, О.А. Сычев (подгот.). – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.
303. Почекаенков В.С. Формирование индивидуального стиля самостоятельной учебной деятельности студентов педагогических институтов (на материале языковых специальностей): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский гос. пед. ун-т им. В.И.Ленина. – М., 1979. – 16 с.
304. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71-78.
305. Прокопович Ф. Сочинения / Под ред. И.П.Еремина. – М.-Л., Изд-во АН СССР. – 1961. – 502 с.
306. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во „Институт психологии РАН”, 2003. – 398 с.
307. Психолого-педагогические и методические умения учителя иностранного языка (для студентов 3-5 курсов и учителей) / Сост. Н.Б. Евтух, С.Т. Резниченко, Ю.А. Вовк. – К.: Киевский гос. лингвист. ун-т, 1996. – 27 с.
308. Психологические механизмы целеобразования. / Отв. ред. О.К. Тихомиров. – М.: Наука, 1977. – 260 с.
309. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі спільність і розбіжності: Монографія. - К.: Вища школа, 1997. – 179 с.

310. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: Политиздат, 1967. – 271 с.
311. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. – М.: „Когито-Центр”, 1999. – 144 с.
312. Радул В. Соціальний характер виховання // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С.6-9.
313. Радул В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 12-14.
314. Райков Б.Е. Общая методика естествознания / Сост. при участии: П.И. Боровицкого, Н.М.Верзилина, С.А.Павловича. – М.-Л.: Учпедгиз, 1947. – 300 с.
315. Раскина И.И. Системный подход к изучению научных основ информационных технологий // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 6.– С. 39-47.
316. Рева Ю.П. Дидактичні умови ефективного використання комп'ютерів в самостійній роботі школярів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1994. – 17 с.
317. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. – К.: Вища школа, 1997. – 88 с.
318. Ріжняк Р.Я., Малихіна Л.І. Організація самостійної роботи учнів з математики на уроках та в позаурочний час: Посібник для спецкурсу. – Кіровоград: КДПУ, 2001. – 160 с.
319. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
320. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 353 с.
321. Романова Г.М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Ін-т пед. і психол. професійної освіти АПН України. – Київ, 2003. – 21 с.

322. Роменець В.А. Психологія творчості: Навчальний посібник. – К: Либідь, 2001. – 288 с.
323. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Госуд. учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1946. – 704 с.
324. Руденко Ю.Д. Розвиток теорії і практики формування в учнів наукового світогляду в історії педагогіки України: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 392 с.
325. Руснак І. Професійне становлення і розвиток педагогічних кадрів у Канаді // Науковий вісник Чернівецького ун-ту: Зб. наук. пр. – Вип. 208. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2004. – С. 163-168.
326. Русова С. Мої спомини // Український історичний журнал. – 1999. – № 5. – С. 139-148.
327. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – 653 с.
328. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе. – М.: Педагогика, 1981. – Т.2. – 334 с.
329. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 413 с.
330. Савчак Н.В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів: Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.07 / Національний пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 19 с.
331. Савченко Л. Вивчення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 39-41.
332. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
333. Савченко О. Рік В.О.Сухомлинського в Україні: пошуки і напрями досліджень сухомлиністики // Рідна школа. – 2004. – № 12. – С. 3-4.
334. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: „Радянська школа”, 1982. – 176 с.
335. Сагач Г.М. Золотослів: Навчальний посібник. – К.: „Райдуга”, 1993. – 378 с.

336. Саломатов К.И. Принципы выделения и классификации методических умений в учебной работе учителя иностранного языка // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе. – Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т. – 1985. – С. 16-25.
337. Сахарчук Е. „Студент-исследователь” // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 145-149.
338. Селезнева Е.В. Критерии и инструментарий комплексного развития акмеологической культуры // Мир психологии. – 2005. – № 4. – С. 196-209.
339. Селье Г. От мечты к открытию: как стать ученым: Пер. с англ. / Общ. ред. М.Н. Кондрашовой, И.И. Хорола. – М.: Прогресс, 1987. – 368 с.
340. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. професійної освіти АПН України - К., 2006. – 41 с.
341. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологічна структура педагогічної діяльності: Навчальний посібник. – К.: Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2001. – Ч. II. – 230 с.
342. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль „Направленность”. (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
343. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. професійної освіти АПН України – К., 2001. – 21 с.
344. Симоненко Т. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника: сутність, структура, критерії поняття // Рідна школа. – 2004. – № 9. – С. 12-15.
345. Сисоєва С.О. Вектор розвитку особистості у постіндустріальному суспільстві // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. I. – С. 32-39.

346. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1994. – 428 с.
347. Ситнікова Н. Соціальне самоствердження особистості учня як педагогічна проблема // Рідна школа. – 2004. – № 10.– С. 67-69.
348. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Пер. з пол. І.Родюк. – К.: Основа, 2005. – 364 с.
349. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 т. / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 2. – 576 с.
350. Сластенин В.А., Елисеєв В.К. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37-42.
351. Сластенин В.А. Методологическая культура исследователя (о диссертационных работах по педагогике высшей школы) // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 4-10.
352. Смирнова М.І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів. - Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 21 с.
353. Смолюк І.О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика): Автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.01. – Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 35 с.
354. Соколовский Ю.Е. Общедидактическая характеристика самостоятельной работы. // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Межвузовский сб. науч. тр. – Пермь: Пермский гос. ун-т, 1979. – С. 34-39.
355. Сократ; Платон; Аристотель; Сенека: Биограф. очерки / Е.Орлова (сост.). – М.: Республика, 1995. – 267с.
356. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 3-5.

357. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 9-12.
358. Соціально-професійне становлення особистості: Монографія / В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір / За ред. В.В. Радула. – Кіровоград: Поліграф.-видавн. центр ТОВ „Імекс ЛТД”, 2002. – 263 с.
359. Стиркіна Ю.С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
360. Су Сяо. Основні напрями сучасного реформування освіти в Китаї // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 24-28.
361. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 39-43.
362. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 2-7.
363. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школы. – 2-е изд. - М.: Просвещение, 1979. – 396 с.
364. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Изд. 7-е. – К.: Радянська школа, 1981. – 212 с.
365. Сычкова Н.В. Теоретические основы формирования умений исследовательской деятельности будущих учителей. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 85 с.
366. Сяомань Чжу. Реформа содержания образования в Китае // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 96-99.
367. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 173 с.
368. Тарасенко Г.С. Формування естетико-екологічної культури вчителя: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 453 с.

369. Татенко В.О. Суб'єктна парадигма у психології освіти // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 11-23.
370. Тимченко О.Т. Самостійна робота як дидактична категорія // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3-4. – С. 64-68.
371. Титаренко І. Фахове вдосконалення вчителя в системі післядипломної освіти: теоретичний аспект // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип.ІІІ. – С. 37-44.
372. Титов Е.В. Формирование готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 39-45.
373. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений [Юбил. издание (1828-1928)]. Серия 3. Письма. Т. 62. 1873-1879 / Подг. текста и коммент. А.И.Опульского. – М.: Гослитиздат, 1953. – 573 с.
374. Торхова А.В. Индивидуальный стиль деятельности учителя // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 59-66.
375. Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцева Н.Н. Адаптивное управление педагогическими системами: Учебное пособие. – М.: „Академия”, 2003. – 368 с.
376. Троцко Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04., 13.00.01. – Харків, 1997. – 421 с.
377. Трубавіна І.М. Випереджаючі пізнавальні завдання як засіб організації самостійної роботи молодших школярів у процесі навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1995. – 24 с.
378. Турчин А.І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Тернопіль, 2003. – 20 с.
379. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века // Постметодика. – 2001. - № 3 (35). – С.19-26.

380. Уман А., Федорова М. Самостоятельная деятельность как основа личностно-ориентированного обучения школьников // Науковий вісник Чернівецького ун-ту: Зб. наук. пр. – Вип. 210. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2004. – С. 171-177.
381. Усова А.В., Завьялов В.В. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения физики: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1984. – 96 с.
382. Ушинский К.Д. Воспитание человека: Избранное / С.Ф. Егоров (сост. и авт. вступ. статьи). – М.: Изд. Дом „Карапуз”, 2000. – 256 с.
383. Фалько М.І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2005. – 19 с.
384. Федоренко М.И. Самостоятельная работа учащихся и условия повышения ее эффективности (на материале предметов ботаники, зоологии, физиологии и гигиены человека): Автореф. дис... канд. пед. наук: 730 / Киевский гос. ун-т им. Т.Г.Шевченко. – К, 1968. – 19 с.
385. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. тр. – М.: МПА, 1995. – 368 с.
386. Філософія: Підручник / Г.А. Заїченко, В.М. Сагатовський, І.І. Кальний та ін. / За ред. Г.Я. Заїченка. – К.: Вища школа, 1995. – 455 с.
387. Фирсова М.М. Исследовательская деятельность учащихся гимназии // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 26-31.
388. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
389. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академвидав, 2003. – 528 с.
390. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240с.
391. Фостер Карен К. Вводные вопросы для активизации критического мышления // Перемена. – 2004. – Т. 5. – № 4. – С. 38-43.

392. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т. / Ред. кол. Е.П. Кирилюк (голова) та ін. – К.: Наук. думка, 1978. – Т.11: Поетичні переклади та переспіви / Упоряд. та комент. Т.П. Маєвської, В.І. Шевчука; Ред. Б.А.Деркач – 527 с.
393. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Дис... д-ра пед.наук: 13.00.01. – Алма-Ата, 1986. – 376 с.
394. Хмельковська С.В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки: Автореф. дис... канд. пед.наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2005. – 20 с.
395. Хмельюк Р.И. Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических институтов: Автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.01 / Ленингр. гос. пед. ин-т. - Л., 1972. - 32 с.
396. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского ун-та; М.: Изд-во „Борг”, 1997. – 392 с.
397. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: „Магістр-S”, 1998. – 200 с.
398. Хом'юк І.В. Формування вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.
399. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
400. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 607 с.
401. Цибух Л.Н., Чебыкин А.Я. Диагностика и коррекция мышления у развивающейся личности. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2002. – 172 с.
402. Цокур О.С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. – Одесса, 1998. – 469 с.
403. Цокур О.С. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник. Вип.1. Основи наукового педагогічного дослідження / За ред. А.І. Панькова. – Одеса: Юридична література, 2002. – 68 с.

404. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2004. – 190 с.
405. Цюприк А. Результати самостійної роботи студентів під час вивчення суспільних дисциплін // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 1. – С. 69-77.
406. Чаньшева Г. О коммуникативной компетентности // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С.148-151.
407. Чепіль М. Формування дослідницької спрямованості особистості студента // Науковий вісник Чернівецького ун-ту: Зб. наук. пр. – Вип. 190. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 191-195.
408. Черньонков Я.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кировоградський держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кировоград, 2006. – 20 с.
409. Чернявская З.В. Самостоятельная работа учащихся по формированию естественнонаучных понятий с использованием компьютера: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Научно-исслед. ин-т пед. УССР. – К., 1991. – 16 с.
410. Черчата Л. Самостійна діяльність як стратегія розвитку майбутнього фахівця у контексті світових традицій і вітчизняного досвіду // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С.26-33.
411. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Оріє, 1992. – 230 с.
412. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21-29.
413. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3-14.
414. Шаврина О.Ю. Педагогическая рефлексия учителя: Монография. – Уфа-Стерлитамак: Ин-т истории, языка и лит-ры УНЦ РАН; Стерлитамакский гос. пед. ун-т, 2000. – 148 с.

415. Шадриков В.Д. Происхождение человечности: Учебное пособие. – М.: Логос, 1999. – 200 с.
416. Шаймарданов Р.Х. Личностно ориентированная профессиональная подготовка будущего учителя // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 3. – С. 36-42.
417. Шароглазова С.А. Подготовка учителя-исследователя в стенах вуза // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 49-53.
418. Шатилов С.Ф., Еремин Ю.В. Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе. - Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т, 1985. - С. 3 - 16.
419. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. Н.П. Кузина и др. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с. – Т. 2. – 414 с.
420. Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. – М.: Прогрес-Традиция, 2003. – 176 с.
421. Шевченко Т.Г. Зібрання творів: У 6 т. / Ред. кол.: М.Г. Жулинський (голова) та ін. – К.: Наукова думка, 2003. – Т. 5: Щоденник; Автобіографія; Статті; Археологічні нотатки; „Буквар южно-русский”; Записи народної творчості / Ред. тому В.С. Бородин.– 496 с.
422. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. 5-те вид., стер. – К.: Знання, 2006. – 307 с.
423. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.): Дис... д-ра пед.наук: 13.00.04. – К., 2001. – 504 с.
424. Шеремет М. Критичне мислення: діяльнісний підхід // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С. 28-31.
425. Шерман М.І. Особливості сприйняття текстової інформації в електронних засобах подання навчального матеріалу // Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 35. – С. 234-242.

426. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 34-35.
427. Шишкіна Н.О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. - Харків, 2004. - 21 с.
428. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
429. Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 50 с.
430. Шкабара І.Е. Роль аналитической деятельности в педагогическом мониторинге // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1. – С. 34-37.
431. Шубрава А. Організація самоконтролю як спосіб підвищення ефективності самостійної роботи студентів з англійської мови // Науковий вісник Чернівецького ун-ту: Зб. наук. пр. – Вип. 245. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2005. – С. 201-205.
432. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.
433. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
434. Эрдниев П.М. Развитие навыков самоконтроля при обучении математике. – М.: Учпедгиз, 1957. – 71 с.
435. Юркевич П.Д. Вибрані твори: Ідея, серце, розум і досвід: Пер. з рос. / С.Ярмусь. – Вінніпег: Колегія Св.Андрея, 1984. – 167 с.
436. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – 20 с.

437. Ягельська Н.В. Прийоми використання „Європейського мовного портфеля для економістів” у самостійній роботі з іноземної мови // Іноземні мови. – 2004. – № 4. – С. 3-8.
438. Ягодовский К.П. Вопросы общей методики естествознания / Под ред. М.Н.Скаткина. – Изд. 2-е, доп. – М.: Учпедгиз, 1954. – 275 с.
439. Якиманская И.С. А.В.Брушлинский: путь исследователя // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – № 2. – С. 87-93.
440. Яшанов С.М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 20 с.
441. Англо-русский словарь / Мюллер В.К.. – Издание 23-е, стереотипное. - М.: „Русский язык”, 1992. – 842 с.
442. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Спб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
443. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.
444. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
445. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: „Хэлтон”, 1998. – 399 с.
446. Испанско-русский словарь / Под общ. ред. Ф.В. Кельина. – Изд. 6-е, стереотип. - М.: „Советская энциклопедия”, 1966. – 944 с.
447. Итальянско-русский словарь / Сост. С.В. Герье, Б.А. Грифцов, Н.А. Скворцова; Под ред. проф. М.В. Сергиевского. – М.: Гос. Изд-во иностранных и национальных словарей, 1947. – 744 с.
448. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 176 с.

449. Немецко-русский и русско-немецкий словарь (краткий) / Рымашевская Э.Л. – 2-е изд., стереотип. – М.: „Русский язык”, 1991. – 936 с.
450. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. 3-е изд., исправл. – Мн.: „Книжный дом”, 2003. – 1280 с.
451. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: „Современное слово”, 2005. – 720 с.
452. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
453. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО „Издательский дом „ОНИКС 21 век”, 2005. – 896 с.
454. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін. / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
455. Этимологический словарь русского языка / Цыганенко Г.П.; под ред. Н.Н. Голубкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Рад. шк., 1989. – 511 с.
456. Adler A. Superiority and Social interest: A collection of later Writings. H.G. and R.R. Ansbacher (Eds.). – 2 d ed edition. – Evanston, IL: Northwestern University Press, 1970. – 434 p.
457. Allport G.W. The person in psychology: Selected essays. – Boston: Beacon Press, 1968. – 440 p.
458. Ausubel D.P., Robinson F.D. School Learning: An introduction to Educational Psycholody. – N.Y.: John Gach Books, Inc., 1969. – 691 p.
459. Bail R. Du temps libéré pour apprendre // Le français dans le monde. – 2004. – № 328. – P. 49-51.
460. Bloom, B. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. - New York: David Mckay Company, Inc., 1956. – 208 p.
461. Bruner, J.S. The narrative construction of reality. In H.Beilin & P.B.Puffall (Eds) / Piaget’s theory: Prospects and possibilities. Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1992. – P. 229-248.

462. Cattell R.B. Personality and learning theory: The structure of personality in its environment (Vol.1). – New York: Springer, Publishing Company, 1979. – 448 p.
463. Clark, C.M. Hello learners: Living social constructivism // Teaching Education. – 1998. – № 10 (1). – P. 89-110.
464. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) // www.kaapeli.fi/~vsvy/eaea/policy/b/DeSeCo.doc.
465. Duverger J. Le français à la rencontre des autres disciplines: bénéfiques mal connus de l'usage du français // Le français dans le monde. – 2004. – № 335. – P. 25-27.
466. Florio-Ruane, S. The Future teachers Authobiography Club: preparing educators to support Literacy Learning in Culturally Diverse Classrooms // English Education. – 1994. – Vol. 26. – № 1. – P. 52-67.
467. Fromm E. The art of loving. – New York: Harper and Row, 1974. – 128 p.
468. Glasser, W. The Quality School. Managing Students without Coersion. Second, Expanded Edition. - Harper Perennial: Harper Collins Publishers, 1992. – 336 p.
469. Kelly G. A theory of personality: The psychology of personal constructs. – New York: Norton W.W. & Company, Inc., 1963. – 190 p.
470. Kurfiss, J.G. Critical thinking: Theory, research, practice & possibilities. Vol. 17 Series: ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. – Washington: Wiley John & Sons, Inc., 1988. – 168 p.
471. Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. – Paris, 1973. – 1970 p.
472. Maslow A.H. (1987). Motivation and personality. – New York: Addison – Wesley Educational Publishers, Inc., 1987. – 293 p.
473. Murray, F. „All or none” criteria for Professional Development Schools // Educational Policy. – 1993. – № 7 (1). – P. 61-73.
474. Parker, F. (1993). „Reforming U.S. Teacher Education in the 1990s.” ERIC Document Reproduction Services No. ED 358 084, - 1993. - 17 p.

475. Paul, R., Binker, A. Critical thinking handbook - High school: A Guide for Redesigning Instruction. – Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1989. – 381 p.
476. Rogers C.R. A way of being. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1980. – 395 p.
477. Sartre J.P. Existentialism and human emotions. – New York: The Wisdom library, 1957. – 96 p.
478. Schwab, J.J. The practical 4: Something for Curriculum Professors to Do // Curriculum Inquiry. – 1983. – № 13 (3). – P. 239-265.
479. Shunk D.H., Ertmer P.A. Self-Regulatory Processes During Computer Skill Acquisition: Goal and Self-Evaluative Influences // Journal of Education Psychology. Washington. DC: APA. – 1999. – Vol. 91. – № 2. – P. 251-260.
480. Skinner B.F. About behaviorism. – New York: Alfred A. Knopf Publishers, 1974. – 256 p.
481. Stanley, W.O. Education and Social Integration. – New York: Teachers College Press, Columbia University, 1953. – 290 p.
482. Stefanink B., Balacescu I. Traduction et créativité // Le français dans le monde. – 2002. – № 320. – P. 41-43.
483. Stoytchéva M., Maynier J.-F. Utiliser les technologies de l'information et de la communication // Le français dans le monde. – 2004. – № 335. – P. 40-51.
484. Tifache R. Des ados motivés // Le français dans le monde. – 2004. – № 333. – P. 38-39.
485. Tomorrow's schools of education: A report of The Holmes Group. - East Lansing, MI: The Holmes Group, Inc., 1995. – 98 p.
486. Yung C.G. Analytical psychology: Its theory and practice. – New York: Panteon Books, 1968. – 224 p.
487. Zeichner, K. Educating Teachers for Cultural Diversity. Special Report. - East Lansing: Michigan State University, 1993. – 41 p.

