

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «УНІВЕРСИТЕТ імені АЛЬФРЕДА
НОБЕЛЯ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

АРТЕМЕНКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА

УДК 378.011.3-051:80:001.89(043.3/.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



(підпис,

О. В. Артеменко

ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: Сущенко Лариса Олександрівна, доктор педагогічних наук,
доцент

АНОТАЦІЯ

Артеменко О. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Класичний приватний університет (Запоріжжя), Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2017.

Дисертацію присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Показано, що принципи європейської стратегії неперервної освіти орієнтують на пошук і реалізацію радикально-конструктивних підходів у підготовці нового покоління вчителя-дослідника як провідника наукового знання, духовного багатства і гуманістичних цінностей. Йдеться про реалізацію положення «навчання через дослідництво», спрямованого на інтелектуально-творчий розвиток особистості, її адаптації до динамічно змінного ринку праці, формування наукового світогляду студентів і оволодіння ними методами наукового пізнання.

Доведено, що значний потенціал у вирішенні означених завдань належить дослідницько орієнтованій парадигмі професійного навчання майбутніх учителів-філологічних спеціальностей: суттєве зрощення їхньої україномовної підготовки, створення й побудова такої духовно-ціннісної платформи, на основі якої розгортатиметься професійна міжособистісна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента з першої лекції, з першого семінару, з першого дослідження на засадах «наукової освіти».

Розкрито теоретичні засади підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у науковому міждисциплінарному дискурсі (педагогічні, психологічні, філософські, соціологічні аспекти). З'ясовано зміст і концепти таких основних дефініцій, що становлять понятійно-категоріальний апарат

дослідження: «професійна підготовка майбутніх фахівців», «професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей», «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей», встановлено їх взаємозв'язок і взаємозалежність.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить, що готовність до науково-дослідницької діяльності є важливим елементом фахового становлення і професійного сходження майбутнього учителя-українця до вершин його майстерності та компетентності, одним із параметрів його професійної готовності, що суттєво впливає на ефективність педагогічного процесу та результати діяльності фахівця.

З'ясування сутності цих категорій надало можливість готовність до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей представити як інтегративну сукупність якостей особистості, набутих під час професійної підготовки та здібностей до успішного розв'язання професійних завдань і ситуацій засобами наукового пошуку, що складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільового, особистісного, операційно-діяльнісного й рефлексивного.

Визначено й науково обґрунтовано компонентну структуру готовності майбутніх учителів української мови та літератури до науково-дослідницької діяльності, що включає чотири компоненти, кожний із яких характеризується певним змістом.

Мотиваційно-цільовий компонент представлено морально-ціннісним ставленням до своєї професії; активно-позитивним ставленням до пошукової роботи як до особистісної цінності; стимулюванням дослідницької активності; виконанням професійних обов'язків у відповідності до етичного кодексу ученого; стійкою потребою та наполегливістю у пошуку ефективних шляхів розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи в освітньо-виховних закладах; активністю у саморозвитку.

Особистісний компонент готовності майбутніх учителів української мови та літератури до науково-дослідницької діяльності складається із визнання особистості учня як найвищої педагогічної цінності, особистісно-гуманної домінантні у дослідницькому освітньому просторі; системи особистісно-професійних якостей, необхідних для здійснення пошуково-дослідницької діяльності; професійно-педагогічного спілкування як стратегічного орієнтиру дослідницько орієнтованого навчання.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає сформованість умінь і навичок застосування методів наукового пошуку для успішного розв'язання професійних ситуацій та завдань; знання сучасних технологій і методик дослідницького навчання; специфіки організації та проведення пошуково-дослідницької діяльності в процесі викладання навчальних дисциплін.

Рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів-словесників до науково-дослідницької діяльності характеризується проявом дослідницької активності; уявленням про самого себе як професіонала-дослідника на основі самопізнання, самоаналізу й самооцінки; саморегуляцією поведінки; здатністю спрямовувати власну активність на себе, на власні особливості самотворення; визначенням шляхів власного перспективного становлення як дослідника; побудовою стратегій саморозвитку та конкретних засобів їх втілення; прогнозуванням наближених і віддалених результатів їх виконання.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, вивчення компонентного складу підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, власного досвіду фахової підготовки суб'єктів навчального процесу визначено й обґрунтовано відповідні концептуальні позиції щодо технології здійснення такої діяльності, зокрема: зміна пріоритетних цілей професійно-педагогічної освіти; реалізація нової місії викладача вищої школи в проекції освітніх тенденцій Європи; глибоке усвідомлення майбутніми учителями-філологами особистісної відповідальності за результати своєї праці, власної місії як носіїв етично-моральних норм; наявність інтересу до науково-дослідницької

діяльності; поширення впливу науково-дослідної роботи як механізму розвитку та реалізації творчого потенціалу на кожного студента; науково-дослідницька діяльність як інструмент розвитку педагогічного професіоналізму; інтеграція змісту професійної освіти з університетською наукою; поетапне включення до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-словесників; дотримання норм етичного кодексу ученого; реалізація принципу самоактивності крізь призму пошукової діяльності майбутніх учителів-філологів.

Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, що структурована за організаційно-цільовим, змістово-процесуальним, діагностичним та результативним блоками. Запропонована модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності включає організаційно-цільовий блок, що містить мету та завдання, наукові підходи, принципи, концепцію педагогічного впливу на досліджуваний процес та компонентну структуру зазначеної готовності, які є домінантним базисом, платформою провідної авторської ідеї та виконують світоглядно-гуманістичну функцію.

У змістово-процесуальному блоці розкрито сутність організаційно-педагогічних умов і доцільність їхньої реалізації: формування ціннісних установок майбутніх учителів-філологів на домінанту професійно-орієнтованої дослідницької діяльності; посилення спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей на успішне опанування ними дослідницьких методів навчання; створення професійно-орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на формування кожного з компонентів готовності майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності; забезпечення розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу шляхом актуалізації в аудиторній, позааудиторній роботі та практиці механізмів науково-творчого самовираження.

Діагностичний блок визначає рівні готовності майбутніх учителів-україністів до науково-дослідницької діяльності, результативний блок відображає кінцевий результат.

Аргументовано, що реалізація структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності сприятиме інтеріоризації їх ціннісно-особистісного ставлення до наукового пошуку як унікальної платформи у власному професійному сходженні до вершин педагогічного професіоналізму, досягненню максимальної досконалості в усіх видах діяльності, дійсної, глибинної самореалізації.

Наведено й досліджено особливості експериментальної програми, яка передбачала внутрішньовузівську підготовку викладачів ВНЗ до цілеспрямованої організації професійно орієнтованої пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови та літератури; педагогічний супровід їхнього залучення до виконання професійно значущих науково-дослідних робіт в аудиторній, позааудиторній роботі та практиці; реалізацію принципу самоактивності крізь призму пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Експериментально доведено, що реалізація структурно-функціональної моделі позитивно вплинула на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в суттєвому оновленні, модифікації та корегуванні змісту навчальних дисциплін: «Історія та теорія педагогіки», «Основи наукових досліджень», «Методика наукових українознавчих досліджень», «Методика навчання української літератури»; розробленні програми й авторського спецкурсу «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога»; упровадженні програми теоретичної і практичної підготовки викладачів ВНЗ до організації поетапної науково-дослідницької діяльності студентів-філологів; змістовому збагаченні методики

використання пошукових професійно орієнтованих завдань і ситуацій на засадах дослідницького навчання.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, майбутні учителі філологічних спеціальностей, готовність майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

ABSTRACT

Artemenko O. V. Preparation of future teachers of philological specialties for scientific research activity. – Manuscript.

The thesis for the scientific degree of the Candidate of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 Theory and Methods of Professional Education. – Alfred Nobel University. – Dnipro, 2017.

The dissertation is devoted to the problem of preparing future teachers of philological specialties for scientific research activity.

It is shown that the principles of the European strategy of continuing education are oriented towards the search and implementation of radical-constructive approaches in the preparation of a new generation of teacher-researcher as the leader of scientific knowledge, spiritual wealth and humanistic values. The implementation of the provision «learning through research», is aimed at the intellectual and creative development of the individual, its adaptation to the dynamically changing labor market, the formation of the scientific outlook of students and their mastery of methods of scientific knowledge.

It is proved that considerable potential in solving the above-mentioned tasks belongs to the research-oriented paradigm of professional training of future teachers-philological specialties: significant merging of their Ukrainian-language preparation, creation and construction of such spiritual and value platform, on the basis of which a professional interpersonal subject-subject interaction teacher and student will be

developed, from the first lecture, from the first workshop, from the first study on the basis of «scientific education».

The theoretical principles of preparation of future teachers of philological specialties in the scientific interdisciplinary discourse (pedagogical, psychological, philosophical, sociological aspects) are revealed. The content and concepts of such basic definitions as the conceptual-categorical apparatus of the research such as «professional training of future specialists», «professional training of future teachers of philological specialties», «readiness», «readiness for professional activity», «readiness for scientific-research activity of future teachers of philological specialties», their interrelation and interdependence are established.

The analysis of scientific literature on the subject of research shows that readiness for research activities is an important element of the professional formation and professional ascent of the future teacher of Ukrainian to the heights of his skill and competence, and is one of the parameters of his professional readiness, which significantly influences the effectiveness of the pedagogical process and results its activities.

The elaboration of the essence of these categories provided an opportunity for the future teachers of philological specialties to be presented as an integrative set of personality traits acquired during professional training and the ability to successfully solve professional tasks and situations by means of scientific research, consisting of interactions' components: motivational-target, personal, operational-activity and reflexive.

Motivational target component represented moral-valuable attitude to the profession; active and positive attitude to search work as a personal value; stimulation of research activity; performance of professional duties in accordance with the ethical code of the scientist; a steady need and perseverance in finding effective ways to solve professional tasks by means of research work in educational institutions; activity in self-development.

The personal component of the readiness of future teachers of the Ukrainian language and literature for research activities consists of recognition of the student's

personality as the highest pedagogical value, personally-humane dominant in the research educational space; systems of personal and professional qualities necessary for conducting research and development activities; professional-pedagogical communication as a strategic reference point for research-based learning.

Operational-activity component involves the formation of abilities and skills of application of scientific research methods for successful solving of professional situations and tasks; knowing of modern technologies and methods of research training; the specifics of organization and conducting of search-and-research activity in the process of teaching of academic disciplines.

The reflexive component of the readiness of future teachers of philological specialties to the scientific research is characterized by the manifestation of research activity; by the representation about himself as a professional researcher on the basis of self-knowledge, self-analysis and self-esteem; by self-regulation of behavior; by the ability to direct one's self-activity, self-creation to oneself; by the definition of the ways of his own future development as a researcher; by the building a strategy for self-development and concrete means for their implementation; by the predicting approximate and distant results of their implementation.

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature on the subject of study, studying the component composition of the training of future teachers of philological specialties for research activities, own experience of professional training of subjects of the educational process, the corresponding conceptual positions regarding the technology of the implementation of such activity are determined and grounded, in particular: the change of priority the goals of vocational and pedagogical education; realization of a new mission of a high school teacher in the projection of educational trends in Europe; deep awareness of future teachers-philologists of personal responsibility for the results of their work, their own mission as bearers of ethical and moral norms; presence of interest in research activities; dissemination of the influence of research work as a mechanism for the development and realization of creative potential for each student; research-and-development activity as a tool for the development of pedagogical professionalism;

integration of the content of vocational education with university science; the gradual inclusion in the research activities of future teachers of language studies; observance of the rules of the ethical code of the scientist; realization of the principle of self-activity through the prism of the search activity of future teachers of philology.

The structural-functional model of the training of future teachers of philological specialties for research activities, structured according to the organizational-target, content-procedural, diagnostic and effective blocks, is theoretically substantiated. The proposed model of the training of future teachers of philological specialties for research activities includes an organizational-target block containing the purpose and tasks, scientific approaches, principles, the concept of pedagogical influence on the investigated process and the component structure of the specified readiness, which are the dominant basis, the platform of the leading author's idea and they carry out a philosophical and humanistic function.

The content-procedural block discloses the essence of organizational and pedagogical conditions and the feasibility of their implementation: the formation of value systems of future teachers-philologists on the dominant vocational-oriented research activity; strengthening the focus of vocational and pedagogical training of future teachers of philological specialties on the successful mastery of their research methods; creation of a professionally-oriented educational environment aimed at forming each of the components of the readiness of future philology teachers to research; providing of the developing subject-subjective interaction of participants of the educational process by actualizing in auditorium, non-auditing work and practice of mechanisms of scientific and creative self-expression.

The diagnostic unit determines the level of readiness of future teachers of Ukrainian for research activities, and the result block reflects the final result.

It is argued that the implementation of a structural and functional model for the training of future teachers of philological specialties for research activities will promote the interiorisation of their value-personality relation to scientific research as a unique platform in their own professional ascent to the vertices of pedagogical

professionalism, achieving maximum perfection in all kinds of activities, deep self-realization.

The peculiarities of the experimental program, which included in-home training of high school lecturers for the purposeful organization of professionally oriented research and research activity of future teachers of Ukrainian language and literature, were presented and explored; pedagogical support for their involvement in the execution of professionally significant research work in classroom, non-audit work and practice; the implementation of the principle of self-activity through the prism of search and research activities of future teachers of philological specialties.

Experimentally proved that the implementation of the structural-functional model positively influenced the process of preparing future teachers of philological specialties for research activities.

The practical significance of the results obtained is the substantial updating, modification and correction of the contents of the disciplines: «History and Theory of Pedagogy», «Fundamentals of Scientific Research», «Methodology of Scientific Ukrainian Studies», «Methodology of Teaching Ukrainian Literature»; the programmes and the author's special course «Technology of scientific research in the professional activity of a teacher-philologist» are developed; of the programs of theoretical and practical training of university lecturers for the organization of phased research activities of students-philologists are introduced; and meaningful enrichment of the method of using professionally oriented searches and situations on the basis of research training is proposed here too.

Key words: research activity, future teachers of philological specialties, readiness of future teachers of philological specialties for research activities, structural and functional model of preparation of future teachers of philological specialties for research activities.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Артеменко О. В. До питання про використання новітніх технологій вивчення й аналізу художнього твору в сучасній навчально-виховній практиці. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. Київ; Запоріжжя, 2003. Вип. 28. С. 374–378.

2. Артеменко О. В. Методика побудови уроку української літератури з використанням комп'ютерних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2005. № 4. С. 125–131.

3. Артеменко О. В. Особливості підготовки майбутнього учителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2011. Вип. 16(69). С. 16–24.

4. Артеменко О. В. Концептуалізація понять „успіх”, „успішність” в процесі використання інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2011. Вип. 21 (74). С. 227–232.

5. Артеменко О. В. Використання новітніх технологій навчання у професійній підготовці вчителя-філолога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. Вип. 4. Ч. 2. С. 50–55.

6. Артеменко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2012. Вип. 24(77). С. 65–72.

7. Артеменко О. В. Характерні риси науки як сфери дослідницької діяльності: освітній контекст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2012. Вип. 27(80). С. 87–92.

8. Артеменко О. В. Методологічні підходи до формування готовності студентів ВНЗ до науково-дослідної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2013. Вип. 30(83). С. 94–98.

9. Артеменко О. В. Стратегічні підходи до організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 42(95). С. 514–522.

Статті в зарубіжних виданнях

10. Artemenko O. The innovative orientation qualitative renewal of professional education future teacher-philologists': scientific and theoretical aspects. *Pedagogiczne nauki, psychologia i sociologia*. 2017. № 1(162). P. 89–94.

11. Artemenko O. Contents and specific research activity of future teacher of philology: results of the experimental training. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 5(13). P. 8–12.

Статті та тези в збірниках матеріалів науково-практичних конференцій

12. Артеменко О. В. До питання про використання новітніх технологій вивчення й аналізу художнього твору в сучасній навчально-виховній практиці. *Вісник Українського державного університету водного господарства та природокористування. Педагогіка. Сучасні технології навчання: проблеми та перспективи*: матеріали VI Міжнарод. наук.-метод. конф., 12–14 листопада 2003 р. Рівне, 2003. Вип. 5(24). Ч. 1. С. 27–32.

13. Артеменко О. В. Дидактичні можливості комп'ютерних технологій при вивченні літератури в контексті сучасних освітніх технологій. *Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Суми, 20–21 квітня 2006 р.: у 2 ч. / Сум. обл. ін.-т післядипл. пед. освіти. Суми: Університетська книга, 2006. Ч. 1. С. 74–76.

14. Артеменко О. В. Теоретичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога. *Наука і вища освіта*: тези доповідей учасників XVIII Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 22–23 квітня 2010 р. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2010. С. 197–198.

15. Артеменко О. В. Фактори впливу на професійну підготовку майбутнього вчителя-філолога у вищому навчальному закладі. *Проблеми та перспективи розвитку ринку освітніх послуг: регіональний аспект*: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (м. Армянськ, 24–26 березня 2011 р.). Ялта: РВВ КГУ, 2011. С. 113–115.

16. Артеменко О. В. Концепція розвитку професіоналізму вчителя-філолога. *Наука і вища освіта*: тези доповідей учасників XIX Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 21–22 квітня 2011 р.: у 3 т. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2011. Т. 3. С. 120.

17. Артеменко О. В. Критерії професійної успішності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. *Наука і вища освіта*: тези доповідей учасників XX Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 06 квітня 2012 р.: у 3 т. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2012. Т. 3. С. 68.

18. Артеменко О. В. Ціннісні засади сутності поняття „інноваційні здібності” в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення*: тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., 20 квітня 2012 р. / за ред. В. М. Огаренка та ін. Запоріжжя: КПУ, 2012. С. 17–18.

19. Артеменко О. В. Науково-дослідницька діяльність у підготовці майбутніх учителів-філологів. *Специфіка сучасної науки*: матеріали

XXV Міжнарод. наук.-практ. конф. з філософських, філологічних, юридичних, педагогічних, економічних, психологічних соціологічних і політичних наук, 20–21 вересня 2012 р. Горлівка: ФЛП Пантюх Ю. Ф., 2012. С. 118–120.

20. Артеменко О. В. Мотивація науково-дослідницької діяльності студентів. *Молода наука–2013*: зб. наук. пр. студентів, аспірантів і молодих учених. Запоріжжя: ДВНЗ „ЗНУ”, 2013. Т. 2. С. 129–132.

21. Артеменко О. В. Педагогічні підходи до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей. *Наука і вища освіта: тези доповідей учасників XXII Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 18 квітня 2014 р. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2014. С. 400.

22. Артеменко Е. В. Формирование исследовательских умений студентов филологических специальностей при прохождении педагогической практики. *Гуманитарные науки в современном мире: материалы VI Международ. науч.-практ. Интернет-конференции 30 ноября – 10 декабря 2013 г.* / под общ. ред. М. А. Литовченко. Тамбов: Изд-во ИП Чеснокова А. В., 2014. С. 111–113.

23. Артеменко О. В. Досягнення наукової продуктивності майбутніми педагогами у процесі професійної підготовки. *Наука і вища освіта: тези доповідей учасників XXIII Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 23 квітня 2015 р. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2015. С. 296–297.

24. Артеменко О. В. Наукова творчість – фактор самореалізації особистості майбутнього вчителя-філолога. *Наука, освіта, суспільство: актуальні питання і перспективи розвитку: матеріали III Міжнарод. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 30–31 березня 2017 р. / ГО „Ін-т інноваційної освіти”; Наук.-учбов. центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО „Ін-т інноваційної освіти”, 2017. С. 3–5.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	25
1.1. Науково-теоретичні витoki ключових понять дослідження	25
1.2. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності як психолого-педагогічна проблема	38
1.3. Компонентно-структурний аналіз готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності	65
Висновки до першого розділу.....	94
РОЗДІЛ 2 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	97
2.1. Концепція педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.....	97
2.2. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.....	120
Висновки до другого розділу	142
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	145
3.1. Етапи експериментального дослідження.....	145
3.2. Реалізація структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково- дослідницької діяльності	158
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	180
Висновки до третього розділу.....	194
ВИСНОВКИ.....	196
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	199
ДОДАТКИ.....	232

ВСТУП

Актуальність теми зумовлена пріоритетністю невідкладних завдань системи вищої освіти на етапі сучасних об'єднувачих процесів в європейському просторі й необхідністю радикального переосмислення наявних і утвердження нових світоглядних орієнтирів. Ці обставини інтенсивно стимулюють інноваційний вектор розвитку соціуму, в якому визначальне місце посідає наука. У реаліях сьогодення домінуючим чинником впливу європейської конкурентоспроможності є навчання майбутніх фахівців дослідницькій діяльності.

Тільки врахувавши сучасні тенденції, можна забезпечити ефективну освітню практику, результатом якої буде новий тип педагога з холістичним, інноваційним мисленням, цілераціональною поведінкою, дослідницькою активністю, готового приймати зважені та конструктивні рішення. Важливість цих особистісно-професійних рис актуалізує питання зростання вимог до якості освіти загалом і філологічної зокрема.

За таких умов фахова підготовка студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова та література)» потребує надання їй пошукового характеру з метою успішного здійснення суб'єктами навчання професійно спрямованої науково-дослідної діяльності на глибоких наукових засадах. Означені завдання відображено в державних нормативних документах: Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 рр. (2013 р.), Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» (2011 р.), Державній цільовій науково-технічній та соціальній програмі «Наука в університетах» на 2008–2017 рр. (2007 р.), Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів (2010 р.), а також у Концептуальних засадах та напрямках розвитку вищої освіти в Україні (2011 р.).

Фундаментальною основою дослідження є праці, в яких:

– висвітлено теоретичні засади проблеми наукових досліджень в освіті (В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Зязюн, С. Калашнікова, К. Корсак, В. Кремень, В. Курило, В. Луговий, В. Майборода, Н. Ничкало, Є. Суліма, Ж. Таланова);

– охарактеризовано особливості організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах (О. Білостоцька, Т. Голуб, І. Єрмакова, Г. Кловак, О. Микитюк, О. Мороз, В. Прошкін, В. Степашко, Л. Сущенко, Н. Уйсімбаєва, С. Шейко);

– обґрунтовано концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до дослідницької педагогічної діяльності (Р. Вернидуб, П. Горкуненко, Г. Кловак, М. Князьян, Н. Кузьміна, Є. Кулик, А. Кушнірук, В. Морозов, О. Пехота, В. Сластьонін, А. Яновський);

– здійснено аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури (О. Земка, І. Малецька, О. Петрович, О. Семенов, Ю. Тракоша);

– виявлено особливості формування дослідницьких умінь студентів (Н. Гловин, В. Кулешова, М. Овчинникова);

– подано підходи до підготовки вчителя-дослідника в контексті порівняльної педагогіки (Н. Абашкін, Н. Базелюк, В. Гаманюк, О. Григорович, О. Локшина, Л. Пуховська, Ж. Таланова).

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про відсутність фундаментальних досліджень, у яких було б обґрунтовано сутність, зміст, структуру, форми і методи підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, виявлено організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективності цього процесу.

Крім того, в педагогічній дійсності спостерігається низка суперечностей між:

– зростаючими об'єктивними потребами українського суспільства у висококомпетентних педагогах-дослідниках, готових успішно працювати в освітньому просторі, що постійно змінюється, та недостатньою кількістю

наукових розробок, в яких розкрито механізми внесення системних змін в існуючу практику професійної підготовки майбутніх учителів-філологів;

– необхідністю успішного використання майбутніми учителями філологічних спеціальностей навичок науково-дослідницької діяльності у професії та недостатнім врахуванням цієї специфіки у змісті їхньої фахової підготовки;

– визнанням педагогічною наукою переваг проблемно-пошукового навчання та домінування у навчально-виховному процесі ВНЗ традиційних методів і форм навчання, що суттєво знижують ефективність підготовки майбутніх фахівців спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова та література)» до науково-дослідницької діяльності.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її соціальна значущість, наявність суперечностей, недостатній рівень її розроблення й наукового обґрунтування зумовили вибір теми дисертації: *«Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах науково-дослідної роботи Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) «Розвиток творчої особистості в історії та теорії педагогіки» (номер державної реєстрації № 0114U006397), виконавцем якої є здобувач.

Тема дисертації затверджена вченою радою Класичного приватного університету (протокол № 10 від 27.06.2012 р.) й узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 25.09.2012 р.).

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Предмет дослідження – структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Мета дослідження – обґрунтувати теоретичні засади підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, розробити й експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі реалізації цього процесу.

Гіпотеза дослідження. Успішність підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності забезпечується структурно-функціональною моделлю, яка спрямована на формування мотиваційно-цільового, особистісного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності до зазначеного виду діяльності; передбачає реалізацію організаційно-цільового, змістово-процесуального, діагностичного й результативного блоків та оптимальне поєднання інтерактивних методів навчання, здатних гарантувати ефективну фахову підготовку майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотези сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. На підставі аналізу психолого-педагогічної, філософської та соціологічної літератури розкрити теоретичні засади підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності й визначити коло питань, що потребують наукового розв'язання.

2. Обґрунтувати сутність, структурні компоненти, критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

3. Визначити теоретичні основи концепції педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

4. Розробити й теоретично обґрунтувати структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

5. Здійснити експериментальну перевірку ефективності структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Для досягнення мети і реалізації завдань дослідження використано комплекс таких **методів**: *теоретичні* – аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з подальшим узагальненням і систематизацією його результатів – для порівняння та зіставлення різних поглядів на проблему дослідження; метод періодизації, ретроспективний та причинно-наслідковий аналіз – для вивчення еволюції питань організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів у ВНЗ України в певні історичні періоди; аналіз сучасної практики та нормативних документів – для з'ясування особливостей професійної діяльності та фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей; моделювання – з метою розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності; *емпіричні* – педагогічне спостереження, анкетування, опитування, інтерв'ювання, бесіда, тестування знань, експертна оцінка майбутніх учителів-філологів та викладачів фахових дисциплін щодо сформованості їхньої готовності до науково-дослідницької діяльності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки ефективності структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності; *статистичні* – визначення середнього арифметичного й стандартного відхилення; обчислення *t*-критерію Стьюдента з метою обробки експериментальних даних, уточнення висновків, аналізу отриманих результатів і перевірки їх достовірності.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася впродовж 2013–2017 рр. на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Класичного приватного університету, Бердянського державного педагогічного

університету, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

В експериментальній роботі взяли участь 58 викладачів та 120 студентів, з яких 63 особи – в експериментальній групі (ЕП) та 57 осіб – у контрольній групі (КГ).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– вперше розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, відповідно до якої ця підготовка представлена єдністю мети, наукових підходів, принципів, дидактично взаємопов'язаних етапів, критеріїв та очікуваних результатів, змістовим ядром якої є сукупність визначених організаційно-педагогічних умов: формування ціннісних установок майбутніх учителів-філологів на домінанту професійно-орієнтованої дослідницької діяльності; посилення спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей на успішне опанування ними дослідницьких методів навчання; створення професійно орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на формування кожного з компонентів готовності майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності; забезпечення розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу шляхом актуалізації в аудиторній, позааудиторній роботі та практиці механізмів науково-творчого самовираження; *визначено й охарактеризовано* сутність і структурні компоненти готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності; *теоретично обґрунтовано* концепцію педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів-словесників до науково-дослідницької діяльності;

– уточнено й конкретизовано сутність понять «професійна підготовка майбутніх фахівців», «професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей», «готовність», «готовність до професійної діяльності»,

«готовність до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей»;

– *удосконалено* діагностичний інструментарій, компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності; теоретичні й методичні уявлення про шляхи, форми і методи професійної підготовки студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова та література)», засоби стимулювання цього процесу;

– *набуло подальшого розвитку* науково-методичне забезпечення пошуково-дослідницької діяльності як складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Практичне значення одержаних результатів полягає в суттєвому оновленні, модифікації та коригуванні змісту навчальних дисциплін: «Історія та теорія педагогіки», «Основи наукових досліджень», «Методика наукових українознавчих досліджень», «Методика навчання української літератури»; розробленні програми й авторського спецкурсу «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога»; упровадженні програми теоретичної і практичної підготовки викладачів ВНЗ до організації поетапної науково-дослідницької діяльності студентів-філологів; змістовному збагаченні методики використання пошукових професійно орієнтованих завдань і ситуацій на засадах дослідницького навчання.

Матеріали дисертації можуть бути використані в практичній роботі викладачів ВНЗ, у яких здійснюється підготовка бакалаврів спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова та література)», у психолого-педагогічних дослідженнях відповідної сфери, з метою створення навчально-методичних комплексів дисциплін.

Основні наукові положення, методичні рекомендації та експериментальні розробки впроваджено в навчальний процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 01-10/1104 від 15.06.2017), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра

Довженка (довідка № 1629 від 03.07.2017), Класичного приватного університету (довідка № 738 від 19.04.2017), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-27/403 від 21.04.2017), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 102-н від 15.05.2017).

Апробація результатів дисертації. Теоретичні положення й основні результати дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях, зокрема: *міжнародних* – «Сучасні технології навчання: проблеми та перспективи» (Рівне, 2003); «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 2010–2012, 2014–2015); «Специфіка сучасної науки» (Горлівка, 2012); «Гуманітарні науки в сучасному світі» (Тамбов, 2013); «Наука, освіта, суспільство» (Київ, 2017); *всукраїнських* – «Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика» (Суми, 2006); «Проблеми та перспективи розвитку ринку освітніх послуг: регіональний аспект» (Армянськ, 2011); «Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення» (Запоріжжя, 2012); «Молода наука–2013» (Запоріжжя, 2013).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено в 24 наукових працях, з яких: 9 – статті в наукових фахових виданнях України, 1 – стаття в зарубіжному виданні; 1 – стаття у виданні, що входить до міжнародних наукометричних баз, 13 – матеріали конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, двадцяти восьми додатків. Повний обсяг дисертації – 327 сторінок, з них: основний текст – 182 сторінки, список використаних джерел – 33, додатки – 96 сторінок. Робота містить 7 рисунків та 11 таблиць. Список використаних джерел складається з 335 найменувань, з них 19 – іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Науково-теоретичні витoki ключових понять дослідження

Прогресивний розвиток сучасних наукових технологій та радикальне переосмислення людиною власної світоглядно-методологічної орієнтації в умовах зміни наукових парадигм, що обслуговували запити техногенної цивілізації, зумовлюють перехід до нової моделі організації суспільного буття. Ця обставина інтенсивно стимулює інноваційний вектор розвитку соціуму, в якому пріоритетне місце посідає наука.

Одночасно відбувається становлення планетарного комунікативного простору, котрий здійснює суттєвий вплив на всі аспекти життя суспільства, окремого індивіда, на структуроутворюючі компоненти всієї системи культури, науки, освіти. Все це кардинальним чином змінює систему існуючих уявлень про логіку освітнього процесу, ставить завдання виділити його пріоритетні компоненти як домінуючого чинника сучасної цивілізації [146].

Звідси актуалізація надзавдання сучасності – формування нової освітньої парадигми, заснованої на рефлексивній підсистемі – освітянській науці, детермінуючи нову унікальну платформу підготовки фахівця до конкурентоспроможного життя на ринку праці.

«На жаль, освітянська наука ще не повною мірою виконує функції рефлексивної підсистеми, спроможної забезпечити такий кругообіг ідей, оскільки зорієнтована, так би мовити, на обслуговувальну парадигму», – зауважує М. Слюсаревський. І додає: «Традиційно, від радянських часів, вона вбачає свої основні завдання в науково-методичному супроводі тих змін в освітньому процесі, які директивним способом спускаються згори і часто-густо

сприймаються освітнім та суспільним загалом як волонтаристично нав'язані, відірвані від життя або й вигідні тільки бюрократичним структурам» [261, с. 19].

Так, у дослідженні В. Андрущенка «Університетська освіта: тенденції змін» наголошено на тому, що «слугування університету домівкою для безкорисливої наукової діяльності й розкутих дискусій опиняється під загрозою у новостворених університетах, які нехтують підтримкою громадських дебатів і об'єктивної дослідницької діяльності, ... адже ринкові сили визначають поведінку нових постачальників освітніх послуг і переформулюють місію традиційних вищих навчальних закладів [11, с. 7].

На думку вчених, наука і вища освіта мають недостатнє фінансування й підтримуються переважно ентузіазмом тих, хто не емігрував чи за кордон, чи у фінансово значно вигідніші сектори зайнятості. Усі сподіваються на те, що з перемогою ми зможемо активніше відбудовувати й розвивати економіку, зміцнювати співпрацю з європейськими державами, які підтримували й надавали різноманітну допомогу. Належне місце у цих прогнозах займає наш науково-освітній комплекс, який, на наш погляд, і досі не став об'єктом концентрованого дослідження задля вибору шляхів і засобів його максимально креативного використання. Ігноруються форсмажорні значення відкриття і вже розпочато глобальні зміни, тому пропозиції і плани наших вищих керівників ми не можемо назвати «стратегічними» – вони практично завжди йдуть навздогін за зарубіжжям укупі з неурою до наших можливостей і потреб [176].

Незважаючи на досить складні умови, в яких нині опинилася наука і люди в державі, які нею займаються, майбутнє цивілізації, як і раніше, залишається нерозривно пов'язаними з нею. Багато питань, які стосуються долі української науки активно обговорюються педагогами, психологами, філософами, соціологами тощо.

Не випадково в умовах сьогодення актуальною серед науковців виступає теза про те, що освітні та економічні стратегії суспільства є цілісно неподільними, адже цінності технократії стовідсотково замінюються

цінностями наукового виробництва знань, а індикатором матеріальної основи буття виступає не машина, а людина, яка здатна виробляти і продукувати ці знання.

Завданням забезпечення прогресивного розвитку людини у важких умовах функціонування сучасного суспільства, на думку Л. Сущенко [281], актуалізує роль і значення науки, яка виступає не тільки важливою та реальною продуктивною силою, але й дедалі більшою мірою набуває ваги як «соціальна сила», адже завдяки новим науковим відкриттям і відбувається руйнування застарілих канонів, зникають усталені, але вже надієві уявлення людей, трансформується переконання, образи реального світу. Саме наука і покликана регулювати людську діяльність у пошуках виходу з кризи, на шляхи активного й продуктивного розвитку суспільства, виступаючи, тим самим, гарантом збереження людства [281, с. 19].

Огляд першоджерел, наукових, монографічних видань доводить, що від моменту виникнення класичної науки (наприкінці XVII ст.), пов'язаного із виходом у світ двох фундаментальних праць Галілео Галілея «Бесіди про дві нові науки» та «Діалог про дві найголовніші системи світу» є зразками застосування наукового підходу до вирішення проблем. Зазначимо, що генеза науки в подальшому визначається у таких провідних формах пошуково-дослідницької діяльності: факти, теорії, «сміливі» теоретичні гіпотези, раціональні дослідницькі програми тощо.

Отже, спробуємо чітко окреслити межі ключових понять та їхню взаємозумовленість у висвітленні цього підрозділу. Звернемося до філософських витоків порушеної проблеми.

Йдеться про чотири етапи наукової революції, що передбачає зміну певних парадигм, зокрема:

– перша наукова революція Нової доби XVII ст. (Г. Галілей, М. Коперник, І. Ньютон) характеризується експериментально перевіреними науковими фактами, у яких відображено сутнісні зв'язки між реальними об'єктами, речами та подіями;

– друга наукова революція (XVIII ст. – перша половина XIX ст.), призвела до диференціації норм та ідеалів наукового знання, дисциплінарної побудови науки та різкого стрибкоподібного зростання її продуктивної сили;

– третя наукова революція (кінець XIX ст. – початок XX ст.), спричинивши появу нової, некласичної науки, радикально змінила ідеали та норми наукового пізнання: грандіозні відкриття (електроенергія, радіо, перетворення хімічних елементів) і нові наукові напрями (теорія систем, кібернетика) при зростаючій ролі методів та засобів пізнання;

– четверта глобальна наукова революція розпочалася в останній третині XX ст., вирізняється формуванням постнекласичної науки, де на перший план виходять міждисциплінарні й проблемно зорієнтовані форми дослідницької діяльності: об'єктами вивчення стають унікальні, динамічні системи, що характеризуються відкритістю.

Глибоке осмислення вищевикресленої проблеми привело нас до важливих висновків про те, що виокремлені в розвитку науки періоди зумовили докорінні зміни функціонування науки як соціокультурної, саморозвивальної сфери, закономірно спричинивши зміну типу наукової раціональності, врешті-решт, зміну самого характеру наукової діяльності. Так, очевидною є тенденція до міждисциплінарного переходу організації сучасної науки, передусім соціогуманітарної.

Слід підкреслити, що українські вчені досить швидко реагують на виклики часу, здійснюючи широкомасштабні дослідження. Так, в Україні проводиться ґрунтовна робота щодо здійснення реального виходу на нові рубежі дослідження концептуальних основ стратегії випереджального розвитку освіти на новітніх методологічно відпрацьованих принципах, орієнтуючись на виклики майбутнього.

Вже сама особлива роль і характер психолого-педагогічної науки, яка постає реальним ресурсом розвитку сучасного соціуму в нових умовах його існування, зумовлюють необхідність визначення головних завдань діяльності учених-педагогів, вимагаючи не просто серйозного коригування проблематики

й тематики фундаментальних досліджень, але й розгортання нових напрямів наукової діяльності, створення праць, які забезпечать формування нового освітнього простору, нового його рівня, змісту, функціонального навантаження у розвитку людини й суспільства [292].

З огляду на те, що в основі центрального конструкту нашого дослідження «науково-дослідницька діяльність» базовим виступає поняття «наука», розглянемо його детальніше крізь призму довідниково-енциклопедичних джерел, аналіз якого, на нашу думку, надасть цілісності й глибини науковому пошуку.

Відзначимо, що існує багато визначень такого унікального явища, як наука, але в силу його складності та полівекторності універсальне визначення знайти взагалі неможливо. Впродовж історії воно зазнало стільки суттєвих змін, що будь-яка спроба його охарактеризувати, дасть змогу більш-менш точно розкрити лише один із його аспектів.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови наведено такі основні значення цього терміна: «1) форма суспільної свідомості, що дає об'єктивне відображення світу; система знань про закони розвитку природи і суспільства та способи впливу на навколишній світ; 2) окрема галузь цих знань; 3) освіта, навички, знання, набуті людиною в процесі навчання, життєвого досвіду; 4) те, що повчає; порада, урок; 5) навчання» [59, с. 586].

Цей же підхід реалізовано у Великому тлумачному словнику, втім з деякими змінами: 1) людська діяльність, яка має призначення виробити й теоретично систематизувати об'єктивні знання про дійсність; 2) одна з галузей такої діяльності, що має справу з одним аспектом дійсності; 3) люди, які зайняті такою діяльністю; 4) освіта, знання, набуті людиною в процесі навчання, з життєвим досвідом; 5) досвід, знання, які знадобляться в майбутньому; 6) застереження від помилок у майбутньому; 7) пам'ятка, урок [101].

У Новітньому філософському словнику поняття «наука» трактується як особливий вид пізнавальної діяльності, спрямованої на вироблення об'єктивних, системно організованих та обґрунтованих знань про світ;

взаємодіє з іншими видами такої діяльності – буденним, художнім, релігійним, міфологічним, філософським осягненням світу. Вона ставить за мету виявити закони, відповідно до яких об'єкти можуть перетворюватися в людській активності. Оскільки вказаному перетворенню підлягають будь-які об'єкти – фрагменти природи, соціальні підсистеми і суспільство в цілому, стани людської свідомості тощо, то всі вони можуть стати предметами наукового дослідження. Наука вивчає їх як об'єкти, що функціонують і розвиваються за своїми природними законами. Вона також вивчає людину як суб'єкта діяльності, але теж як особливий об'єкт [270, с. 661].

Науку розглядають як форму суспільної свідомості і сфери інтелектуальної творчої людської діяльності щодо здобуття істинного знання про світ (природу, суспільство, мислення), передбачення тенденцій його розвитку та винайдення способів його ефективного застосування на практиці [202, с. 3].

Історія науки засвідчує, що будь-яке справжнє наукове відкриття, яким би абстрактним воно не здавалося спочатку, рано чи пізно знаходить своє застосування. Іншою метою науки є наукове пояснення явищ природи, які будь-коли було зафіксовано людиною, та наукове передбачення з метою перетворення реальної дійсності в інтересах людства. Наука має дві важливих складові: систему наукових знань і систему наукової діяльності. Система наукових знань складається з таких основних елементів, як теорія, закони, гіпотези, поняття й наукові методи. Теорія – вчення, система ідей, поглядів, положень, тверджень, спрямованих на тлумачення того чи іншого явища, а закон – це внутрішній зв'язок явищ, що зумовлює їхній закономірний розвиток [200, с. 6].

Як зазначають учені, наука має на меті виявити закони, відповідно з якими об'єкти можуть перетворюватись у людській діяльності. Від інших форм пізнання науку відрізняє предметний та об'єктивний спосіб розгляду світу. Ця ознака предметності та об'єктивності виступає найважливішою характеристикою науки. Наука – це особлива форма людської діяльності, яка

склалася історично і має своїм результатом цілеспрямовано відібрані факти, гіпотези, теорії, закони й методи дослідження. Слід мати на увазі, що наукове мислення є по суті запереченням того, що на перший погляд здається очевидним. Науковими слід вважати будь-які дослідження, теорії, гіпотези, які передбачають перевірку [там само, с. 5].

Таким чином, осмислення і вирішення вищеокресленої проблеми дає змогу узагальнити, що в сучасну епоху переважає інтенсивний розвиток прикладного знання, який ґрунтується на його технологічному застосуванні, а не екстенсивний. Водночас, обидва параметри становлять єдиний процес розвитку науки: кожний наступний рівень наших уявлень дає змогу більш чітко окреслювати межі застосування тих чи інших наукових положень, а процес уточнення їх сфери істинності у багатьох випадках веде до поглиблення змісту нашого знання [230]. А в організації наукових досліджень відбувається поступовий перехід від однієї якої-небудь відносно ізольованої галузі знань до комплексного розгляду наукових питань, зокрема інтеграції суміжних дисциплін. Наука, утверджуючись усе більше як безпосередня продуктивна сила, стає формою суспільної свідомості [149].

Підсумовуючи вищенаведені позиції, зазначимо, що наука представляє собою один із типів історично та соціально-мінливої пізнавальної активності людини, це – унікальний феномен європейської культури, спрямований на вироблення нових знань про світ, забезпечуючи при цьому функціонування наукової пізнавальної діяльності. Предметний і об'єктивний спосіб розгляду світу, що характерний для науки, відрізняє її від інших способів пізнання. Вона не вичерпує собою всієї культури, а становить лише одну із її сфер, при цьому здатна виходити за межі кожного історично типу і відкривати для людства нові світи упредметнення. У межах здійсненого нами аналізу встановлено, що саме наука виступає квінтесенцією модернізації й трансформації системи освіти – її оновлення, осучаснення, визначення інтенційних позитивних зрушень, врешті-решт, її емерджентний характер є тим самим гарантом збереження людства.

Отже, на часі – докорінне підвищення ролі освітянської науки в системі взаємодії освіти і суспільства. Для цього, на думку М. Слюсаревського, потрібно:

- покласти початок систематичному розробленню питань взаємодії освіти із суспільством як спеціального розділу педагогічної теорії;
- переорієнтуватися з обслуговувальної на проектувальну парадигму. Пріоритет має належати ідеям проектування в освітньому процесі «інноваційної людини», творчої особистості, а не розробкам з рутинних проблем педагогічної діяльності. Такі розробки, також, потрібні, проте, йдеться саме про пріоритети, а не про «валові» показники наукової діяльності;
- докорінно посилити зв'язки освітянської науки з громадськістю, забезпечивши всі необхідні для її розвитку умови – аж до створення відповідних структурних підрозділів на рівні Національної академії педагогічних наук, а в подальшому і її наукових установ;
- разом з представниками інших людино- і суспільствознавчих наук домагатися зміни критеріїв державного оцінювання інтелектуального продукту, який виробляють ці науки, у тому числі й освітянська, та показників його впровадження [261, с. 19].

Необхідно, зрештою, довести, що ці критерії та показники, засновані на технократичному підході, не відповідають специфіці соціогуманітарного знання, яке принципово відрізняється від науково-технічного, зокрема іншим статусом продукованих ідей, акцентує М. Слюсаревський. На відміну від технічних наук, де ідея втілюється не інакше, як у формі певної розробки, соціогуманітарні науки можуть упроваджувати свої ідеї також безпосередньо в людську свідомість. І саме в цьому сенсі говорять, що ідеї оволодівають масами. Тому ефективність освітянської науки потрібно оцінювати не лише за одіозним показником довідок про впровадження, а, можливо, виходячи передусім з того, чи змінюється в бажаному напрямі свідомість педагогічної спільноти і суспільства в цілому [261, с. 18].

Стає очевидним той факт, що прискорення соціально-економічного прогресу суспільства, зміцнення конкурентоспроможності та авторитету країни у світі, залежатиме від якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Зазначимо, що місія сучасної університетської освіти полягає у підготовці нового типу висококомпетентних, конкурентоспроможних, мобільно-інформованих спеціалістів-дослідників з випереджальним, інноваційним мисленням, пасіонарною дослідницькою позицією, здатних швидко та ефективно розв'язувати професійні завдання зі стабільною продуктивністю, які прагнуть до самопізнання, саморозвитку та самореалізації. Такі спеціалісти дійсно можуть скласти мобільне суспільство.

Усе це з повним правом можна віднести й до особистості вчителя – ключової фігури в сучасному освітньо-виховному процесі, який відіграє вирішальну роль ті не тільки для розвитку особистості, а й усього суспільства в цілому.

Сучасна соціальна і культурна ситуація висуває нові вимоги до особистості та професійної діяльності вчителя. Вони виявляються, перш за все, в тому, що педагог має бути готовий виконувати свою роботу на професійному рівні в умовах постійного вибору, діяти не тільки як хороший виконавець, але й як носій концептуальних ідей розвитку цілісного освітнього простору. Це актуалізує дослідницьку спрямованість професійно-педагогічної діяльності вчителя [225].

Зважаючи на це, конкретизуємо значення конструкту «науково-дослідницька діяльність» у психолого-педагогічному контексті, для чого звернемося до сучасних довідкових видань.

Аналіз джерел свідчить, що дефініція «діяльність» характеризується як: спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни [268, с. 63]; динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, в процесі яких відбуваються поява та уособлення в об'єкті психологічного образу і реалізація опосередкованих ним відношень суб'єкта в предметній дійсності [308, с. 120]; активна взаємодія з навколишньою дійсністю, у ході якої жива істота виступає

як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби [205].

Зазначимо, що в енциклопедичних джерелах важливим складником навчального процесу ВНЗ, органічною частиною освіти, базовим елементом і рушійною силою її розвитку є науково-дослідна робота студентів (НДРС), яка має свій термінологічно-понятійний апарат, включаючи в себе конструкт «науково-дослідницька діяльність». Тому логічним буде розглянути і основоположне поняття нашого дослідження «науково-дослідна робота» (далі – НДР).

Згідно з упорядкованим М. Сарибеким «Словником науки» науково-дослідна робота студентів це: 1) навчання студентів елементам дослідницької праці, прищеплення їм відповідних навичок; 2) власне наукові дослідження, які проводяться студентами під керівництвом професорів та викладачів [244, с. 205].

В «Енциклопедії освіти», за редакцією В. Кременя науково-дослідну роботу охарактеризовано «як важливу складову навчального процесу, органічну складову частину освіти, базовий елемент і рушійну силу її розвитку». Наукова діяльність трактується як інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання і використання нових знань [95, с. 554].

Дещо інші терміни вживаються у «Великому тлумачному словникові», зокрема, розглядаються два поняття – «науково-дослідний» та «науково-організаційний». Перший конструкт трактується як «пов'язаний з проведенням наукових досліджень і розробок», другий – «що стосується організації науково-дослідної роботи, пов'язаний з нею» [58, с. 741].

Слід зазначити, що поняття «науково-дослідницька діяльність» вживається у двох значеннях: більш вузьке – вироблення наукових знань та прикладні дослідження щодо їх застосування; і більш широке, що може включати, крім того, експериментальні розробки, підготовку наукових кадрів, науково-інформаційну роботу тощо [143].

Зміст вищенаведених визначень вказує на ще одне ключове поняття, яке покладено в основу нашого дослідження й вимагає його трактування та конкретизації, а саме – «підготовка».

У «Педагогічній енциклопедії» професійну підготовку визначено як сукупність соціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують успішність роботи з певної професії [204, с. 490].

«Український педагогічний словник» пропонує характеристику більш широкого поняття – професійна освіта, і визначає її, як підготовку в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки, культури; невід’ємна складова частина єдиної системи народної освіти. При цьому наголошується, що зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних та моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [78, с. 274].

Підготовку студента до професії вчителя у словнику-довіднику з професійної педагогіки (за редакцією А. Семенової) розглянуто як загальнопедагогічну підготовку в системі вищої педагогічної освіти, яка відбувається за такими напрямками: вивчення структури діяльності та особистості вчителя; науково-теоретичних засад формування особистості вчителя; визначення науково-обґрунтованого змісту педагогічної освіти, кола загальнопедагогічних знань та вмінь, якими повинні володіти вчителі і студенти педагогічного ВНЗ; виявлення шляхів удосконалення навчально-виховного процесу з педагогічних дисциплін [260, с. 203].

У словнику-довіднику «Педагогіка вищої школи» (упорядник О. Фунтікова) професійна підготовка характеризується як процес здобуття майбутнім фахівцем кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [206, с. 298].

Зважаючи на наведені вище позиції, підсумуємо, що під *професійною підготовкою майбутніх фахівців* ми розуміємо динамічний процес здобуття знань, умінь та навичок, особистісно-професійних якостей, досвіду, і норм поведінки, розширення кругозору, наукової картини світу, високої культури, які забезпечують успішність роботи з певної професії.

Зазначимо, що цілком логічним в контексті нашого дослідження постає тлумачення такого конструкту як «учитель філологічних спеціальностей».

Поняття «філологія» (від грец. – philologia) в перекладі означає «любов до слова», «дослідження давніх писемних творів» у науковий обіг було введено Ф. Вольфом у другій половині XVIII століття. Вчений визначив предмет філології як сукупність відомостей і повідомлень, що знайомлять з діями і долями, політичним, науковим і домашнім становищем греків та римлян, їх культурою, мовами, мистецтвом та науками, звичаями, релігіями, національним характером і образом думок» [316].

Конструкт «філологічна освіта» визначається як «система підготовки фахівців з мов та літератур – лінгвістів, літературознавців, викладачів, учителів, перекладачів, мета якої – озброєння студентів систематичними спеціальними знаннями, практичними навичками і вміннями роботи з текстом» [47, с. 409].

Так, філологічний простір, за концепцією С. Аверинцева, співдружність гуманітарних дисциплін – лінгвістичних, літературознавчих, історичних та інших, які вивчають історію і сутність духовної культури людства через мовний і стилістичний аналіз писемних текстів. Науковець указував, що «філологія вбирає у свій кругозір всю ширину і глибину людського буття, перш за все буття духовного, допомагає зрозуміти іншу людину (іншу культуру, іншу епоху)» [47, с. 409].

Зазначимо, що учителя мови і літератури нерідко називають словесником (від праслов'янського «словеса» – майстер говорити, велеречива людина), адже усе це цілком підтверджує місію педагога «як ритора, котрий засобами переконливого, дійового слова підносить роль рідної мови, власним прикладом

примушує турбуватися про її авторитет у демократичному суспільстві» [248, с. 18].

Таким чином, учитель філологічних спеціальностей (українська мова і література) – це педагог ХХІ століття, котрий повинен добре знати наукові основи, історію і методологію, тенденції в розвитку україністики, усвідомлювати актуальні проблеми викладання української мови, української літератури в сучасних загальноосвітніх закладах, місце цих навчальних предметів у системі знань і цінностей учнівської молоді, вимоги до змісту й рівня шкільної мовної, літературної підготовки згідно з Державним стандартом базової та повної середньої освіти. На думку О. Семеног, фахівець-словесник має добре володіти новими технологіями навчання, методами формування навичок самостійної роботи, розвитку інтересу й мотивації до навчання, творчих здібностей, логічного мислення учнів, створення атмосфери продуктивно-пізнавального співробітництва; забезпечувати логічну послідовність викладу матеріалу та міждисциплінарні зв'язки з іншими шкільними та вузівськими курсами. Учитель-україніст повинен уміти проектувати, конструювати, моделювати і проводити уроки і виховні заняття, у т. ч. з елементами інформаційно-комп'ютерних технологій, різні за рівнями підготовки і психолого-педагогічних особливостей учнів, використовувати методи об'єктивної діагностики знань, володіти методикою проведення науково-педагогічного дослідження, тобто бути професійно компетентним [248, с. 24].

Отже, наведені нами міркування, дають змогу під професійною підготовкою майбутніх учителів філологічних спеціальностей розуміти цілеспрямований процес оволодіння професією, кінцевою метою якого є ефективний фахівець з високим рівнем знань, соціального досвіду та компетентностей відповідно до вимог щодо змісту шкільної мовної, літературної підготовки згідно з Державними стандартами.

З огляду на викладене вище, постає гостра необхідність оптимально-збалансованої зміни векторів у професійній підготовці учителів-словесників,

передусім у розумінні ролі, місця й значення НДД студентів, яка має стати не тільки обов'язковим компонентом, а й її ціннісно-смысловим ядром.

Насамкінець, зазначимо, що проблема підготовки учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності є актуальною і потребує більш глибокого наукового осмислення шляхів вирішення цієї проблеми з позицій нагальних потреб сучасної практики.

1.2. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності як психолого-педагогічна проблема

Педагогічний, психологічний та історико-філософський аналіз розвитку ідеї науково-дослідницької діяльності у сучасній практиці показав, що об'єкт нашого дослідження має багатогранний, складний і міждисциплінарний статус, а його вивчення необхідно здійснювати в системі координат, що задається різними рівнями методології. Базуючись на органічному синтезі природних і соціальних процесів, нашою подальшою установкою стає вироблення уявлення про сутність, зміст та роль наукового пошуку як головного рушія розвитку висококомпетентного фахівця.

Підвищення ролі людського чинника в різних сферах життя і діяльності суспільства зумовлює підвищення вимог, що пред'являються до випускника вищої школи. Постійно зростає попит на висококваліфікованих спеціалістів, здатних творчо вирішувати складні завдання, прогнозувати та моделювати результати власної професійної діяльності, знаходити шляхи і засоби самовираження та самоствердження в умовах самостійної професійної діяльності [184].

Як уже зазначалося у підрозділі 1.1, зміна соціального замовлення суспільства вимагає і кардинальної зміни пріоритетних цілей професійної підготовки фахівців: мова йде про перенесення акцентів з інформаційно-трансляційної форми навчання до розширення діапазону знань студентів за допомогою наукоємких засобів професійно спрямованої пошуково-дослідницької діяльності.

Ученими-педагогами доведено, що значний потенціал у вирішенні означених завдань належить дослідницько орієнтованій парадигмі професійного навчання майбутніх учителів-філологічних спеціальностей: суттєве зрощення їхньої україномовної підготовки, створення й побудова такої духовно-ціннісної платформи, на основі якої розгортатиметься професійна міжособистісна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента з першої лекції, з першого семінару, з першого дослідження на засадах «наукової освіти».

Зазначимо, що історія свідчить про те, що саме формування досвіду людини зобов'язане дослідницькому становленню її до свого існування, до вдосконалення своєї професійної діяльності.

Сутність дослідницького методу навчання вивчали Г. Ващенко, О. Духнович, Г. Костюк, І. Огієнко, А. Пінкевич, Б. Райков, С. Русова, В. Сухомлинський, Г. Сковорода, К. Ушинський, С. Шацький.

Визначаючи цільовий потенціал дослідницького методу, педагогічна думка виходила із завдань виховання дослідницького інтересу, дослідницького ставлення до життя, формування вміння бачити дослідницьку задачу та планувати її рішення.

До дослідницького методу науковці включали різні засоби освітньої взаємодії, в тому числі й ті, що у відомих класифікаціях методів навчання (І. Автухов, Ш. Ганелін, А. Пінкевич, М. Рубінштейн) визначались як «методи шкільної роботи»: лабораторний, екскурсійний, активно-трудоий, евристичний тощо. Дослідницький метод був проголошений основним: «Рекомендуючи покласти лабораторно-дослідницький метод в основу всього шкільного устрою, ми вважаємо, що не тільки природознавство, а й всі інші предмети навчального плану мають перейти на цей метод» [213].

У центрі теоретичних та методичних пошуків знаходилися «активні методи», особливо ті, з якими безпосередньо пов'язувалося вирішення нових виховних завдань. Це був метод, який отримав назву «дослідницький».

Слід підкреслити, що поняття «дослідницький метод» був введений Б. Райковим у 1924 році і визначений як «метод умовиводу від конкретних фактів, що самостійно спостерігаються учнями або відтворюються ними у досліді» [226, с. 31]. На думку дослідника, основу самостійного дослідження учнів становить логічний процес, який проходить чотири ступеня: 1) спостереження й постановка запитань; 2) побудова передбачуваних рішень; 3) дослідження передбачуваних рішень і вибір одного з них як найбільш ймовірного; 4) перевірка гіпотези і остаточне її затвердження.

У педагогічній літературі використовуються й інші назви цього методу, зокрема: метод евристичного дослідження (О. Пінкевич), дослідницько-випробувальний (О. Герд), метод лабораторних уроків (К. Ягодовський), метод пошуку (Б. Всесвятський), лабораторно-евристичний (О. Вінтер-Галтер) тощо.

В інший спосіб дослідницька діяльність могла бути розгорнутою як справжнє наукове дослідження у залежності від вікових можливостей учнів, рівня їх підготовленості до ускладнення дослідницької роботи.

Дослідник проблем історії та методики природознавства Б. Райков [226] обґрунтовує роль, місце дослідницького методу у навчальному процесі та особливості його використання у природничих науках у порівнянні із суспільними. Значення дослідницького методу, його освітня цінність, на його думку, полягає в тому, що він вчить учня спостерігати і роздивлятися, розмірковувати, приймати рішення.

Отже, як свідчить історія педагогіки, період розвитку ідей дослідницького навчання (кінець XIX – початок XX ст.) характеризується активним впровадженням принципово нових підходів у навчанні, створенням «активної школи», «школи дії», завдяки якій учні виступали суб'єктами пошукової діяльності, комунікації, насамкінець, ініціаторами рефлексії. На основі узагальнення теоретичного і практичного аспектів дослідницького методу встановлено, що оригінальність мислення, творчість учнів найбільш повно проявляються та найефективніше розвиваються за умови побудови навчальної діяльності на основі дослідницького спрямування, в результаті чого, діти не

тільки знаходять істину, а й усвідомлюють необхідність подальшої навчальної роботи – спостерігати, читати, експериментувати.

Що стосується внутрішньої освітньої політики України, то можемо зазначити, що на державному рівні сформовано певну законодавчу базу щодо розвитку науково-дослідницької діяльності студентів, серед яких Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 рр. (2013 р.) [185], Закон України «Про освіту» (1991 р.) [104], «Про вищу освіту» (2014 р.) [103], «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» (2011 р.) [105], Державна цільова науково-технічна та соціальна програма «Наука в університетах» на 2008–2017 рр. (2007 р.) [88], Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів (2010 р.) [273], а також Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні (2011 р.) [138].

Так, у межах проекту «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» [185] уряд прийняв ряд постанов для реорганізації мережі вищих навчальних закладів з метою створення конкурентоспроможних сучасних ВНЗ через утворення навчально-наукових університетів, потужних регіональних університетських комплексів, які об'єднують ВНЗ різних типів, створення спільних з НАН України навчально-наукових підрозділів.

Одним із найбільш вагомих (в умовах сьогодення) документів, які регулюють та регламентують організацію науково-дослідної роботи майбутніх фахівців у ВНЗ є «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (далі – Стратегія) [273].

Ключовим завданням Стратегії [273] в цьому напрямі є подолання глибокого розриву, який склався між наукою України та наукою розвинутих країн в умовах оплати праці і вимогливості до системи формування кадрового потенціалу науки. Рівень оплати праці науковців в Україні залишається найнижчим серед європейських країн. У той же час фактично не впливає на якість формування кадрового потенціалу науки існуюча система оцінки результатів діяльності науковців.

З метою подолання цього розриву Стратегія передбачає такі заходи:

- сконцентрувати (за результатами атестації) державну підтримку на раціональне фінансове і матеріально-технічне забезпечення в основному ефективно працюючих вчених і наукових колективів, створити на базі найкращих з них високотехнологічні наукові центри міжнародного значення, умови праці в яких сприятимуть поверненню з-за кордону українських фахівців, а також будуть привабливими для зарубіжних учених;

- запровадити в практику відносин у науковій сфері спеціальну контрактну форму, що надасть змогу встановлювати для окремих найбільш продуктивних вчених позатарифний розмір оплати праці, рівень якої відповідатиме європейським стандартам. Заробіток ученого має залежати не від звання, а від його конкретного внеску в розвиток науки і стимулювати зростання творчої активності;

- вдосконалити систему наукової підготовки фахівців з вищою освітою, відновити у вищих навчальних закладах вимогу обов'язкового поєднання навчального і наукового процесів, широкої участі студентів у виконанні науково-дослідницьких комплексних робіт, створювати різноманітні студентські форми організації навчально-дослідної та проектно-конструкторської роботи, розробити і запровадити програму державної підтримки найбільш талановитих студентів для навчання у провідних вітчизняних і зарубіжних університетах;

- розробити і запровадити програму державної підтримки стажування молодих вчених у зарубіжних наукових центрах, водночас забезпечивши умови для їх повернення в наукові та освітні заклади України. Створити для реалізації програми спеціальний державний фонд цільової підготовки перспективної наукової молоді у провідних закордонних наукових центрах, а також у національних наукових центрах України, зосередивши в ньому для цього кошти, які надаються зараз для виплати президентських, державних, іменних та інших стипендій, а також грантів і премій;

– запровадити систему регулярного підвищення кваліфікації науковців, передбачити надання раз у 5–7 років творчої відпустки вченим для узагальнення отриманих ними наукових результатів і підготовки наукової праці (дисертації, монографії тощо);

– запровадити заходи з матеріального, морального і професійного заохочення своєчасного виходу наукових працівників на пенсію [273].

Усе це свідчить про те, що сучасною точкою біфуркації науки є вибір стратегічного шляху розвитку у ХХІ ст. – шляху, спрямованого у прогнозоване майбутнє із відкриттями і досягненнями, що гарантуватимуть рух усього суспільства України до сталого розвитку.

Звідси – актуалізація завдання: формування нового вчителя-дослідника, який би став носієм гуманістичних цінностей, істинним провідником наукового знання й духовного багатства, до якого б із радістю йшли школярі, а батьки довіряли навчання та виховання власної дитини.

Особливо важливими в цьому ракурсі є наукові праці, які містять основні теоретичні положення щодо організації науково-дослідницької діяльності учителів: О. Білостоцької [36], Р. Вернидуба [60], П. Горкуненка [82], О. Григорович [84], О. Земки [107], І. Єрмакової [211], Г. Кловак [126], М. Князян [127], Н. Кузьміної [148], Є. Кулика [151], А. Кушнірук [154], В. Морозова [178], О. Пехоти [211], В. Сластьоніна [254], Л. Сущенко [281], А. Яновського [315].

Зупинимося докладніше на найпродуктивніших, з нашого погляду, підходах до тлумачення поняття «науково-дослідницька діяльність».

Узагальнити й проаналізувати їх смислове поле допоможе зведена таблиця тлумачень вищезазначеної категорії (табл. 1.1).

Оскільки сутність конструкту «науково-дослідницька діяльність студентів» у психолого-педагогічній літературі представлена досить широко, то існує безліч підходів до визначення його змісту.

Натомість, визначивши природу і ознаки цього поняття, можна стверджувати, що вони не знаходяться у стані протиріччя і не виключають один

Тлумачення категорії «науково-дослідницька діяльність студента»

№ з/п	Автор	Тлумачення
1	2	3
1	Н. Гордєєва [81]	одна з умов наукового пошуку в процесі творчого пізнання, яка сприяє отриманню суб'єктивно нового знання й дає змогу робити відкриття
2	К. Гораш [80]	процес розв'язання учасниками навчально-виховного процесу наукових та особистісних проблем, що має на меті побудову суб'єктивно нового знання
3	Н. Бордовська [50]	один із видів діяльності учителя, спрямований на пізнання й перетворення педагогічної дійсності на основі досягнень педагогічної науки і застосування наукових методів
4	В. Шейко, Н. Кушнарєнко [309]	одна з найважливіших форм навчального процесу, засобом підвищення якості підготовки і виховання фахівців з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності новітні досягнення науково-технічного та культурного прогресу
5	Л. Квіткіна [121]	як найбільш ефективний метод підготовки якісно нових спеціалістів у вищій школі. Максимально розвиває творче мислення, індивідуальні якості, дослідницькі навички студентів, сприяє підготовці ініціативних спеціалістів, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне використання їх для вирішення організаційних, технічних і прикладних завдань та наукових проблем, а також виховує у студентів уміння працювати в колективі
6	М. Князян [127]	вид роботи творчого характеру, що націлений на пошук, вивчення й пояснення фактів дійсності з метою набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них, що сприяє збудженню інтелектуально-пізнавальних мотивів
7	О. Москальова [179]	невід'ємна складова навчального процесу, що сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої діяльності в підготовці висококваліфікованих учителів, тобто реалізує одну із засад Болонського процесу, а саме: єдність освіти та наукових досліджень; це одна з форм самовираження особистості майбутнього вчителя, його потягу до життєвого самоствердження, розвитку творчих здібностей, а участь студентів у науковій роботі сприяє формуванню в них професійної самостійності, здібностей до творчого розв'язку практичних завдань

<i>Продовження таблиці 1.1</i>		
8	А. Яновський [315]	містить у собі майже всі компоненти наукового пошуку та створення нового продукту з ознаками дослідницької роботи, спираючись на здобуті раніше знання, та розвиває навички й уміння для подальшої наукової діяльності
9	О. Нікітіна [189]	це діяльність, яка пов'язана з пошуком відповіді на творче, пошукове завдання із заздалегідь невідомим рішенням
10	О. Єгорова [97]	пошукова діяльність студентів наукового характеру, що спрямована на пояснення явищ, процесів, встановлення їхніх зв'язків і відносин, обґрунтування фактів за допомогою наукових методів пізнання, у результаті якої суб'єктивний характер «відкриттів» може набувати певної об'єктивної значущості та новизни
11	Т. Голуб [71]	засіб підвищення якості підготовки і виховання фахівців з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності новітні досягнення науково-технічного і культурного прогресу
12	П. Підкасистий [212]	вища форма самостійного навчального пізнання, оскільки воно набуває форм наукового передбачення (студент сам ставить мету та шукає шляхи її вирішення)
13	В. Сластьонін [256]	це вид творчої пізнавальної діяльності студентів, які під керівництвом викладача в межах навчального плану оволодівають методами науково-педагогічного дослідження та вміннями їх застосування, знаннями і вміннями, необхідними для самостійного проведення наукового дослідження, розвивають свої творчі здібності і якості особистості
14	Т. Балагурова [29]	це інтенсивна цілеспрямована пізнавальна діяльність пошукового характеру, обумовлена найвищим рівнем самостійності і творчого ставлення до неї
15	З. Слєпкань [257]	важливий компонент підготовки висококваліфікованих кадрів відповідних профілів, що спрямована на виконання певних завдань

одного, більше того, вони поглиблюють, доповнюють та розширюють уявлення про складність і багатогранність цього феномену.

Для подальшої ідентифікації ключового поняття нашого дослідження звернемося для з'ясування впливу науково-дослідницької діяльності на розвиток учителя як особистості та фахівця.

Так, ще на початку 80-х років минулого століття, відомий педагог С. Архангельський прогнозував, що «в навчальному процесі вищої школи

дедалі більшого розвитку буде набуватиме дослідницька діяльність студентів та творчий процес вирішення ними науково-навчальних завдань. Навчання буде тісніше об'єднуватися з науковим дослідженням і вирішенням наукових та виробничих проблемних завдань з переключенням студентів-дослідників з одного завдання на інше, більшої складності. Відповідно викладацька праця буде набувати консультаційно-творчого характеру, маючи за мету розвиток навчально-дослідницької діяльності студентів за двома основними напрямками: теоретико-методологічним та конкретним використанням наукових знань у вирішенні прикладних завдань» [24, с. 51].

Свого часу В. Сухомлинський писав: «Якщо ви хочете, щоб педагогічна робота давала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворювалось у нудну одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежку дослідження... Стає майстром педагогічної праці найшвидше той, хто відчуває у собі дослідника» [277, с. 384], наголошуючи, що педагогічна діяльність неможлива без елементів дослідження, оскільки вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку педагога, кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це, певною мірою, своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [277, с. 471].

У науковому доробку «Павлиська середня школа» видатний педагог-новатор В. Сухомлинський наводить приклад одного з досліджень, над яким працював колектив керованої ним школи. «Єдність думки і відчуття» – проблема, яка змусила включитися в дослідну роботу весь педагогічний колектив. Говорячи про це, Василь Олександрович справедливо вважав, що «в самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця стоїть близько до наукового дослідження... . По самій своїй логіці, по філософській основі, по творчому характеру педагогічна праця неможлива без елемента дослідження, і перш за все тому, що кожна людська індивідуальність, з якою ми маємо справу, це до певної міри глибоко своєрідний, неповторний світ думок, відчуттів, інтересів» [276, с. 74].

Зазначимо, характерними особливостями творчої педагогічної лабораторії В. Сухомлинського були такі вміння:

- прогнозувати і забезпечувати розвиток школи на основі науково-педагогічних досліджень, творчого впровадження досягнень психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду, вміння освітлювати повсякденні явища навчально-виховного процесу світлом педагогічної теорії;
- організація колективного пошуку, експериментально-дослідницької роботи, «поєднання практики з елементами наукового дослідження, вміння пробудити в учителів інтерес до пошуку, до аналізу власної роботи, зробити кожного вчителя вдумливим дослідником» [278].

Пріоритетними складниками у формуванні дослідницьких умінь Василь Сухомлинський визначав:

- щоденне читання наукової літератури, пов'язаної з предметом, яким захоплюється людина, студювання необхідного матеріалу (під студюванням розуміється глибоке осмислення і трансформування фактів і висновків у свідомості, і тільки після осмислення анотування в робочий зошит того, що вже відклалося у свідомості); визначення системи власної розумової праці, головних та другорядних завдань; створення власних внутрішніх стимулів здійснення самоосвітньої діяльності; вибір найраціональніших засобів діяльності;
- уникнення трафаретів і шаблонів; постійність у здійсненні самоосвітніх дій [297, с. 128].

Сучасний педагог-дослідник О. Микитюк стверджує, що участь студентів у науково-дослідницькій роботі сприяє підвищенню їхньої якості освіти, а саме: надає можливість оволодівати навичками самостійної пізнавальної діяльності; розвиває мислення, формує вміння логічної аргументації, сприяє оволодінню методами пізнання; активізує і поглиблює навчальний процес студентів, формує навички наукового мислення; є джерелом поповнення закладів освіти науковими співробітниками; слугує одним із головних резервів аспірантури; є фактором всебічного розвитку творчих та інтелектуальних якостей студентства,

виховання соціально активної особистості; допомагає студентам розумно, раціонально використовувати час, навчає зібраності, цілеспрямованості, відповідальності; активізує і поглиблює навчальний процес, формує навички наукового мислення [174].

Щодо сутності дослідницької діяльності О. Микитюк наголошує, що її головне призначення в професійному середовищі ВНЗ передбачає: а) прищеплення початкових систематичних навичок виконання експериментальних науково-дослідних робіт, теоретичних та експериментальних науково-дослідних робіт; б) стійке та глибоке засвоєння знань із спеціальних та суспільно-політичних дисциплін; в) розвиток творчого, аналітичного мислення, здатності до творчої роботи за фахом, розширення творчого світогляду; г) вироблення уміння залучати теоретичні знання для розв'язання певних практичних завдань; г) формування потреб та умінь самостійно поповнювати свої знання за фахом [174].

Привертає увагу думка В. Загвязинського щодо дослідницького підходу вчителя, зауваживши, що бути педагогом-дослідником – означає вміти знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності, що потребує передусім загальної культури та високої фахової підготовки, певного досвіду навчально-виховної роботи й спеціальних знань і умінь, притаманних саме дослідницькій роботі. Зокрема, треба вміти спостерігати й аналізувати явища; узагальнювати результати спостережень, виділивши найголовніше; за певними ознаками передбачати розвиток явищ у перспективі; поєднувати точний розрахунок із уявою й інтуїцією та багато іншого. Складність педагогічних явищ із незавершеністю їх логічного аналізу та недостатньою інформованістю про них, робить проблему наукового пошуку особливо актуальною [100, с. 15].

Не менш актуальною є концептуальна позиція української ученої Т. Голуб, яка переконує в тому, що саме участь у науково-дослідницькій роботі сприяє інтелектуальному, професійному і, в цілому, особистісному зростанню студентів, вона є ефективним засобом підвищення якості підготовки фахівців,

засобом розвитку їхньої пізнавальної активності та вироблення дослідницької поведінки. НДРС передбачає перенесення акценту з процесу репродуктивного засвоєння знань на розвиток пізнавальних інтересів, формування вмінь і навичок науково-пошукового мислення. Навчання перестає бути лише процесом засвоєння програмного матеріалу, а перетворюється заняття, в процесі яких відбувається розвиток і самореалізація особистості студента [70]. Авторка доводить, що основним критерієм готовності молодого спеціаліста до професійної діяльності стає наявність можливостей до самостійного пошуку інформації, необхідної для вирішення поставлених у професійній діяльності завдань.

При цьому, Т. Голуб, аналізує досвід організації НДРС й за кордоном. Так, у своєму дослідженні «Організація науково-дослідницької роботи студентів у реаліях інтернаціоналізації освіти», вона схвалює досвід закордонних колег, наголошуючи, що «для зарубіжної вищої школи на сучасному етапі розвитку характерним стає те, що науково-дослідницька робота студентів набуває статусу, рівного з основними формами навчальних занять (лекціям, семінарам, практичним і лабораторним заняттям). Крім того, продуктивна наукова діяльність усе більше пронизує головні елементи навчального процесу та стає його визначальною ознакою, адже в її основі лежать принципи єдності навчання та дослідження, єдності навчальних та позанавчальних форм, наступності та неперервності протягом всього процесу навчання в університеті, на основі яких будується система підвищення вимог до науково-дослідницької роботи студентів» [70, с. 56].

Відповідно до теорії Л. Кондрашової, правильно організована студентська науково-дослідна робота обов'язково має бути системною, що передбачає визначення її цілей і завдань та створення концепції (основних напрямів, стратегії їх реалізації, програми та методики) підготовки майбутніх спеціалістів до науково-дослідної діяльності; визначення структурних компонентів цієї системи; виявлення рівнів і критеріїв оцінки результативності

наукової роботи; добір форм, методів, засобів реалізації визначеної програми [137, с. 146].

Ще одним прикладом реалізації професійно спрямованого підходу в реалізації завдань НДДС є позиція О. Москальової, на думку якої, саме цей вид діяльності сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої діяльності в підготовці висококваліфікованих учителів, тобто реалізує одну із засад Болонського процесу, а саме: єдність освіти та наукових досліджень. Науково-дослідна робота, зауважує авторка, одна з форм самовираження особистості майбутнього вчителя, його потягу до життєвого самоствердження, розвитку творчих здібностей, а участь студентів у науковій роботі сприяє формуванню в них професійної самостійності, здібностей до творчого розв'язку практичних завдань [179, с. 239].

Слід відзначити підхід до організації науково-дослідницької діяльності студентів як до провідного фактору їхнього особистісно-професійного розвитку Е. Біштові, яка зауважує: «... науково-дослідна діяльність має свою яскраву специфіку, свої завдання та супроводжує майбутнього фахівця протягом усіх років навчання у виші...», «... говорячи про науково-дослідну діяльність студентів у ВНЗ та її можливості як складової професійного розвитку студента, слід окремо поставити питання щодо її процесуальних характеристик, тобто про виділення різних етапів поступового ускладнення завдань, формування дослідницької компетенції майбутнього вчителя» [34, с. 254].

Серед тенденцій, визначених авторкою в системі підготовки студентів ВНЗ до НДДС, виділяється те, що її якість обґрунтовано пов'язується з орієнтацією на формування такої особистості майбутнього вчителя, яка готова була б звернути свої сили на благо розвитку науки, усвідомлюючи свої можливості, зробити серйозний внесок у зміну існуючих порядків в конкретній професійній галузі [34, с. 253].

Науково-дослідну діяльність майбутніх учителів філологічних спеціальностей, на думку М. Князян, доцільно розглядати як діяльність пізнавально-творчого характеру, котра передбачає розробку наукового апарату

дослідження (предмета, об'єкту, мети, завдань, гіпотези, методів тощо), теоретичний аналіз та систематизацію наукових позицій, порівняння і класифікацію різних феноменів, аргументацію власного бачення шляхів вирішення проблеми, формулювання висновків. Її стверджує: «Науково-дослідна діяльність майбутнього вчителя-філолога розгортається за такими двома провідними напрямками, як філологічний (лінгвістика, література) та педагогічний (теорія виховання, дидактика, методика навчання мови та літератури)» [131, с. 160–161].

Аналізуючи творчі доробки Л. Квіткіної, яка підкреслює, що «органічне поєднання науково-дослідної роботи студентів із навчальним процесом є одним зі шляхів її вдосконалення, а також не менш важливою умовою подальшого розвитку різноманітних форм студентської наукової творчості». Дослідниця акцентує увагу на пріоритетності НДРС у навчальному процесі вишу, яка пов'язана з формуванням спеціаліста з творчим підходом до вирішення наукових проблем та свідчить про високий ступінь оволодіння знаннями і здатність до відкриття нового [121, с. 40].

Оптимальний вибір форм організації науково-дослідної роботи, тобто сполучення навчально-дослідної та науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, за концепцією, О. Білостоцької, передбачає у конструюванні змісту підготовки студентів актуалізацію та систематизацію дослідницьких знань й умінь, надання можливостей набуття знань й умінь проведення досліджень через широкий спектр використання ефективних форм дослідної роботи. На думку ученої, це сприяє засвоєнню студентами дослідницьких знань та умінь, дає змогу сформувати цілісний світогляд, сприяє розкриттю можливостей науково-дослідної роботи у вихованні значущих особистісних якостей. Визначені шляхи відкривають можливості реалізації майбутнього фахівця в різних формах науково-дослідної роботи, стимулюють до самостійної творчої науково-пошукової роботи, сприяють самореалізації, розвитку творчого мислення, а, отже, забезпечують формування когнітивно-процесуального й

особистісно-рефлексивного компонентів виховного потенціалу науково-дослідної роботи майбутніх педагогів [41, с. 8].

Значущими для нашого дослідження є аргументи української дослідниці О. Набоки, яка відзначає, що провідною особливістю процесу фахової підготовки студентів є його спрямованість на конкретну професіоналізацію, тому науково-дослідна робота набуває змісту професійної характеристики майбутнього спеціаліста, яка розширює можливості його самореалізації, мобілізує особистісний потенціал, забезпечує майбутнім фахівцям не тільки знання, а й певне місце в соціально-економічній системі – науці, виробництві, підприємстві та інших сферах [184, с. 166].

Авторка переконливо доводить, що основною метою організації та проведення комплексної системи науково-дослідної роботи студентів є підвищення рівня підготовки спеціалістів з вищою професійною освітою. Вона акцентує увагу на тому, що найважливішим принципом організації системи НДРС є забезпечення її комплексності, яка представляє собою послідовність і всебічність засвоєння та використання методів і технологій виконання наукових досліджень та реалізації їх результатів, наступність науково-дослідної роботи за курсами навчання, логічність ускладнення методів, видів та форм наукової творчості [184, с. 167].

Дійсно, участь майбутніх учителів у науково-дослідницькій діяльності сприяє не тільки їхньому інтелектуальному й особистісно-професійному зростанню, адже саме цей вид роботи є ефективним та дієвим засобом у формуванні випереджаючого мислення, пізнавальної активності, динамічності, дослідницької позиції, ініціативності, самостійності у прийнятті рішень, наполегливості, врешті-решт, відбувається інтенсивний розвиток студента як дослідника, готового до нових відкриттів.

Як зауважує В. Андрущенко, головним джерелом якісної зміни освіти України, первинною основою цього процесу є радикальна зміна підготовки нового вчителя, який би міг відшукати відповіді на виклики епохи й реалізувати їх у щоденній навчально-виховній практиці. Й додає: «Учитель має

бути компетентним у царині предмета, який він викладає, постійно працювати над собою, вдосконалювати свою педагогічну майстерність. Він має бути дослідником, залучати до цього процесу своїх вихованців. ... Майбутній учитель має бути вчителем-новатором, вчителем-науковцем. Формування цих здібностей розпочинається зі студентської лави, від першого семінару, практики, курсової чи дипломної роботи. В університеті здійснюється поступовий перехід до так званої «наукової освіти», у контексті якої викладач і студент мають сформувати й проявити дослідницькі здібності, креативність, творчість [8, с. 10, 12].

Незаперечним є той факт, що формування творчого ініціативного вчителя-дослідника починається уже в перші роки навчання у вищому навчальному закладі, де мають бути закладені основи успішної педагогічної діяльності шляхом установаження більш тісного зв'язку між теорією і практикою, а також оволодіння студентами педагогічними вміннями вивчення й узагальнення досвіду в процесі їх загальнопедагогічної підготовки. Проте, становлення професійної майстерності, формування в майбутнього вчителя нового типу здібностей до дослідницької діяльності вимагає принципово нового підходу в залученні студентів вищих навчальних закладів до наукової роботи [82].

Зазначимо, що для того, щоб вирішувати щоденні та перспективні педагогічні завдання сучасної школи, вчитель повинен уміти не тільки аналізувати свою педагогічну діяльність, але й планувати, прогнозувати, конструювати її. Особистісно зорієнтовані технології навчання і виховання, що набувають щораз більшого поширення у сучасній школі, спонукають учителя оволодівати методами педагогічної діагностики, без яких неможливо здійснювати індивідуальний підхід до учня, чітко визначити способи реалізації своїх психолого-педагогічних і методичних умов. Все це зумовлює потребу формування у студентів – майбутніх учителів дослідницьких умінь [125, с. 14].

Привертає увагу теза Н. Уйсімбаєвої про те, що «науково-дослідницька діяльність вдосконалює не лише професійний рівень особистості студента, а й

формує специфічні навички та звички, відповідний склад творчого мислення та наукового спілкування. Саме науково-дослідницька діяльність дозволяє поглибити професійне спрямування освіти, виховувати спеціалістів з високим творчим потенціалом та впливає на формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців» [289, с. 245].

Оригінальні підходи до визначення напрямів та шляхів формування дослідницької діяльності знайшли відображення в багатьох педагогічних дослідженнях. Автором такої концепції є М. Кларин, який вважає, що процес формування основ дослідницької діяльності має етапний характер та здійснюється за такими напрямами:

- спеціальне навчання пошуковим процедурам – при цьому відбувається формування дослідницької культури;
- спеціальне навчання процедурам обговорення – формування дискусійної культури;
- спеціальна розробка емоційно-особистісної складової навчально-ігрової діяльності – емоційна й інтелектуальна рефлексія процесу навчання [123].

Поряд з цим існує інший погляд на вищенаведену проблему. Так, українська дослідниця Т. Голуб, виокремлює низку вимог, які мають бути реалізовані в організації науково-дослідницької діяльності, як-от:

- вона ведеться з урахуванням майбутнього фаху студента;
- має цілеспрямований характер на пошук, обґрунтування власної позиції;
- залучені до роботи студенти усвідомлюють значущість свого дослідження для власного становлення як майбутнього фахівця;
- розроблена і використовується система різноманітних форм і методів науково-дослідницької роботи;
- розроблена система стимулювання роботи студентів-дослідників та їх наукових керівників [70, с. 245].

Цінність для нашої розробки має наукове дослідження авторів, які акцентують на основній меті пошукової роботи студентів, а саме: озброєння їх уміннями постійно розширювати свій освітній простір, оволодіння засобами нових видів професійної діяльності в умовах швидких соціальних змін, розвиток гнучкості, мобільності, критичності мислення, а головне – формування особистої відповідальності, самостійності й креативності [65, с. 61].

На відміну від попередників, українські учені В. Шейко та М. Кушнарєнко [309] визначили й охарактеризували головні завдання науково-дослідницької діяльності крізь призму університетської «наукової освіти», зокрема: опанування наукового методу пізнання, поглиблення та творче засвоєння навчального матеріалу; формування навчально-дослідницьких умінь і навичок як з профілюючих, так і з інших дисциплін; навчання методики та засобів самостійного вирішення педагогічних завдань; розвиток здібностей до дослідницької роботи, аналіз літературних та інших джерел знань; розвиток творчого мислення у вирішенні практичних питань; розширення теоретичного кругозору та наукової ерудиції майбутнього спеціаліста.

Автори підкреслюють, що науково-дослідницька діяльність включає в себе два взаємопов'язані напрями: 1) навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; 2) наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів за загальнокафедральною, загальнофакультетською чи вузівською науковою проблемою [там само, с. 56].

Так, за концепцією дослідників, реалізована в комплексі науково-дослідницька діяльність студентів сприяє формуванню наукового світогляду, оволодінню методологією і методами наукового дослідження; прискореному оволодінню спеціальністю, досягненню високого професіоналізму; розвитку творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; прищепленню студентам навичок самостійної дослідницької діяльності; розвитку ініціативи, здатності застосовувати

теоретичні знання у своїй практичній роботі, залученню до такої роботи найбільш здібних студентів; необхідності постійного оновлення й вдосконалення своїх знань; розширенню теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця; створенню та розвитку наукових шкіл, творчих колективів, вихованню у стінах навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів [309, с. 56].

Підсумовуючи позиції науковців щодо організаційно-педагогічних засад НДДС у вишах, доходимо висновку, що наразі активно здійснюється критичне осмислення наявних і ствердження нових орієнтирів у професійній підготовці майбутніх учителів шляхом дослідницького навчання, яке є унікальною платформою для оволодіння студентами навичками проблемного аналізу, умінням самостійно працювати та застосовувати свої знання у практичній площині, формування у них здатності до бачення, постановки й вирішення важливих наукових проблем, здійснення «квazидосліджень», насамкінець, прискореного розвитку учителя-дослідника.

У професійній підготовці майбутніх спеціалістів виокремлюють три основні напрями науково-дослідницької діяльності студентів:

1. *Навчально-дослідницька діяльність у структурі освітньо-виховного процесу*, передбачена навчальними планами, з наданням спеціально відведеного у розкладі часу:

– вивчення дисциплін «Педагогіка», «Історія української педагогіки», «Методика виховної роботи», «Основи наукових досліджень», «Освітні технології», «Методика наукових українознавчих досліджень», «Основи прогнозування», «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та науці», «Методика викладання філологічних дисциплін»;

– опанування спецкурсів «Індивідуальність учителя-філолога», «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога», «Наукова організація праці студента», «Методологія наукових досліджень у філологічній освіті» та ін.;

- виконання контрольно-діагностичних, науково-дослідницьких завдань проблемно-пошукового характеру у процесі вивчення навчальних дисциплін;

- проведення навчальних і виробничих практик, практикумів, що передбачають здійснення мікродосліджень з метою набуття досвіду дослідницької поведінки, умінь, навичок, особливостей творчої праці;

- організація заліків, іспитів у формі творчих звітів, конкурсів, захисту науково-дослідницьких проектів;

- підготовка та захист курсових, випускових кваліфікаційних робіт, пов'язаних із проблематикою наукових досліджень кафедр.

2. Науково-дослідницька діяльність в позааудиторній діяльності, що доповнює навчальний процес і передбачає самостійно-пошукову роботу студентів поза навчальними програмами та здійснюється майбутніми учителями на добровільних засадах у тісній співпраці з викладачами ВНЗ і загальноосвітніх шкіл, що є базою педагогічної практики студентів:

- участь майбутніх учителів у роботі студентських наукових гуртків, наукових товариств, творчих секцій, проблемних дослідницьких груп, науково-дослідних лабораторіях, які об'єднані спільними науковими інтересами викладачів кафедр;

- організація та участь майбутніх учителів у роботі студентських науково-практичних конкурсів, у науково-практичних конференціях ВНЗ, міжнародних дослідницьких програмах, у конкурсах на отримання грантів;

- робота у студентській редакційній раді.

3. Науково-дослідницька діяльність студентів, яка здійснюється паралельно з навчальним процесом, але за межами університету й передбачає:

- предметні конкурси, олімпіади, виставки дослідницьких робіт студентів, проектів за підсумками академічного року;

- міжвузівські, всеукраїнські, регіональні, міжнародні конференції;

- проведення досліджень в організаціях, загальноосвітніх навчальних закладах міста, регіону;

– зустрічі майбутніх учителів з відомими вітчизняними та зарубіжними спеціалістами, науковцями.

Таким чином, виходячи зі специфіки дослідження, можна узагальнити підходи науковців до виокремлення пріоритетних напрямів організації науково-дослідницької діяльності студентів у ВНЗ як обов'язкового компонента підготовки фахівців.

Зазначимо, що модернізація, якісне оновлення й збагачення системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури важливо здійснювати з урахуванням передового зарубіжного досвіду, де домінуючим вектором визначається орієнтація на розвиток студента-дослідника.

Академік В. Андрущенко у своїй науковій публікації «Основні характеристики європейської університетської освіти та можливості їх реалізації в системі освіти» зауважує, що «за розмаїттям поглядів європейських мислителів різних часів і народів, досвідом організації університетської освіти у провідних країнах Європи рельєфно прослідковуються характеристики, які у своїй сукупності формують якісну визначеність європейської освіти». На думку вченого, «першою і головною характеристикою європейської університетської освіти є її функціонування на засадах глибокої науки, що розвивається в університетах. Університет і наука – нероздільні. Без науки про університетську освіту не може бути й мови. Провідні університети мають у своїй структурі науково-дослідні інститути, центри, лабораторії, інші наукові підрозділи, де працюють від декількох сотень до декількох тисяч наукових співробітників не нижче доктора наук, професора чи кандидата наук, доцента. При цьому, тематика, над розробкою якої працюють університетські вчені, як правило, є тематикою фундаментальною і вже потім – прикладною». Учений звертає увагу на те, що саме в ХХ столітті найбільша кількість наукових відкриттів припадає на університетські наукові центри. В університетах працює найбільша кількість вчених – лауреатів Нобелівської премії. За своїми науковими досягненнями університети не тільки успішно конкурують з

Національними науковими агенціями, Академіями наук, науково-дослідницькими центрами, але й значною мірою перевершують їх [12, с. 4].

Інтеграція освітньої і наукової складових у діяльності вищих навчальних закладів, на думку авторського колективу Білої книги національної освіти України, є необхідною умовою якісної підготовки фахівців, розвитку й реалізації інтелектуально-творчих здібностей науково-педагогічних працівників і студентської молоді, вагомим чинником розвитку наукового й інноваційного потенціалу держави. У книзі зауважено, що необхідність поєднання навчання і досліджень на всіх циклах вищої освіти зазначена у Бельгійському (Лювенському) комюніке 2009 р. «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти в новому десятиріччі» [35].

Така необхідність впливає і з Лісабонської стратегії щодо створення Європейського дослідницького простору, у формуванні якого провідна роль покладається на вищу школу, університети. Реальна інтеграція освітньої і наукової складових у діяльності вищих навчальних закладів можлива за умови визначення критерієм якісної вищої освіти здійснення наукових досліджень з урахуванням їх визнання міжнародною науковою спільнотою (опублікування результатів досліджень у наукових виданнях з високим фаховим рейтингом, які перекладаються багатьма мовами, реферуються, цитуються), використання їх результатів у навчальному процесі, залучення студентів до дослідної діяльності, орієнтацію викладання на новітні наукові досягнення, розвиток інтелектуально-творчого потенціалу студентської молоді [35].

Зупинимось докладно на загальній характеристиці інноваційних тенденцій у зарубіжній філологічній освіті, з'ясувавши особливості психолого-педагогічної, мово- та літературознавчої підготовки майбутніх учителів рідної мови та літератури з метою розгляду доцільності використання певного досвіду в педагогічних університетах України.

Аналізуючи наукову літературу, ми дійшли висновку, що сучасний етап удосконалення педагогічної освіти у *США* характеризується позитивними тенденціями: відбувається побудова динамічної та конкурентоздатної системи

освіти, побудованої на дослідницьких знаннях, спрямованої на розвиток творчих можливостей особистості, її інтелектуального потенціалу на засадах неперервної освіти.

Центральними векторами американської школи є акцентування на індивідуалізації та диференціації, розвитку критичного мислення, формуванні вмій порівнювати, аналізувати, спостерігати, узагальнювати, систематизувати.

Так, в університеті Дрексела (Філадельфія) на відділенні англійської мови і філософії [248], за результатами дослідження О. Семеног, студентам-дослідникам пропонуються курси з різних галузей літератури, мови, філософії, культурології. Додаткову спеціалізацію майбутніх учителів-словесників у Вашингтонському університеті доповнюють курси педагогічної культури, англійської мови і мистецтва, в Мідлберському коледжі – сучасного мистецтва, психології спілкування, традиційних культур Європи, зовнішньої політики США та ін., в Дартмутському коледжі – курси історії мистецтва, класичної та сучасної американської літератури, теорії мистецтва і творчості, педагогічної психології, філософії та соціології освіти [248].

Відома українська дослідниця М. Князян, узагальнюючи досвід професійної підготовки учителів філологічних спеціальностей у США, стверджує, що найактивніше у навчальному процесі ВНЗ використовуються такі види самостійно-дослідницької діяльності, як складання портфоліо, написання етнічної автобіографії, створення проєктів, організація аутентичних бесід та публічних презентацій, використання «кейсів», що загалом забезпечують системність та систематичність інтеріоризації фахових знань і метарефлексивних та метакогнітивних умінь майбутніх спеціалістів, наголошуючи на тому, що ці методи дають їм змогу переосмислити власний досвід й «добудувати» його до рівня цілісної системи [128, с. 126].

У межах здійсненого функціонального досвіду підготовки майбутніх учителів-словесників у США можна скласти орієнтовну узагальнену модель випускника американських ВНЗ, який повинен мати ґрунтовну спеціальну підготовку, здатен до аналізу, структурування і систематизації фактів, явищ,

подій, із сформованими вміннями робити індуктивні та дедуктивні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, ефективно застосовувати освітні технології, дотримуватися етичних принципів і норм професійної поведінки у практичній діяльності; вміти довести свою потребу на ринку праці, мати постійну мотивацію до безперервного особистісно-професійного самовдосконалення.

Досліджуючи особливості організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів в університетах *Іспанії*, О. Григорович зазначає, що увагу іспанських учених зосереджено на виробленні цілей професійної підготовки вищеназваної категорії студентів, котрі реалізуються саме в контексті науково-дослідної діяльності; серед них пріоритетними є такі: націлювати студентів на розширення та передачу знань, а також забезпечення їхнього використання в усіх областях з метою задоволення потреб країни у спеціалістах; інтегровано розвивати професійні, дослідницькі й соціальні навички; формувати такі вміння, як-от: надавати суспільству якісні освітні послуги з навчання мови та літератури через розробку власних нестандартних методичних засобів; сприяти гармонізації наукового, культурного, соціального, етичного розвитку особистості; ефективно співпрацювати між собою та з іншими освітніми та формуючими структурами; оптимально впливати на учнів з метою розширення їхніх знань, набутих на попередніх освітніх рівнях задля досягнення відповідних цілей; допомагати розвитку національної єдності; сприяти збереженню культурної спадщини країни. На відміну від вітчизняних підходів до організації науково-дослідної діяльності, в іспанських джерелах наголошується на необхідності впровадження цієї діяльності саме з метою забезпечення децентралізації, регіональної інтеграції, а також співпраці між інституціями задля того, щоб надати можливість різним регіонам країни мати в своєму розпорядженні необхідні ресурси та технології для покращення навчання мови та літератури [84, с. 29–30].

Яскраво виражена національна специфіка освітньої системи *Франції* під впливом динамічного оновлення техніки і технологій, зростаючої

інтелектуалізації праці, першочерговості людського фактору в економічному і соціальному розвитку сучасного суспільства теж набула гнучкості, варіативності, відкритості, орієнтації на неперервність освіти, професіоналізації педагогічної підготовки. Отримала поширення концепція формування «компетентного спеціаліста», основна ідея якої – досягнення майбутніми вчителями професійних умінь і навичок, акцент на індивідуальний підхід, розвиток самоорганізації, саморозвитку і самовдосконалення, спеціалізація не тільки з урахуванням обраного навчального предмета, а й специфіки навчального закладу, де працюватиме фахівець [115, с. 7–9].

Професійну підготовку учителів-словесників у Франції побудовано на врахуванні національних мовно-культурних цінностей, адже турбота влади про збагачення учнівської та студентської молоді знаннями рідної культури максимально сприяла запровадженню у ВНЗ елементів лінгвокультурології, акцентуючи у навчанні на формуванні комунікативної компетентності студентів. Невід’ємною складовою фахового навчання майбутніх учителів філологічних дисциплін є науково-дослідницька діяльність, яка «пронизує» більшість навчальних тем, сприяючи розвитку критичного мислення, творчої індивідуальності студентів-дослідників, формування їхнього наукового світогляду та методологічної культури.

Досліджуючи організацію професійного навчання у *Німеччині*, М. Князян констатує той факт, що єдність освіти і дослідження є провідним принципом функціонування вищої освіти. Пріоритетними цілями самостійно-дослідницької діяльності є навчити студентів аналізу наукової інформації та організувати власну й колективну пошукову роботу задля отримання об’єктивно нових результатів. 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 організується у вигляді вільної групової дискусії. Характерною рисою організації самостійно-дослідницької діяльності у Німеччині є тісна співтворчість студентів і викладачів (Н. Козак), забезпечуючи активний

розвиток наукового світогляду та інтелектуальних умінь майбутнього фахівця, більш чітке усвідомлення студентом своєї ролі у пошуковій співдіяльності, вироблення ним власної позиції при визначенні стратегічних, тактичних і оперативних цілей [128, с. 127].

Звертаючись до організації професійного навчання педагогів у *Фінляндії*, з'ясовано, що центральним її вектором є дослідницька педагогічна освіта, кінцевою метою якої є підготовка дослідницько-спрямованого майбутнього учителя (*inquiry-oriented future teacher*).

За орієнтири розвитку дослідницько-базованої педагогічної освіти у *Фінляндії* на початку ХХІ ст. було прийнято такі положення (відповідно до *фінської теорії* – це принципи):

– педагоги мають володіти необхідними ґрунтовними знаннями останніх досягнень науки з предмета та методики викладання; міждисциплінарне дослідження з проблем предмета викладання і педагогіки формує основу для розвитку методів викладання, які можна адаптувати відповідно до потреб учнів;

– педагогічна освіта як така повинна бути предметом вивчення й дослідження, що має надавати інформацію про ефективність та якість педагогічної освіти, яка впроваджується по-різному й у різних культурних контекстах;

– метою є засвоєння майбутніми вчителями дослідницько-орієнтованого ставлення до своєї роботи; це означає, що студенти навчаються аналітично та неупереджено (сприйнятливо) ставитися до своєї роботи, роблять висновки на основі своїх спостережень і досвіду, систематично розвивають (удосконалюють) навчальне середовище [325, с. 40–41].

У *Фінській Державній Програмі* сформульовано сукупність вимог до педагогічної компоненти в підготовці вчителя, а також обґрунтовано комплекс компетентностей, які він має набути: міжособистісні вміння та навички конструктивного спілкування і співпраці; глибоке розуміння навчального процесу; попередження труднощів, ускладнень і негативних сценаріїв у

навчання; міжкультурна компетентність; управлінська компетентність; компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій; вміння працювати та розв'язувати конфлікти в педагогічному середовищі; вміння у сфері планування й оцінювання навчання тощо [331, с. 5].

Було виявлено, що метою дослідницько-базованої педагогічної освіти фінські дослідники визначають: розвиток у студента процесів педагогічного мислення, для означення якого вживалися такі терміни: «критичне мислення», «дидактичне мислення», «педагогічне мислення» тощо. Зокрема, це означає, що педагогічно мислячий учитель «розуміє педагогічні поняття та здатен застосовувати їх правильно», «застосовує теоретичне мислення у щоденній практиці», «охоче досліджує стиль педагогічної діяльності та критично оцінює педагогічні ситуації», «замість застосування стереотипів, приймає самостійні педагогічні рішення», «є автономним у прийнятті педагогічних рішень, що вимагає відповідних педагогічних знань і впевненості в собі» тощо [321, с. 8–10].

Підсумовуючи зазначимо, що дослідницько-базована педагогічна освіта розглядається ученими Фінляндії як безперервний процес, що має на меті підготовку висококомпетентних майбутніх учителів як генераторів знань, здатних до інноваційної діяльності в освіті, з позитивною мотивацією до педагогічного дослідження, розвиток творчого мислення, наукової інтуїції, оволодіння ними вміннями і навичками наукового пошуку, самостійної навчальної та наукової роботи, які прагнуть до самовдосконалення.

Вивчення системи організації професійного навчання майбутніх учителів-словесників у *Польщі* свідчить, що сучасне суспільство потребує конкурентоздатного, самостійного, творчого, компетентного і відкритого до співпраці педагога-дослідника, який має ґрунтовну загальнокультурну, філологічну та психолого-педагогічну підготовку. Пріоритетними цілями науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів польської мови визначено такі: максимальна індивідуалізація; акцент на саморозвиток на постійній основі, розширення самостійності студентів, опанування ними

навичками самостійного здобуття знань, особлива увага приділяється формуванню мовної, лінгвістичної, культурознавчої компетенції, розвитку мислення та комунікативних навичок.

Таким чином, вивчення досвіду організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-словесників у розвинутих країнах світу дають змогу визначити провідні тенденції в реалізації цієї діяльності, зокрема: інтенсивне оновлення системи освіти, кінцевою метою якої є підготовка творчого вчителя-дослідника, культуромовної особистості, сформованості системи професійних знань і вмінь, філологічних та педагогічних здібностей з орієнтацією на збереження національних виховних традицій і неперервності освіти.

Дійсно, в умовах сьогодення науково-дослідницька діяльність студентів наповнюється новим актуальним змістом і стає одним із головних факторів у забезпеченні якісно нових змін у професійній діяльності, умовою його особистісної самореалізації.

Отже, нами доведено, що в умовах сьогодення гостро постає потреба залучення майбутніх учителів української мови та літератури до наукового пошуку з метою прискореного розвитку і саморозвитку їхнього науково-творчого потенціалу, професіоналізму, стимулювання інтересу до самовідкриттів, опанування ними апаратом наукового передбачення, вміннями прогнозувати результати навчально-виховної діяльності, вибудовуючи творчий підхід до неї.

1.3. Компонентно-структурний аналіз готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності

Оскільки сучасна вітакультурна парадигма освіти повинна не тільки допомогти опанувати майбутнім учителям необхідний обсяг знань, умінь і навичок, а й сформувати таку особистість фахівця-дослідника якісно нового типу, для якої характерні цілераціональна поведінка, самопізнання, саморозвиток і самореалізація – тріада, що складає основу фахівця (за

В. Кременем [145]), який має світоглядні переконання, усталене абстрактно-логічне мислення, ініціативний, рішучий, енергійний, активний, здатний постійно набувати нових знань, швидко приймати ефективні рішення, на основі своєї позиції в житті, яка узгоджена з інтересами інших людей, то слід екстраполювати ці вимоги на професійну підготовку майбутнього учителя-словесника і зрозуміти необхідність кардинальних змін усіх компонентів освіти, зокрема цілей, змісту, характеру, в якому особистість стає суб'єктом навчальної діяльності.

Адже, саме цю підготовку в системі вищої освіти слід спрямовувати на готовність до пошуку перспектив і конструктивних підходів, здійснивши новий прорив з орієнтацією на забезпечений, стабільний, демократичний людський розвиток на основі використання досягнень науково-технічного прогресу, раціональних інновацій, які може успішно досягнути майбутній педагог.

Готовність до науково-дослідницької діяльності є важливим елементом фахового становлення і професійного сходження майбутнього учителя-українця до вершин його майстерності та компетентності, одним із параметрів його професійної готовності, що суттєво впливає на ефективність педагогічного процесу та результати діяльності фахівця. У зв'язку з цим, дослідження цього феномену є актуальним в контексті психолого-педагогічного, філософського та соціокультурного дискурсу, забезпечення ефективності професійної діяльності майбутнього учителя української мови та літератури, вивчення специфіки професіоналізації особистості в межах цієї професії, а особливо підготовки до науково-дослідницької діяльності зазначеної вище категорії суб'єктів навчання в умовах вищої школи.

Виходячи з того, що у підрозділі 1.1. ми вже визначилися з ключовими конструктами *«професійна підготовка майбутніх фахівців»*, який розуміємо як динамічний процес здобуття знань, умінь та навичок, особистісно-професійних якостей, досвіду, і норм поведінки, розширення кругозору, наукової картини світу, високої культури, які забезпечують успішність роботи з певної професії та *«професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей»*

під яким розуміємо цілеспрямований процес оволодіння професією, кінцевою метою якого є ефективний фахівець з високим рівнем знань, соціального досвіду та компетентностей згідно з вимогами до змісту шкільної мовної, літературної підготовки згідно з Державними стандартами, у контексті дисертаційного дослідження постає необхідність розглянути поняття *«готовність до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей»*, його компонентно-структурний аналіз.

У зв'язку з цим виникає потреба спочатку визначитися з такими поняттями, як: «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність до науково-дослідницької діяльності», які логічно взаємопов'язані між собою та взаємозалежні, однак мають суттєві відмінності, уточнення яких дають змогу більш повно схарактеризувати ключовий конструкт нашого дослідження («готовність до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей»).

Отже, вважаємо за доцільне звернутися до трактування поняття «готовність» у психолого-педагогічних дослідженнях, проаналізувавши які, ми дійшли висновку, що цей феномен має поліаспектний характер і визначається як:

- відносини, тобто, система тимчасових зв'язків людини як особистості – суб'єкта з усією дійсністю або з її окремими аспектами (В. М'ясищев [181; 182]);
- внутрішня позиція особистості по відношенню до соціального оточення і окремим суб'єктам соціального середовища (Л. Божович [45]);
- здатність людини ставити мету, добирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська [180]);
- наявність здібностей (Б. Ананьєв [4], С. Рубінштейн [238]);
- особистісний сенс, породжуваний ставленням мотиву і мети (О. Асмолов [26], Д. Леонтьєв [160], А. Петровський [210]);
- система різних диспозиційних утворень, які регулюють поведінку та діяльність людини (В. Ядов [311]);

- соціальна установка – атитюд (Г. Олпорт [197]);
- установки, яка є цілісним динамічним станом суб'єкта, станом готовності до певної активності, станом, що обумовлюється двома факторами: потребою суб'єкта та відповідної об'єктивною ситуацією (Д. Узнадзе [288]).

У цьому контексті важливе значення має аналіз поняття «готовність» крізь призму досліджень учених-педагогів, як-от:

- складне утворення, яке включає в себе когнітивний, мотиваційний і емоційно-вольовий компоненти, як сукупність знань, вмінь, навичок, професійно важливих якостей особистості, якими повинен володіти спеціаліст для успішної адаптації до діяльності (Н. Кузьміна [148]; В. Сластьонін [255] та ін.);

- певний стан особистості, як психологічна умова успішного виконання діяльності вибірково-усвідомленої активності, яка спонукає особистість на діяльність; як психологічної установки, що функціонує на фоні загальної активності особистості, як стан, що передуює усвідомленій поведінці, як соціально фіксованої установки, характерної поведінки особистості у суспільстві [92; 136; 215];

- як функціональний стан, що сприяє успішній діяльності, забезпечуючи високий її рівень (Ф. Генів [66], Н. Левітов [158] та ін.).

Як бачимо, проблема готовності в науковій літературі представлена досить широко, із безліччю підходів до трактування цього поняття. Натомість, визначивши ознаки, сутність та структуру готовності, можна стверджувати, що вони не виключають один одного, більше того, поглиблюють і розширюють уявлення про складність та багатогранність цього феномену.

Таким чином, на підставі аналізу наукових джерел «готовність» визначено як цілісний динамічний стан особистості, що забезпечує успішне виконання нею професійної діяльності.

Слід зазначити, що в науковій психолого-педагогічній літературі готовність особистості здебільшого розглядається в контексті професійної діяльності.

Так, Н. Кузьміна [148], В. Сластьонін [255] під *професійною готовністю* розуміють складне утворення, яке включає в себе когнітивний, мотиваційний і емоційно-вольовий компоненти; як сукупність знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей особистості, якими повинен володіти спеціаліст для успішної адаптації до діяльності; К. Платонов – як суб'єктивний стан особистості, яка усвідомлює себе здатною і підготовленою до тієї або іншої професійної діяльності й прагне до її виконання; як результат трудового виховання, професійного навчання, психологічної підготовки [214, с. 126]; Є. Рапацевич – як інтегративну особистісну якість студента й передумову ефективної діяльності після закінчення ВНЗ [227]; К. Дурай-Новакова пропонує розглядати професійну готовність до педагогічної діяльності «як цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя. Професійна готовність до педагогічної діяльності таким чином постає як складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю структуру входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю» [93, с. 25]; Л. Кондрашова, готовність до педагогічної діяльності пояснює як форму складного особистісного утворення, яка зумовлює бажання займатися педагогічною діяльністю, а також важливим показником становлення випускника педагогічного вищого навчального закладу [136, с. 7–8]; Л. Кутепова – як складне структурне утворення, яке включає мотиви, що спрямовують на усвідомлення необхідності та значущості оцінювання, і визначає сукупність професійно зумовлених вимог до особистості вчителя та його діяльності, реалізація яких забезпечує успішність здійснення й оцінювання їх навчальних досягнень [153].

Усе викладене вище дає підстави розглядати *готовність до професійної діяльності* як цілісний активно-дієвий стан особистості, що забезпечує її фахову спрямованість та успішне виконання нею педагогічної діяльності.

Отже, трактування ключових понять нашого дослідження надало можливість виважено підійти до висвітлення й побудови компонентно-структурного аналізу готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Слід зазначити, що до структури готовності (готовність до інноваційної професійної діяльності, самостійно-дослідницької діяльності, формування дослідницької культури, формування дослідницької компетентності тощо) науковці включають понад 50 різних компонентів. Це, з одного боку, свідчить про неоднорідність такого особистісного утворення та його багатоаспектний характер, з іншого, – про відсутність єдиного підходу в науці щодо визначення змісту і структурних компонентів готовності.

Так, І. Дичківська готовність педагога до інноваційної діяльності розкриває як особистісне утворення, що опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня, виокремлюючи мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний компоненти готовності [90, с. 300].

Дослідницею С. Вітвицькою охарактеризовано змістову сутність готовності до педагогічної діяльності магістрів у таких аспектах: готовність як спрямованість на педагогічну діяльність, що характеризує активність магістра і його педагогічну компетентність; готовність як ставлення до педагогічної професії та майбутньої педагогічної діяльності (емоційно-ціннісне ставлення особистості до мети і способів діяльності); як здатність до педагогічної діяльності (наявність педагогічних здібностей, відповідність індивідуально-психологічних характеристик) [61].

У відповідності до концепції О. Ковальчук, інтегрований характер готовності магістра до інноваційної професійної діяльності як новоутворення розкривається через зв'язок її з професіоналізмом особистості та діяльності. З

огляду на актуальні тенденції розвитку педагогічної освіти (якість, мобільність, конкурентоспроможність тощо) готовність магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності є передумовою формування їх професіоналізму, а складовими її є не лише спрямованість на інноваційну педагогічну діяльність, пізнання педагогічних властивостей, здібностей, інноваційна зумовленість професійних рішень, але й готовність особистості магістра до мобілізації власного ресурсного (інноваційного) потенціалу, що виявляється у професійно значущих особистісних якостях та властивостях (самоактуалізація, ініціативність, гнучкість тощо) [135, с. 56].

Готовність учителя до педагогічної діяльності О. Волошенко розглядає крізь призму креативності. Зокрема, готовність майбутнього вчителя до педагогічної творчості розуміється нею як «потенційна здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності, що формується у процесі спеціально організованої професійної підготовки та зумовлена рівнем розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності» [63, с. 16–17].

Українська дослідниця проблем підготовки магістрів до інноваційної педагогічної діяльності О. Ковальчук цей процес трактує як інтегративне цілісне новоутворення, що визначається мірою інноваційно зумовленого продуктивного опредметнення професіоналізму магістрів, та має компонентну будову і включає спрямованість на інноваційну діяльність (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-операційну підструктуру (наявність фахових інноваційно-зумовлених знань, умінь, навичок), самосвідомість (здатність до самоконтролю, самовдосконалення і саморефлексії), комплекс індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують високу результативність та інноваційний характер професійної діяльності [135, с. 57].

Цікавими, в межах досліджуваної проблеми є ідеї учених щодо визначення структурного складу дослідницької компетентності педагогів, які виокремлюють такі складники: А. Пригодій (когнітивний або професійно-особистісний; світоглядний; діяльнісний (технологічний);

комунікативний)) [217]; Т. Ваколя (мотиваційно-ціннісний; змістово-практичний; психолого-професійний; функціонально-рефлексивний) [57]; В. Лазарев, Н. Конопліна (когнітивний; мотиваційний; орієнтовний; операційний) [156]; В. Клементьєва (мотиваційно-цільовий; змістово-структурний; операційно-діяльнісний; результативно-аналітичний) [124]; М. Архипова (цільовий; мотиваційний; змістовий; організаційний) [25].

У наукових розвідках з педагогіки знаходимо обґрунтування структури дослідницької компетентності, запропонованою Л. Бондаренко, яка певною мірою перекликається з думками попередників, зокрема: мотиваційно-ціннісний компонент (система спонукань та цінностей, що зумовлюють спрямування активності викладача на ефективне здійснення дослідницької діяльності); гностичний компонент (комплекс методологічних, професійних, міждисциплінарних наукових знань і пізнавальних умінь дослідницької діяльності); практично-діяльнісний компонент (сукупність інтелектуальних, практичних, організаторських умінь та здатностей педагога ефективно здійснювати дослідницьку діяльність); особистісно-рефлексивний (творчі, ділові якості дослідника, здатності саморегуляції, самоорганізації власної наукової роботи) [49, с. 56].

Слід відзначити, представлені І. Романовською компоненти дослідницької культури вчителя: когнітивний (система психолого-педагогічних, науково-дослідних, методологічних знань), мотиваційно-ціннісний (система відносин до відповідного виду діяльності), операційний (готовність до практичної реалізації цілей і завдань) [233].

Наукові напрацювання Н. Кузьміної переконливо свідчать про те, що всі компоненти проявляються у дослідницькій діяльності педагога будь-якої спеціальності, для успішного їх здійснення необхідні відповідні здібності та уміння – комунікативні, організаційні, конструктивні, перцептивні, сугестивні, дидактичні, пізнавальні, саморегуляційні тощо. Авторка у структурі дослідницької діяльності виокремлює такі взаємопов'язані компоненти:

- конструктивний, пов'язаний із добором та композицією навчально-виховного матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; плануванням і побудовою педагогічного процесу; визначенням структури своїх дій та вчинків; проектуванням навчально-матеріальної бази для здійснення навчально-виховної роботи;
- організаційний компонент передбачає залучення учнів до різноманітних видів діяльності, організацію учнівського колективу та перетворення його на інструмент педагогічного впливу на особистість;
- комунікативний компонент, сутність якого полягає у встановленні педагогічно доцільних взаємин з учнями, колегами, батьками, представниками громадськості [148].

Учена Н. Сердюкова у своєму дослідженні акцентує увагу на тому, що дослідницька культура, виступаючи одним із компонентів професійно-педагогічної культури, забезпечує самореалізацію особистості вчителя, розкриває його інтелектуальний потенціал, здатність здійснювати інноваційні процеси й впроваджувати новаторські ідеї в практику. Авторка виокремлює чотири структурні компоненти дослідницької культури: аксіологічний, дослідницький, інноваційно-технологічний й особистісно-творчий. Н. Сердюкова припускає, що саме дослідницький компонент передбачає не просто набуття нових знань і цінностей, а й розкриття сутнісних сил вчителя, які актуалізуються в процесі педагогічної діяльності й характеризують його не лише як вчителя-практика, але і як дослідника, піднімаючи його на найвищий рівень в класифікації ступенів професійного зростання [252].

Детально вивчаючи проблему формування дослідницької культури вчителів предметів гуманітарного циклу в системі методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу, Т. Дерев'янка [87] виокремлює такі компоненти досліджуваного феномену: аксіологічний, когнітивний, особистісно-творчий, діяльнісно-технологічний, характеризуючи кожний з них.

Так, за теорією дослідниці, основу *аксіологічного* компонента складають педагогічні цінності: гуманістична спрямованість дослідницької діяльності

вчителя; професійні потреби вчителя в інноваційній діяльності й мотиви особистісної самореалізації; оцінка, осмислення педагогічних ідей, концепцій, норм дослідницької діяльності, методологічна рефлексія; *когнітивного* – знання основних понять методології педагогіки, дидактики, методики власного предмету, категорій і закономірностей педагогічної науки, методології наукового пізнання; психолого-педагогічні знання; знання інноваційних процесів в освіті і науці, принципів діагностичних методів та засобів досліджень; *особистісно-творчого* – особливості індивідуальності вчителя, його здібності у вирішенні творчих професійних завдань, здатність управляти своєю діяльністю, творчою активністю, прагнення до самовдосконалення; *діяльнісно-технологічного* – спрямованість дослідницької діяльності вчителя на пізнання та осмислення проблем, на вивчення, освоєння й застосування педагогічного досвіду, на впровадження наукових психолого-педагогічних досліджень в освітню практику, створення нових педагогічних технологій, перенесення акценту з навчальної діяльності вчителя на дослідницьку діяльність учня [87, с. 23–29].

Відомим і беззаперечним є новаторський внесок до скарбниці професійної педагогіки відомої ученої М. Князян щодо визначення структури самостійно-дослідницької діяльності, складниками якої є:

– мотиваційно-ціннісний компонент характеризується системою мотивів, що відбиваються в інтересах, цінностях, життєвих цілях, переконаннях, ідеалах, закладаючи фундамент особистості, визначає остаточну ефективність самостійно-дослідницької діяльності, її спрямованість на оптимізацію професійної підготовки майбутніх педагогів;

– змістовий компонент представлено комплексом сегментів та блоків, де теоретична інформація охоплює всі види наукового матеріалу, що підлягає самостійному дослідженню; практично орієнтована інформація спрямовує студента на емпіричне дослідження означених аспектів у їх конкретному застосуванні крізь призму дидактично-виховних та навчально-виховних засобів;

– процесуально-операційний компонент передбачає оволодіння студентом операційно-дійовим апаратом наукового пошуку, актуалізацію знань про особливості розгортання, характер дослідницьких дій, їхню ієрархію;

– рефлексивний компонент уявляє собою саморозкриття, самопроекування й самореалізацію студента як фахівця-дослідника [128, с. 65, 84–85, 89–90].

Теоретичним підґрунтям для осмислення зазначеної проблеми та вироблення методологічних засад формування наукової компетентності майбутнього учителя можуть слугувати надбання педагогічної думки щодо функціонального призначення фахівця.

Розглядаючи сформованість наукової компетентності педагога як показника його готовності до здійснення науково-дослідницької діяльності, учені переконливо доводять, що це пов'язано з різними аспектами такої діяльності, особливості якої визначають компонентний склад, а саме:

– когнітивний компонент у структурі наукової компетентності передбачає здатність до активного пізнання, інтелектуальної діяльності у сфері освіти, її результативності, що визначається здатністю регулювати проведення дослідницьких та експериментальних дій, аналізувати явища і процедури оточуючої дійсності з позицій сучасних підходів до освіти та вимог до навчального закладу;

– діагностичний компонент включає знання, уміння, навички оцінювати і корегувати результати науково-педагогічного дослідження; досліджувати та обґрунтовувати проблеми, що потребують нового вирішення; здатність до створення експериментальної методики й прогнозування можливих ризиків і пошук засобів їх подолання, дотримання чи перенесення термінів розробки та введення інновацій;

– проектуючий компонент подається вміннями програмування, моделювання, структурування, схематизації; логічно будувати інновації, задавати алгоритми їх запровадження та планування експериментальної апробації; здатністю до визначення критеріїв оцінки експертизи інновації,

умінням визначати практичну значущість результатів дослідження та застосуванням інновацій у конкретних педагогічних і освітніх процесах; співвідносити результати та передбачати перспективи подальших досліджень і введення змін [5, с. 23–24].

Отже, в результаті глибокого осмислення та порівняння різних наукових підходів до визначення структури пошукової роботи студентів у ВНЗ з урахуванням концептуальної ідеї дослідження нами було визначено *компонентну структуру готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності*, що включає мотиваційно-цільовий, особистісний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти, кожний із яких характеризується певним змістом.

Мотиваційно-цільовий компонент є тією домінантою в структурі науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови та літератури, що забезпечуватиме спрямованість особистості до пошуку, обумовлюючи усвідомлення своїх можливостей, своєї місії, наполегливості у досягненні цілей, звичку до невпинної та копіткої праці.

За теорією психолога І. Русинки, така домінанта «має стати центром тяжіння всіх мислимих і немислимих сил людини, поглинати ці сили, розкручувати, неначе центрифуга, всю «начинку» психічного, перемелювати його зміст, лити, як справжній сталевар, утворювати місиво в потрібній тільки їй одній формі [241, с. 50].

Йдеться про таку системно-організовану дослідницьку фахову підготовку майбутнього учителя-словесника як свідоме його сходження до вітакультурного зростання з орієнтацією на продуктивне досягнення результатів, з позитивним надбанням досвіду науково-дослідної роботи, розширення діапазону знань як одного із пріоритетних підходів оптимізації пробуджуючого навчання. Слід наголосити, що повноцінний цілераціональний розвиток та саморозвиток педагога-дослідника може стати реальністю тільки за умови пробудження його внутрішнього джерела-регулятора (мотиву), детермінуючи людську діяльність.

Учені-психологи [44; 159; 240; 298; 312], які розглядають мотиваційні аспекти особистості наголошують на тому, рушійною силою людської поведінки є побуджувально-мотиваційна сфера як потреба найвищого рівня, зумовлюючи її спрямованість, діяльність, установки, соціальні ролі, характер, емоції та ін.

У загальному плані мотив (moveo – рухаю) – це те, що визначає, стимулює, збуджує особистість до виконання якої-небудь дії; мотивацію трактують як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності [307].

Аналіз досліджень мотиваційних аспектів особистості дав змогу узагальнити підходи науковців до визначення поняття «мотив», як-от: конкретні форми прояву потреб людини; внутрішні психічні спонуки до діяльності, поведінки, обумовлені актуалізацією тих або інших потреб особистості [254, с. 75]; внутрішня спонuka особистості до того або іншого вияву активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язана із задоволенням певної потреби [51, с. 184]; усвідомлювальні особистістю спонукальні сили конкретного вибору, рішень і дій, ... якщо мета – те, до чого прагне людина, то мотив – заради чого, для чого це їй потрібно [271, с. 121].

Категорію «мотивація» низка дослідників-психологів визначають як: процес, що підтримує психічну активність людини на певному рівні у кожний конкретний момент часу [165, с. 268]; динамічну категорію, яка містить не тільки мотиви, а й потреби, що визначають поведінку особистості в якійсь соціальній ситуації й певною мірою можуть бути визначені як готовність діяти певним чином для досягнення поставленої мети на основі розуміння цінності досягнення успіху та оцінки власних здібностей і зусиль, яких необхідно для цього докласти у їх сукупності [1, с. 6]; спонуки, які викликають активність організму, визначаючи її спрямованість [308, с.293].

Зважаючи на вищенаведені позиції учених-психологів, зазначимо, що ієрархічна побудова потребового базису мотивації майбутнього учителя-україніста має стати стратегічною позицією, на основі якої повинен

розгортатися дослідницько орієнтований педагогічний процес з метою пробудження у суб'єктів навчання позитивних внутрішніх потенцій, істинного стрижня, серцевини особистості педагога-дослідника, активізуючи їх у продуктивній пошуково-дослідницькій діяльності.

Великої особистісно перетворювальної сили набуває теза Н. Бордовської та А. Реана про мотивацію як провідного чинника регуляції активності особи, її поведінки і діяльності, виняткового інтересу для педагога і батьків. Автори зауважують, що «не можна налагодити будь-яку ефективну педагогічну взаємодію з дитиною, підлітком, юнаком без урахування особливостей його мотивації. За об'єктивно однаковими діями школярів можуть ховатися абсолютно різні причини. Іншими словами, спонукальні джерела одного і того ж учинку, його мотивація можуть бути абсолютно різними [51, с. 183-184].

Виходячи із концепції В. Семиченко, виникає необхідність мотивацію навчальної діяльності студентів розглядати з позицій системного підходу, а саме:

– неможливо розглянути достатньо повно проблему мотивації навчальної діяльності студентів поза межових мотивів, тобто мотивів, які породжуються у інших життєво значущих системах (соціальних відносинах, професійного становлення, життєвої перспективи);

– делегувати навчальній діяльності поза межові мотиви можуть різні системи життєдіяльності, серед яких провідною є професійно-діяльнісна система;

– у процесі дослідження слід вивчати не лише ізольовані, уособлені один від одного види мотивів, а й їх складні комплекси (інтегративні утворення) [251].

Так, на думку Т. Чаусової, мотивація навчальної діяльності студентів є складним системним утворенням, структурні компоненти якого виникають на перетині різноманітних системних проєкцій. Це породжує явище полідетермінованості, тобто наявності в мотиваційній структурі навчальної діяльності різнопланових детермінант. До основних детермінант навчальної

діяльності студентів, крім пізнавальних інтересів, віднесено систему професійної діяльності, систему соціальних відносин, систему загальної життєдіяльності, зокрема, їх ставлення до:

- навчальної діяльності у цілому в контексті інших видів діяльності;
- професійної діяльності у цілому (мотиви професійного вибору) та її окремих аспектів;
- інших учасників процесу навчання на горизонтальному (інші студенти) і вертикальному (викладачі) рівнях;
- майбутніх суб'єктів професійної діяльності;
- значущих компонентів життєдіяльності, рейтинг навчальної і професійної діяльності у загальній системі життєвих цінностей [306, с. 86].

Відповідно до структури формування готовності майбутніх учителів української мови та літератури зазначимо, що ця готовність досягається за умови цілеспрямованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу на етичних засадах через активізацію мотивів пошуково-дослідницької діяльності, адже вирішальну роль має побуджувально-мотиваційна сфера як спонукальне джерело наукового потенціалу особистості.

Тому, виокремлений нами *мотиваційно-цільовий компонент* у структурі готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності характеризується їхнім морально-ціннісним ставленням до своєї професії; усвідомленням майбутніми учителями-словесниками значущості та формуванням пізнавального інтересу до науково-дослідницької діяльності; активно-позитивним ставленням до пошукової роботи як до особистісної цінності; узгодженістю особистісних цілей з пошуково-дослідницькою діяльністю; стимулюванням дослідницької активності; стійкою внутрішньою мотивацією особистості з опорою на домінанту дослідницько спрямованої педагогічної діяльності; виконанням професійних обов'язків у відповідності до етичного кодексу ученого; стійкою потребою та наполегливістю у пошуку ефективних шляхів вирішення

професійних завдань засобами науково-дослідної роботи в освітньо-виховних закладах; активністю у саморозвитку.

Визнаючи проблему особистості пріоритетною, детально зупинимося на вимогах, які висуває суспільство до педагога. Виокремлений нами *особистісний компонент* готовності майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності розкриває особливості та роль особистості учителя-дослідника в умовах інноваційного розвитку сучасної школи нового типу, важливе місце посідає гуманоцентристська сутність їхньої дослідницької підготовки.

Інтеграційні процеси на європейському освітньому просторі надзвичайно актуалізували проблему гуманоцентризму, додавши їй міжнародну значущість. Асоціація Європейських цінностей уклала, умовно кажучи піраміду доменів, що обертаються навколо гуманізму як мислення і як динамічного руху, яке веде до створення гуманного середовища не тільки народів Європи, а й усього людства... Члени Асоціації Європейських цінностей впевнені, що саме такий вертикальний (тобто важкий) шлях досягнення пізнавального світла, сила якого свідчатиме про гуманізм. У такий спосіб Європейське співтовариство намагається спонукати учасників Болонського процесу, весь інститут освіти на важку роботу з формування гуманістичного мислення такої сили, яке в змозі трансформуватися в гуманістичні дії [267, с. 22–23].

У контексті нашого дослідження цінною є думка В. Солодкова, який зазначає, що «гуманізм є рятівним «ковчегом» світової цивілізації, орієнтація на нього дасть змогу зосередити матеріальні і духовні багатства суспільства на службу комфортного існування людей, на розвиток гармонійних відносин між ними, на створення умов, за яких «рівність», «справедливість», «людяність» наповнюються справжнім змістом, на досягнення статусу пріоритетних, статусу цілі при збереженні невинного розвитку науково-технічного прогресу як засобу. Й додає: «Вершиною гуманістичної сприятливості суспільного розвитку є перехід до якісно нових правил у взаємодії людей, в міжособистісних, міжгрупових, корпоративних відносинах, де, зрозуміло, буде «зрізаний

горизонт» прояву рівності, справедливості, людяності. Але буде діяти концепція гуманізму, як основа, як фактор пріоритету духовно орієнтованих відносин з урахуванням інтересів усіх верств населення [266, с. 27–28].

Сучасні науковці акцентують на тому, що саме пошук шляхів реалізації гуманістичної педагогіки, можливість олюднення процесу освіти має стати унікальною ціннісно-сисловою основою змісту професійної підготовки студентів. Його слід вбачати в розвитку морально відповідальної особистості майбутнього педагога-дослідника, який має бути відкритим для подальшого вдосконалення й саморозвитку, що, врешті-решт, призведе до всеосяжної гуманітаризації навчального процесу.

«Постала потреба введення в повному обсязі у навчальний предмет не стерильних наукових знань, а знань як результатів певної пізнавальної діяльності особистості», – зауважує один із фундаторів особистісно орієнтованої педагогіки І. Бех [32, с. 246]. Й акцентує, що «гуманітаризація викладання наукових знань – це надання конкретній пізнавально-навчальній діяльності, яка у згаданих психодидактичних системах розглядається як один із видів науково-раціонального пізнання, ціннісного спрямування [32, с. 247].

У науковій публікації відомого українського психолога й методолога людинознавства Г. Балла, детально охарактеризовано специфіку раціогуманізму – актуальної для сьогодення форми гуманістичного світогляду, яка ж до того має істотні методологічні імплікації. Дослідник розкриває систему принципів раціогуманізму, що охоплює: принципи раціогуманістичного світогляду (принципи взаємодії індивідуального чи групового суб'єкта з іншими суб'єктами зі світом; принципи взаємодії суб'єкта з іншими суб'єктами; принципи гуманістично зорієнтованої соціальної поведінки у сучасному світі); принципи раціогуманістичної методології людинознавства (загальні засади вказаної методології; засади обрання засобів людинознавчої наукової діяльності; основи використання і вдосконалювання категорійно-поняттєвого апарату людинознавства) [30, с. 32].

Отже, вищенаведені концептуальні підходи науковців незаперечно свідчать про те, що ціннісно-раціональний підхід у фаховій підготовці морально свідомих майбутніх учителів стимулюватиме їх до пріоритету ціннісних орієнтацій, які найбільш притаманні зростанню в учнів ефекту духовності як системоутворювального чиннику педагогічного гуманоцентризму.

Підсумовуючи, зазначимо, у відповідності до принципів гуманістичної педагогіки у дослідницькому освітньому просторі пріоритетними напрямками виступатимуть:

- створення ціннісно орієнтованого середовища, його особистісна центрованість;
- побудова гуманно-розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на засадах морально-етичної педагогіки, формування відносин співробітництва.
- духовно-аксіологічна насиченість змісту навчальних предметів, зокрема, та оптимізація культурологічної спрямованості освітнього процесу, взагалі;
- повага до особистості кожної дитини, її поглядів, переконань і рішень, до її свободи та гідності, визнання її прав на унікальність;
- збагачення й розширення духовного поля кожного учня.

Слід зазначити, що головною трансформуючою силою у навчально-виховному процесі був, залишається і буде учитель – як носій гуманістичних цінностей, небайдужий, щирий, люб'язний, відповідальний, енергійний, готовий завжди радіти успіхам разом з учнями.

На думку І. Зязюна, «педагог – це фахівець, який займається навчально-виховною роботою в школі, чи дитячому садку, ... викладач вищого навчального закладу. Загальна мета діяльності педагога – формування творчої особистості учня в процесі навчання та виховання [208, с. 14].

Водночас доцільно наголосити, що сучасний учитель сьогодні має «поставати» у чотирьох площинах, зокрема: «педагог-особистість», «педагог-професіонал», «педагог-вихователь» та «педагог-науковець». Загальновідомим

є той факт, що *педагог як особистість* має бути носієм високої духовно-моральної культури, доброчесності та щирості, дисциплінований, сумлінний, доброзичливий, відповідальний, порядний та принциповий, відкритий до нового, завжди готовий до співпраці, з розвиненим почуттям делікатного гумору, самовідданий справі.

Педагог-професіонал – це високоосвічений учитель з високим рівнем професіоналізму, педагогічної майстерності та професійної компетентності, здатний до творчих рішень, збагачення свого інтелектуального досвіду, автономний у професійній свідомості, з глибоким і всебічним прагненням до самопізнання, саморозвитку та самореалізації.

Як *вихователь* учитель має бути наділений любов'ю до дітей, здатний легко вступати у контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, бути емпатійним, делікатним, справедливим, спостережливим, чуйним, організований, авторитетний, небайдужий до життя учнів, з непохитною вірою у вихованця, терпеливий.

Насамкінець, *педагог як науковець* – це фахівець, який щодня втілює в практику роботи принцип науковості: навчання учнів на основі наукових досягнень педагогіки, інноваційних методик викладання, передового педагогічного досвіду, рекомендацій з наукової організації педагогічної праці; застосування індуктивно-дедуктивних методів навчання, що дають змогу глибше збагнути конкретне; відбиття методів наукового пізнання; використання наукової термінології; розвиток в учнів критичного мислення, логіки, поступово підводячи їх до пошукової, творчої роботи в навчанні.

Отже, з огляду на вищевикладене, підсумуємо, що місія сучасного учителя еволюціонує в напрямку від транслятора знань до учителя-порадника, фасилітатора, провідника, опікуна, доброзичливого та чуйного педагога-наставника.

Варто зауважити, що для результативного формувального впливу учителя на особистість учня, вкрай важливим постає вибір характеру та логіки побудови духовно-розвивальної взаємодії суб'єктів навчання у фаховій підготовці

майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Йдеться про професійно-педагогічне спілкування як стратегічний орієнтир дослідницько орієнтованого навчання.

Дослідники теорії комунікації доводять, що спілкування дає змогу успішно і цілеспрямовано реалізовувати комплекс заходів з формування гармонійно розвиненої особистості учнів, наголошуючи на забезпеченні глибини проникнення співучасниками діалогу у внутрішній світ один одного, максимально сприяючи, при цьому, етично-моральному перетворенню вихованців.

«Як провідна детермінанта всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини спілкування виявляється основним засобом, за допомогою якого здійснюються виховні впливи на особистість, за необхідності відбувається оптимізація та корекція її психологічного змісту», – підсумовує І. Бех [32, с. 250].

Слід зазначити, що комунікативна компетентність учителя-філолога має бути побудована саме на засадах духовно-розвивального спілкування за умов взаємодії його учасників як рівноправних партнерів, базисом якого виступатиме взаємна відкритість та прийняття один одного як неповторних і цінних особистостей. Тому одним із ключових пріоритетів у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності виступає духовно збагачене професійно-педагогічне спілкування на моральних засадах.

Таким чином, зміст *особистісного* компонента готовності майбутніх учителів-словесників до науково-дослідницької діяльності характеризується визнанням особистості учня як найвищої педагогічної цінності, особистісно-гуманною домінантною у дослідницькому освітньому просторі; системи особистісно-професійних якостей, необхідних для здійснення пошуково-дослідницької діяльності; професійно-педагогічним спілкуванням як стратегічним орієнтиром дослідницько орієнтованого навчання.

Операційно-діяльнісний компонент. У контексті означеного напрямку зауважимо, що успішна науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів філологічних спеціальностей неможлива без сформованої системи спеціальних знань, умінь і навичок, здібностей, способів дії, які нададуть їм змогу ефективно здійснювати професійні функції, тому необхідність виділення операційно-діялісного компоненту не викликає сумніву.

Виходячи з того, що дослідницькі уміння є базисом виділеного нами компонента, зупинимось на цьому аспекті більш детально.

Теоретико-методологічним основам вирішення проблеми формування дослідницьких умінь студентів у процесі професійної підготовки присвячено дослідження В. Андрєєва [7], Т. Гладюк [67], Т. Ільїної [117], О. Земки [107], Г. Кловак [126], М. Князян [130], Л. Кондрашової [137], В. Кулешової [151], В. Курила [140], І. Лернера [161], М. Овчинникової [194], О. Рогозіної [229], Є. Спіцина [265], М. Фалько [291] та ін.

Значний внесок в розроблення теоретичних засад проблеми формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів зробила М. Овчинникова, яка визначає цю категорію як цілеспрямовані дії, які ґрунтуються на системі раніше засвоєних у процесі навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності вчителів математики знань, умінь і навичок та відповідають логіці науково-дослідницької діяльності. Їй додає, що вони базуються на здатності вчителя усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, переробки, аналізу, створення, проектування й підготовки результатів пізнавальної діяльності спрямованої на виявлення (створення, відкриття) об'єктивних закономірностей процесу навчання [194, с. 127].

Дослідницькі уміння майбутніх учителів, у відповідності до наукової позиції С. Дудар, трактуються як комплекс професійних якостей, що забезпечують готовність студентів вищих педагогічних закладів освіти виконувати цілеспрямовані аналітико-синтетичні, діагностичні та пошуково-перетворюючі дії на основі практичного застосування систематизованих знань

у процесі теоретичних та експериментальних розвідок у навчанні й вихованні школярів [91].

З огляду на це, вміння поділяють на групи: аналітико-синтетичні та інформаційні вміння (аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати інформацію; здійснювати інформаційний пошук; описувати педагогічні явища, використовуючи науковий тезаурус); діагностичні вміння (визначати предмет діагностики; узагальнене вміння розробляти діагностичний інструментарій і описувати техніку його використання; вміння самодіагностики готовності до педагогічної діяльності); прогностично-проектувальні вміння (узагальнене вміння моделювати діяльність; вміння передбачати наслідки педагогічного процесу; прогнозувати шляхи виправлення недоліків); креативно-інноваційні вміння (знаходити нове в педагогічних явищах; вибирати методичну концепцію власної праці; прогнозувати дослідно-експериментальну роботу) [91, с. 67].

Науковець В. Литовченко розглядає такі групи дослідницьких вмінь: 1) операційні дослідницькі вміння (розумові прийоми й операції, що застосовуються в дослідницькій діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування і узагальнення, висунення гіпотези, співставлення); 2) організаційні дослідницькі вміння (застосування прийомів організації у науково-дослідницькій діяльності, планування дослідницької роботи, проведення самоаналізу, регуляція власних дій у процесі дослідницької діяльності); 3) практичні дослідницькі вміння (опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій, обробка даних спостережень, впровадження результатів у практичну діяльність); 4) комунікативні дослідницькі вміння (застосування прийомів співробітництва у процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю) [164].

У науково-педагогічних дослідженнях існує кілька концепцій формування вмінь: концепція формування інтелектуальних вмінь і навичок; концепція поетапного формування розумових дій; концепція трансформації умінь у навички; концепція трансформації навичок в уміння та інші. Найбільш

поширеною є концепція поетапного формування розумових дій та дослідницьких умінь. Етапи формування способів розумової діяльності спираються на встановлену в психології структуру пізнавальної діяльності: мета – мотив – зразок – операція – результат – корекція [67, с. 36].

Виходячи з викладеного, підсумуємо: дослідницькі вміння майбутніх учителів – це комплекс практичних дій, що забезпечують здатність особистості усвідомлено здійснювати пошук, відбір, аналіз, проектування й підготовку результатів інтелектуальної діяльності.

Слід підкреслити, що операційно-діяльнісний компонент готовності майбутнього вчителя української мови та літератури до науково-дослідницької діяльності пов'язаний, передусім, з наявністю і володінням діагностичними, проєктивними та продуктивними вміннями, котрі набуті студентами під час опанування змісту психолого-педагогічних і методичних дисциплін, а також у період проходження педагогічної практики.

Цікавість та рельєфність цьому підходу задаватиме таке конструювання системи професійної підготовки фахівця, щоб її якість стратегічно пов'язувалася з орієнтацією майбутнього учителя-філолога на втілення у практику умінь планувати, аналізувати, співвідносити і порівнювати факти, явища, точки зору, концепції, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; вміння спостерігати, збирати, систематизувати й обробляти дані; висувати гіпотези, виявляти проблему, бачити різні підходи до її вирішення засобами науково-дослідної роботи тощо.

З метою конкретизації наведених вище елементів нами була розроблена операційно-діялісна підструктура науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів, яка містить 6 складників: завдання, знання, вміння, форми, методи, результати (табл. 1.2).

Слід підкреслити, що формувальний вплив у нашому дослідженні буде побудовано у відповідності до операційно-діялісної підструктури науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів в системі вищого навчального закладу, в ході виконання якої вони втілювали в життя свої

**Операційно-діяльнісна підструктура науково-дослідницької діяльності
майбутніх учителів-філологів**

Назва складника	Характеристика
Завдання	Створення середовища активно-пошукового характеру з метою формування потреби учасників навчального процесу у здійсненні науково-дослідницької діяльності, усвідомлення її професійної значущості; розуміння ролі та значення вирішення дослідницьких завдань у професійній діяльності учителя; виховання наполегливості у подоланні труднощів при їх вирішенні; культивування наукового світогляду; створення уявлення про наукову організацію праці; про загальне ознайомлення студентів з напрямками та діями майбутнього учителя-дослідника; формування дослідницьких, аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних умінь із залученням майбутніх учителів-україністів до самоспостережень; формування готовності до впровадження позитивних надбань і результатів власної науково-дослідницької діяльності в освітню практику; ознайомлення з методологією наукового пошуку; усвідомлення прагнення до самопізнання, самовдосконалення, творчої самореалізації та самокорекції
Знання	Нормативних документів, які регламентують організацію та проведення наукових досліджень; сутності логіки наукового дослідження; основних принципів організації науково-дослідницької діяльності; загальних особливостей, видів, ознак та методів наукового дослідження; сучасних технологій дослідницького навчання; правил пошуку наукової інформації; сутності аналітичних та прогностичних дій в процесі педагогічної діяльності; алгоритму дослідницьких дій; вимог до оформлення статей, тез доповідей; загальних характеристик кваліфікаційних робіт (курсівих та бакалаврських), їхньої структури і послідовності виконання, вимог до них; специфіки організації і проведення науково-дослідницької діяльності в процесі викладання навчальних дисциплін; сутності прийомів самоорганізації, самоаналізу, самоконтролю
Уміння	Порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, матеріал; спостерігати, структурувати і систематизувати факти, явища, концепції, погляди, обробляти дані спостережень; класифікувати, виділяти головне, застосовувати аналогію; робити індуктивні і дедуктивні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку; інтерпретувати інформацію; виявляти проблему, висувати гіпотезу; представляти ідеї та результати діяльності у вигляді моделей, схем, графіків тощо; прогнозувати і оцінювати результат; відстоювати свої позиції; працювати з літературою (конспектувати, анотувати, реферувати); здійснювати бібліографічний пошук; аналітичним шляхом зіставляти дані різних літературних джерел з метою висвітлення проблеми та проєктування варіантів її вирішення; викладати свої думки, вести дискусію;

	<i>Продовження таблиці 1.2</i>
Уміння	добирати необхідний для дослідження матеріал, організувати експеримент; систематизувати кількісні і якісні показники досліджуваних процесів і явищ; узагальнювати хід і результати дослідження; грамотно й обґрунтовано (у відповідності до етичного кодексу ученого) публічно представляти результати науково-дослідницької діяльності; оформлювати результати дослідження у формі статті, тез доповіді; здійснювати самоаналіз, регуляцію власних дій у процесі науково-дослідницької діяльності, застосовуючи прийоми самоорганізації та самоконтролю
Форми	Лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття; бінарні лекції; заняття за спецкурсом «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога»; предметні наукові гуртки, творчі групи, наукові лабораторії; науково-практичні конференції; студентські наукові товариства; курсове проектування, предметні олімпіади; дослідницькі фестивалі; контрольні роботи з елементами наукового дослідження; індивідуальні навчально-дослідні завдання; індивідуальне та групове консультування; проблемні наукові дискусії; рольові та ділові ігри; дебати; прес-конференції вчених у професійному клубі «Новатор»; наукові практикуми; виставки науково-дослідницьких робіт; інтелектуальні тренажери; участь у засіданнях кафедри, факультету (інституту), вченої студради
Методи	Теоретичний аналіз і синтез навчальної, психолого-педагогічної літератури для комплексного вивчення різних наукових поглядів на певну проблему; метод системного та функціонального аналізу; контент-аналіз; експертні оцінки; метод педагогічного спостереження, самоспостереження, опитування, анкетування, тестування; бесіда; інтерв'ювання; методи рецензій, самооцінки; методи порівняння; вивчення продуктів творчої діяльності; абстрагування, індукція і дедукція, моделювання; методи, що активізують пошукову активність: аргументація, доведення, обґрунтування; метод рейтингу; інтерактивні методи залучення студентів до інтелектуальної співтворчості та взаємодії; педагогічний експеримент; математико-статистичні методи
Результати	Усвідомлення студентами прогнозу педагогічного впливу науково-дослідницької діяльності на майбутні професійні досягнення та перемоги; активно-позитивне ставлення до науково-дослідної роботи; цілеспрямоване пробудження потенційних інтелектуально-наукових цінностей;

	<i>Продовження таблиці 1.2</i>
	сформованість навчально-пізнавальних і дослідницьких умінь та навичок; вироблення у студентів науково-дослідницьких підходів до найбільш ефективного вирішення професійних ситуацій і завдань; готовність майбутнього учителя-філолога до ефективного здійснення педагогічної діяльності засобами науково-дослідної роботи; прагнення до самореалізації в професійній діяльності через дослідництво

замисли, а також мали змогу обрати ту чи іншу форму реалізації свого творчого потенціалу.

Таким чином, зміст *операційно-діяльнісного компонента* готовності майбутніх учителів української мови та літератури до науково-дослідницької діяльності характеризується сформованістю умінь і навичок застосування методів наукового пошуку для успішного вирішення професійних ситуацій та завдань; знанням сучасних технологій і методик дослідницького навчання; специфіки організації та проведення пошуково-дослідницької діяльності в процесі викладання навчальних дисциплін.

Виокремлений нами *рефлексивний компонент* готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, перш за все, полягає їх у здатності до глибокого аналізу власної діяльності, свідомого контролю за результатами своїх професійних дій, самооцінки дослідницької позиції, осмислення власних пошукових дій в умовах взаємодії з іншими учасниками навчального процесу, насамкінець, у критичному рефлексуванні власного життєвого шляху.

Загалом, формування фахівця-філолога як ерудованої, компетентної особистості, що буденно реалізується на тлі високої вмотивованості педагогічною професією й дослідницької спрямованості неодмінно передбачає процес постановки мети у дії на вимогу, або інакше кажучи – рефлексію.

Необхідно відмітити, за теорією Л. Виготського [64], рефлексивний аналіз діяльності не є процесом, замкнутим в якомусь чисто «індивідуальному просторі» самосвідомості, навпаки, як висвітлено в загальній і соціальній психології, здатність людини рефлексивно віднестись до самого себе і до своєї

діяльності є результат опанування (інтеріоризація) особистістю соціальних відношень між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими людьми, коли людина намагається усвідомити внутрішній світ іншої людини, вона ставиться рефлексивно до самої себе.

Так, Є. Заїка та О. Зімовін зосередили увагу на вивченні рефлексивності особистості як предмету психологічного пізнання, зауважуючи, що «змістові межі поняття досі чітко не визначені, воно то стає надзвичайно конкретним, задіюється до структури інших процесів (наприклад, мислення), втрачаючи свій пояснювальний потенціал, то узагальнюється настільки, що відривається від свого емпіричного змісту, від соціального буття конкретної особистості... Дослідники додають, що «рефлексія» – це окремий акт психічної діяльності, що спрямовується особою на саму себе, який характеризується динамічністю, дискретністю і спрямованістю на конкретний зміст, а «рефлексивність» – загальна здатність особистості якісно здійснювати окремі акти рефлексії (з урахуванням поточних завдань і влучним ініціюванням різних конкретних її формовиявів), котра, на відміну від самої рефлексії, характеризується інтегрованістю, системністю, континуальністю» [102, с. 91, 95].

Привертає увагу концептуальна позиція І. Беха щодо моделі рефлексії як складника вольового процесу, зокрема учений акцентує на тому, що «рефлексивна домінанта визначається тією емоцією (мотивом), під дією якої розгортається рефлексивний процес, саме від неї залежить, чи тимчасовим буде цей процес, чи він повторюватиметься, відтворюватиметься з дедалі більшою складністю. Сильна спонука викликає безліч думок, які свідчать про занепокоєність людини суспільними вимогами, стійко привертає її думку до джерела цієї емоції. Інтенсивність процесу рефлексії готує ґрунт для глибокого осмислення висунутої вимоги» [32].

Таким чином, спираючись на думку учених, є всі підстави стверджувати, що глибоке здійснення суб'єктом навчання рефлексії потребує від нього активної аналітико-синтетичної діяльності: панорамна осмисленість змісту наукового дослідження, особливостей та послідовних етапів науково-

дослідницької діяльності, копітка робота із власною свідомістю, співставлення «Я – реальне» з «Я – ідеальне», самокритичність з метою досягнення узгодженості між цілями особистісної дослідницької поведінки.

Зазначимо, що векторами розгортання рефлексивного компонента досліджуваної готовності слугуватимуть смислове самопізнання, самостереження, самовизначення, самопроекування та самоконтроль. Попри все слід враховувати надзвичайно важливий факт: в умовах системного розмірковування відбувається розгортання глибокої особистісно-професійної рефлексії майбутніх учителів-філологів.

Підтвердження цієї тези ми знаходимо у монографії М. Князян, яка зазначає, що «саморозкриття, самопроекування, самореалізація сприяють стабілізації самостійно-дослідницької діяльності студентів, безперервності й динамічності її функціонування, визначення перспектив її розвитку [128, с. 91].

Розмірковуючи подібним чином, ми прийшли до висновку, що *рефлексивний компонент* означеної готовності репрезентовано проявом дослідницької активності; уявленням про самого себе як професіонала-дослідника на основі самопізнання, самоаналізу й самооцінки; саморегуляцією поведінки; здатністю спрямовувати власну активність на себе, на власні особливості самотворення; визначенням шляхів власного перспективного становлення як дослідника; побудовою стратегій саморозвитку та конкретних засобів їх втілення; прогнозуванням наближених і віддалених результатів їх виконання.

Зазначимо, що детальний аналіз структурних компонентів готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності та їх змістового наповнення, зроблений вище, дає змогу відобразити це схематично (рис. 1.1).

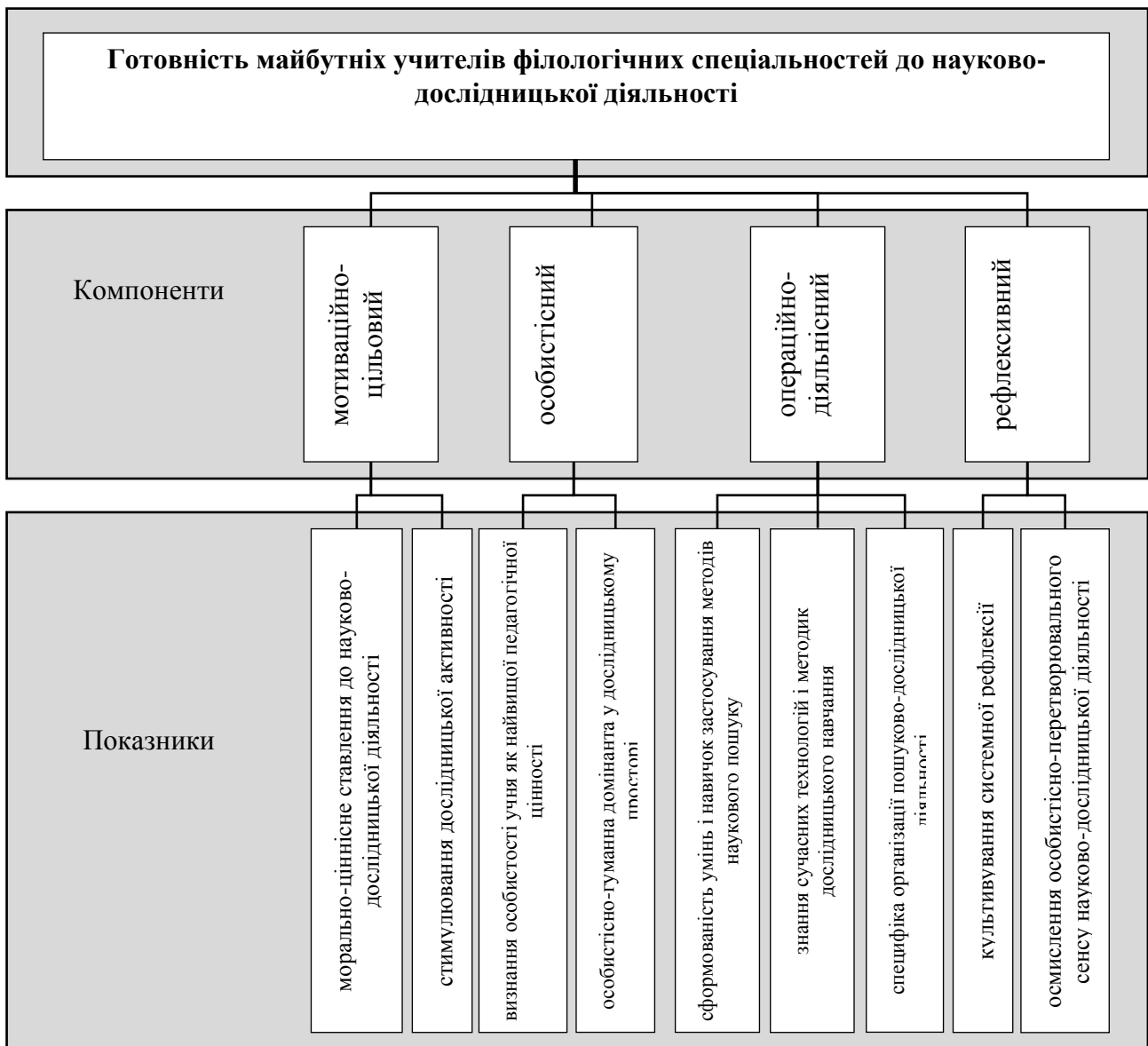


Рис. 1.1 Компонентна структура готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності

Отже, функціональний аналіз базових понять дослідження («професійна підготовка майбутніх фахівців», «професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей», «готовність», «готовність до професійної діяльності») дає змогу з'ясувати сутність ключового конструкту *«готовність до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей»*, яке визначається нами як інтегративна сукупність якостей особистості, набутих під час професійної підготовки та здібностей до успішного вирішення професійних завдань і ситуацій методами наукового

пошуку, що складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільового, особистісного, операційно-діяльнісного й рефлексивного.

Таким чином, нами визначено й науково обґрунтовано компонентну структуру готовності майбутніх учителів української мови та літератури до науково-дослідницької діяльності, що включає компоненти, кожний із яких характеризується певним змістом.

Висновки до першого розділу

1. За підсумками теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності можна зробити такі висновки.

Зважаючи на термінологічну неоднозначність, здійснено характеристику базових понять дослідження «професійна підготовка майбутніх фахівців», «професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей», «готовність», «готовність до професійної діяльності»; простежено еволюцію їх становлення й розвитку у педагогіці, психології та філософії; обґрунтовано теоретичні засади удосконалення змісту професійної педагогічної освіти; проаналізовано науковий внесок сучасних дослідників у розв'язання проблеми науково-дослідницької діяльності учителів.

Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічних джерел дав змогу сформулювати авторське поняття *«професійна підготовка майбутніх фахівців»*, яке ми визначаємо як динамічний процес здобуття знань, умінь та навичок, особистісно-професійних якостей, досвіду, і норм поведінки, розширення кругозору, наукової картини світу, високої культури, які забезпечують успішність роботи з певної професії.

Під *професійною підготовкою майбутніх учителів філологічних спеціальностей* ми розуміємо цілеспрямований процес оволодіння професією, кінцевою метою якого є ефективний фахівець з високим рівнем знань, соціального досвіду та компетентностей відповідно до вимог щодо змісту шкільної мовної, літературної підготовки згідно з Державними стандартами.

Готовність у дослідженні розкрито як цілісний динамічний стан особистості, що забезпечує успішне виконання нею професійної діяльності, а *готовність до професійної діяльності* подано як цілісний активно-дієвий стан особистості, що забезпечує її фахову спрямованість та успішне виконання нею педагогічної діяльності.

З'ясування сутності цих категорій надало нам можливість *готовність до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей* представити як інтегративну сукупність якостей особистості, набутих під час професійної підготовки та здібностей до успішного вирішення професійних завдань і ситуацій методами наукового пошуку, що складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільового, особистісного, операційно-діяльнісного й рефлексивного.

2. Проаналізовано науковий внесок сучасних дослідників у розв'язання проблеми організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів у ВНЗ. Установлено, що антиципаційна політика в системі вищої освіти має бути спрямована на вибір стратегічного шляху, спрямованого у прогнозоване майбутнє із відкриттями і досягненнями, що гарантуватимуть рух усього суспільства України до сталого розвитку.

З'ясовано, що зміна соціального замовлення суспільства вимагає і кардинальної зміни пріоритетних цілей професійної підготовки фахівців-філологів: мова йде про перенесення акцентів з інформаційно-трансляційної форми навчання до розширення діапазону знань студентів за допомогою наукоємких засобів професійно спрямованої пошуково-дослідницької діяльності, що є унікальною платформою для оволодіння ними навичками проблемного аналізу, уміннями самостійно працювати та активно застосовувати свої знання у практичній площині.

3. Визначено й науково обґрунтовано компонентну структуру готовності майбутніх учителів української мови та літератури до науково-дослідницької діяльності, що включає мотиваційно-цільовий, особистісний, операційно-

діяльнісний та рефлексивний компоненти, кожний із яких характеризується певним змістом.

Мотиваційно-цільовий компонент представлено морально-ціннісним ставленням до своєї професії; активно-позитивним ставленням до пошукової роботи як до особистісної цінності; стимулюванням дослідницької активності; виконанням професійних обов'язків у відповідності до етичного кодексу ученого; стійкою потребою та наполегливістю у пошуку ефективних шляхів вирішення професійних завдань засобами науково-дослідної роботи в освітньо-виховних закладах; активністю у саморозвитку.

Особистісний компонент готовності майбутніх учителів української мови та літератури до науково-дослідницької діяльності складається із визнання особистості учня як найвищої педагогічної цінності, особистісно-гуманної домінантні у дослідницькому освітньому просторі; системи особистісно-професійних якостей, необхідних для здійснення пошуково-дослідницької діяльності; професійно-педагогічного спілкування як стратегічного орієнтиру дослідницько орієнтованого навчання.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає сформованість умінь і навичок застосування методів наукового пошуку для успішного вирішення професійних ситуацій та завдань; знання сучасних технологій і методик дослідницького навчання; специфіки організації та проведення пошуково-дослідницької діяльності в процесі викладання навчальних дисциплін.

Рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів-словесників до науково-дослідницької діяльності характеризується проявом дослідницької активності; уявленням про самого себе як професіонала-дослідника на основі самопізнання, самоаналізу й самооцінки; саморегуляцією поведінки; здатністю спрямовувати власну активність на себе, на власні особливості самотворення; визначенням шляхів власного перспективного становлення як дослідника; побудовою стратегій саморозвитку та конкретних засобів їх втілення; прогнозуванням наближених і віддалених результатів їх виконання.

Основні положення розділу викладено у публікаціях автора: [17; 20; 21; 317].

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Концепція педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності

У пошуках можливостей оновлення теоретико-методичних засад процесу підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності ми виходили з розуміння того, що, *по-перше*, наразі актуальним постає завдання відшукати й запропонувати радикально-конструктивні підходи, здійснити прорив у системі підготовки нового покоління вчителя-дослідника, покликаного до життя його новим поворотом, як провідника нового знання, духовного багатства і гуманістичних цінностей; *по-друге*, йдеться про реалізацію європейської стратегії неперервної освіти: зорієнтування сучасного учителя на постійне самовдосконалення й самоосвіту на основі певних ціннісних підстав і цільових детермінант, забезпечуючи власну конкурентоспроможність на ринку праці; *по-третьє*, як ніколи набирає актуальності питання реалізації положень дослідницько орієнтованої педагогічної освіти в Україні, що акумулює в собі принципи гуманізації й гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції та демократизації.

Аналіз досліджень довів, що основи науково-дослідної роботи у професійній підготовці педагогів вивчено досить широко, але визначення й обґрунтування положень цілісної концепції педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до науково-дослідницької діяльності не наведено.

Слід зазначити, що сформований категорійно-понятійний апарат, визначена світоглядна і методологічна позиції дають можливість перейти до

висвітлення цілісної авторської концепції теоретико-методичних основ визначеного процесу. Конструювання названої концепції спиралося на філософські, психологічні і педагогічні дослідження наших попередників, поданих на початку дисертації, отримані ними наукові факти та, що найбільш важливо, – аналіз їхнього взаємозв'язку й взаємообумовленості.

Логічним буде звернення до трактування поняття «концепція» (від лат. *conceptio* – розуміння, система), що розглядається дослідниками, як: мета, суть, структура, рушійні сили, способи і закономірності функціонування навчального процесу [99]; основна думка, задум, що визначає зміст чого-небудь [2]; система положень і підходів, що визначає стратегію організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах [281]; спосіб пізнання, трактування яких-небудь явищ або конструктивний принцип різних видів діяльності [263]; система поглядів, що визначають розуміння явищ і процесів, об'єднаних визначальним задумом, провідною ідеєю [48]; провідний задум, певний спосіб розуміння, трактування якого-небудь явища; раптове народження ідеї, основної думки, мотиву [295].

Так, Н. Яковлева [314] на основі аналізу існуючого досвіду створення наукових концепцій взагалі і педагогічних зокрема, побудувала узагальнену структуру педагогічної концепції. Авторка зауважує, що представлення педагогічної концепції відповідно до запропонованої структури надає їй цілісності, забезпечує комплексність авторських висновків, привносить необхідні якості логічної стрункості, послідовності, наочності, завершеності, чітко визначає сферу ефективного застосування. Недостатня увага до будь-якого з виділених компонентів знижує якість педагогічної концепції і затрудняє її подальший розвиток і використання.

Підсумовуючи вищенаведені позиції, зазначимо, що концепцію педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності ми розумітимемо як систему авторських ключових положень, що визначають стратегію побудови досліджуваного процесу.

Зважаючи на це, критичне осмислення наявних і ствердження нових стратегічних орієнтирів у площині фахової освіти майбутніх учителів-філологів зумовлюють принципову потребу переосмислення всіх чинників впливу на процес підготовки їх до науково-дослідницької діяльності, детермінуючи гостру потребу у формуванні висококомпетентної, високоерудованої особистості педагога-дослідника, спроможного мислити, критикувати, незалежного у своїх поглядах, утверджуючись через покликання з націленістю на продуктивне досягнення результату у справі навчання й виховання учнівської молоді, небайдужого до їхнього життя, володіння механізмами науково-раціонального самопізнання, самоорганізації та самоконтролю, здатного до успішного вирішення професійних ситуацій і завдань з високою продуктивністю методами наукового пошуку.

Будь-яка обґрунтована система повинна мати свою конкретну методологічну основу, в даному випадку її базисом і сміловим ядром виступатиме комплекс спеціальних та фундаментальних взаємопов'язаних принципів:

- *цілісності й системності* (цілісний науково-дослідницький процес взаємодії його учасників, спрямований на прогресивний розвиток особистості учителя-дослідника);
- *центрації особистості* (визнання особистості майбутнього учителя як суб'єкта педагогічної взаємодії);
- *гармонії* (багатовимірний розвиток особистості майбутнього фахівця);
- *інтеграції науки й змісту професійної освіти* (органічне поєднання змісту фахової підготовки з науково-дослідною роботою);
- *випереджального розвитку* (науково-дослідницька діяльність як фактор підготовки випускників ВНЗ до мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці);
- *компенсаторності* (розширення знань студентів з орієнтацією на самостійний пошук та систематизацію додаткової інформації);

- *ампліфікації* (максимальне збагачення змісту фахових дисциплін навчальним матеріалом дослідницької спрямованості);
- *інноватики* (цілеспрямоване внесення змін в організацію науково-дослідної роботи майбутніх учителів-словесників через нетрадиційні інтерактивно-рефлексивні методи та форми викладання);
- *вибору індивідуальної освітньої траєкторії* (право вибору студентом прогнозування власного наукового пошуку: поступовий перехід від елементарних рівнів до більш складних, глобальних);
- *культуровідповідності* (розвиток науково-творчого потенціалу особистості студента з метою долучення до сфери морально-духовних цінностей).

Розмірковуючи подібним чином, ми дійшли висновку, що запропонована систематизація вихідних положень базується на комплексному підході до проблеми підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, яка дала змогу показати взаємообумовленість і взаємозв'язок, місце та роль принципів як цілісної системи.

За нашою гіпотезою, запропонована концепція педагогічного впливу на організацію процесу підготовки майбутніх фахівців-філологів до пошуково-дослідницької діяльності ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дає змогу забезпечити ефективність їхньої науково-пізнавальної роботи, спрямованої на інтелектуально-творчий розвиток особистості, її адаптації до динамічно змінного ринку праці, формування наукового світогляду студентів і оволодіння методами наукового пізнання, діалектичної логіки та наукового мислення, насамкінець, формування досвіду дослідницької поведінки.

Ученими доведено, що спрямованість вектора експансії науки у площину професійної підготовки учителя української мови та літератури зумовлюють розвиток їхніх дослідницьких можливостей, є спонукальним джерелом до майбутніх глобальних відкриттів і перетворень. Таким чином, ураховуючи

наведені вихідні положення, визначимо сили, які, на нашу думку, зумовлюють продуктивне та дієве протікання процесу організації науково-дослідної роботи студентів.

На нашу думку, одним із факторів впливу на вищезначений процес, є *зміна пріоритетних цілей професійно-педагогічної освіти*.

Так, дослідження В. Андрущенка переконливо свідчать, що «центром сучасної парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі». На думку ученого, освіта, її організація, напрями розвитку, зміст і навчальні технології знаходяться в епіцентрі дискусій, що розгорнулись нині в світовому інтелектуальному середовищі. Мова йде про опрацювання нової філософії освіти – освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини у ХХІ столітті [13, с. 6].

Учений Є. Зеленов зазначає, що нагальною стає потреба розробки методологічних та теоретичних засад нового напрямку в теорії професійної педагогічної освіти, а саме – планетарного підходу до навчання й виховання майбутніх педагогів [106, с. 5].

«На часі новий поворот, обумовлений потребами практики», – зауважує В. Андрущенко. На думку дослідника, такий поворот «може бути виражений однією фразою: обличчям до вчителя! Від оновленої теорії педагогічної політики треба переходити до конкретної практики підготовки нового вчителя, на якого очікує суспільство» [8, с. 9].

Слід підкреслити, що ці концептуальні положення є надзвичайно актуальними, адже кардинальні зміни в розумінні ролі інтелекту як стратегічного розвитку цивілізації третього тисячоліття призвели до актуалізації у свідомості спільноти нагальних проблем освіти.

З огляду на сучасні тенденції, вирішальним моментом для освітньої політики України є якісно нові вимоги до університетів: перехід від розуміння системи освіти як сфери ретрансляції знань – до сфери перспективного

розвитку; трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні; оновлення змісту професійно-педагогічної освіти; відповідність матеріально-технічного забезпечення вищих навчальних закладів вимогам сьогодення; застосування нових можливостей сучасних інформаційних-комунікаційних технологій; сталі університетські традиції; нова якість професорсько-викладацького складу; високий рівень інтелектуальної спроможності студентства; розроблення дієвого механізму прогнозування та державного замовлення на підготовку кадрів.

Дійсно, виникає необхідність «у зміні стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановці акценту зі знань спеціаліста на його людські особистісні якості, які одночасно є і метою, і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності. Такий підхід стосується будь-якого спеціаліста» [111, с. 52].

У пошуках наукової істини ми виходили з того, що однією із домінант продуктивної професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до пошуково-дослідницької діяльності має бути *реалізація нової місії викладача вищої школи в проекції освітніх тенденцій Європи*.

На користь цієї думки свідчить хоча б той факт, що центрованість як предмет розгляду є єдиною зоною, де розгортається певний процес з усіма його структурними складниками, у навчальному ж процесі вишу суттєвою є центрованість на особистості викладача – не тільки транслятора знань, а й стратегічного орієнтиру життєстверджувальної позиції кожного студента.

Викладачу потрібно знати, яким чином його «Я», його особистісно-професійні якості стануть надбанням майбутніх учителів, адже саме його індивідуально-специфічні риси, особистісний характер його формувальних впливів, проявляючись у його функціональній ролі, визначають зрештою, які дослідницькі установки, науковий світогляд, фундаментальні здобутки, наукові знання формуватимуться у його студентів.

Те, що є метою і змістом праці й професії викладача, є внутрішньо дуже диференційоване, зіндивідуалізоване, нешаблонне, стосується людської

особистості, від природи дуже самобутньої та відмінної від інших. Зміни також пов'язані з розвитком науки, культури, техніки, цивілізації, демократії. Цей другий аспект набирає останнім часом прискорення, зокрема в науці та технологіях інформаційних. Це ж вимагає від викладача неперервного навчання і здобуття нових компетенцій. Одним із найвдаліших визначень поняття компетенція є «гармонія композиції інформації, вмінь, розуміння і прагнень (прагнень зробити добре)» [329, с. 21–23].

Відповідно до концепції О. Копанської, роль викладача постійно змінюється. З головного джерела знань та інформації він еволюціонує в провідника по нескінченних і всюди поширених доступних джерелах інформації та порадики молодій людині у набутті вміння оцінювання і селекціонування одержаної інформації. А опанування науки, планування діяльності, вироблень умінь пошуку і критичного використання джерел інформації (бібліотеки, каталоги, порадики, інформатори, енциклопедії, підручники, Інтернет), набуття вмінь користуватись джерелами, а також навчання аналізу і синтезу даних є підготовкою до самонавчання [139, с. 36].

Здатність викладача вищої школи бути особистістю, професіоналом, науковцем, значною мірою опосередковує науково-дослідницьку діяльність майбутніх учителів-філологів, адже взаємини викладача і студентів – один із найважливіших чинників впливу на успішність та ефективність організації цієї діяльності.

Упевнено можна сказати, що саме викладач ВНЗ готує своїх студентів до конкретних запитів конкурентозорієнтованого суспільства, це не тільки транслятор культурного досвіду і знань, генератор ідей, це висококультурна та високоосвічена особистість з певним науковим світоглядом, ідейною глибокою впевненістю; є носієм духовно-моральних цінностей; досконало знає свій предмет, має глибокі знання з психології, педагогіки та методики викладання, філігранно володіючи ними у практичній площині; має авторитет серед майбутніх фахівців, завжди готовий працювати над собою, прагнучи до саморозвитку та самовдосконалення.

З урахуванням вищезазначеного, стає зрозумілим, що невід'ємним складником відносин суб'єктів вузівського педагогічного процесу є авторитет викладача, думка якого, стає для майбутнього фахівця визначальною. Йдеться про такі його особистісні риси, що чітко фіксуються студентами, які тонко відчують ставлення до себе, хворобливо переживають вияв недовіри до їх слів. Взаємна повага і довіра – обов'язкова умова авторитетності в системі «викладач-студент».

Лише в тому разі, коли викладач вбачає в своїх студентах справжніх партнерів і співробітників, оцінює їх не лише, як школярів, а й як самобутні особистості, він повернеться до них своєю найкращою стороною, прагнучи продемонструвати їм всі свої чесноти і завоює особистісний авторитет [32].

На нашу думку, професійно-конструктивний шлях викладача вищої школи полягає у розвинутому вмінні володіти собою, власними емоціями; це особистість, яка працює в атмосфері безперервного творчого пошуку, експерименту, приймає ефективні нестандартні рішення; це викладач із рисами винахідника, який намагається завжди зацікавити студентів, стимулюючи їх до самовідкриттів і пробудження особливої наукової чутливості, знайомить з особливостями та діями педагога-дослідника, прийомами пошуку взірцевих еталонів з метою прирощення інтелектуального потенціалу й досвіду дослідницької поведінки.

Отже, за нашою концептуальною гіпотезою ми визначили такі показники ефективного викладача ВНЗ:

- професійна діяльність за своїм характером є дослідницькою з наявністю інтересу до педагогічних імпровізацій;
- проектує, здійснюючи всебічне осмислення, глибокий критичний аналіз та самоаналіз, перебуває в постійному пошуку;
- удосконалює форми, методи, прийоми та шляхи організації пошуково-дослідницької діяльності студентів, трансформуючи певні методичні рекомендації, теоретико-методичні положення у конкретні педагогічні дії;

– забезпечує розвивальну суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу (гуманне ставлення до кожного студента із витримкою, повагою, терпінням; непримиренність щодо приниження людської гідності; емпатія, ентузіазм, тактовність, оптимізм, справедливість та ін.);

– постійно самоудосконалюється, пересуваючись шаблями особистісно-професійного зростання.

У своїх наукових пошуках ми виходили з того, що однією з детермінант ефективної та дієвої підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності має бути *глибоке усвідомлення ними особистісної відповідальності за результати своєї праці, власної місії як носія етично-моральних норм.*

На користь цієї думки свідчить хоча б той факт, що в умовах сьогодення спостерігається тенденція актуалізації людського чинника і моральних якостей особистості, серед яких вагоме місце посідає особистісна відповідальність кожного за свої вчинки, дії, поведінку тощо. Особливо гострим постає питання відповідальності у праці педагога – як базової домінанти їхньої професійної діяльності.

Як зауважує дослідник проблем педагогічної та вікової психології І. Бех: «Відповідальність передбачає визнання єдиної активної причетності особи до соціального і природного світу, це не стільки результат поцінування особистості іншими людьми, скільки її власне переконання, моральний принцип, підсумок самоусвідомлення; відповідальна особистість не може безсторонньо розмірковувати про будь-які соціальні події; вона завжди розглядає їх як учасник. Із цього погляду людське життя – безперервна відповідальність, що визначає його моральну цінність [32, с. 584].

Тобто, відповідальність учителя філологічних спеціальностей – це інтегральна риса-властивість, унікальний морально-духовний складник особистості, найвища моральна цінність ХХІ століття, що характеризується піклуванням і турботою про учнів, їх повноцінну щоденну мислєдіяльність, вирішенням їхніх життєвоважливих завдань (незалежно від наявності або

відсутності зовнішнього контролю, примусу або тиску), врешті-решт, це самопожертвування. Очевидно, що за допомогою особистісної відповідальності формується і через неї виявляється зв'язок учителя з оточуючими (учні, батьки, колеги), утворюючи специфічну цілісність.

Так, психологи слушно обґрунтовують такі показники відповідальності: розуміння й усвідомлення людиною важливості дотримання зобов'язань перед іншими людьми і перед собою; передбачення можливих труднощів у виконанні доручень; планування способів подолання цих труднощів; позитивне переживання завдання та очікування радості від виконання обов'язків; прийняття відповідальності за виконання (невиконання) завдання, доручення, зобов'язання; самоорганізація діяльності та прояву такого типу поведінки; ефективне використання і збагачення досвіду відповідальної поведінки [242, с. 8].

Підкреслимо, що здатність до співпереживання, співчуття, вияв доброзичливості, віра в потенційні можливості дитини, піклування, відкритість, підтримка, гідність, честь, духовна культуродомінантність, толерантність, людяність, оптимізм, моральна вищість, великодушність, віра, щирість – це ті моральні якості особистості педагога, що становлять знаменник його професійного базису.

Ураховуючи вищезазначене, стає зрозумілим, що відповідальність педагога-дослідника за результати своєї праці постає у структурі особистості унікальною фундаментальною цінністю. Узагальнення психолого-педагогічних досліджень дають підстави стверджувати, що особистісна відповідальність сучасного учителя – це принцип його життєдіяльності, складне поліфункціональне, вершинне утворення, яке в теперішній час стає пріоритетною морально-вольовою якістю, яка характеризується багатством її форм, складників та компонентів. Внутрішній світ відповідальної особистості педагога завжди відкритий до потреб, пріоритетів, цінностей його учнів. У цьому разі йдеться про рух до свідомої морально-відповідальної професійної

діяльності учителя, спрямований безпосередньо на зміст моральної вимоги, відповідної цінності, а не на інші цілі суб'єкта.

Розмірковуючи подібним чином, ми дійшли висновку, що за умов такого розвитку учителя-словесника відбувається перетворення його особистісної відповідальності як суспільно-духовного світогляду на моральне надбання, власну філософію життя, що характеризується гуманістичною насиченістю, глибокою самосвідомістю, вольовим спонуканням, науково-педагогічною зрілістю, розкриттям енергетично-творчого потенціалу, насамкінець, вчинковою довершеністю.

Оптимальним шляхом для реалізації цього завдання вважаємо *наявність інтересу до науково-дослідницької діяльності майбутнього учителя*, який сприятиме їх пошуково-раціональному пізнанню ціннісного спрямування, досягненню вищих рівнів професійної компетентності й визначатиме подальшу самореалізацію як спеціаліста на більш високому рівні.

Абсолютно зрозуміло, що наявність інтересу студента-україніста до педагогічної науки сприяє розвитку його професійної спрямованості, внесення творчого внеску до власної професії, що зумовлює подальше становлення та самореалізацію як спеціаліста на більш високому рівні.

Проблема інтересу до діяльності цікавила багатьох дослідників, зокрема Б. Ананьєва [4], Ю. Бабанського [27], Л. Божович [45], В. Іванова [116], О. Леонтьєва [159], І. Лернера [162], В. М'ясищева [181], Г. Щукіної [310], у роботах яких, розкрито основні джерела розвитку інтересу в учнів із висвітленням психологічного аспекту проблеми; досліджена роль форм, методів та засобів організації діяльності учнівської молоді з метою розвитку інтересу.

За визначенням Л. Сущенко, пізнавальний інтерес, що включений в діяльність, найтіснішим чином пов'язаний з формуванням різноманітних особистісних відносин: вибіркового відношення до тієї чи іншої галузі науки, пізнавальної діяльності, участі в них, спілкування з співучасниками пізнання. На думку дослідниці, на цій основі формується світовідчуття, світосприйняття,

світорозуміння, світогляд, успіх щодо розвитку пізнавального інтересу кожного студента, як свідчить практика, багато в чому залежить від грамотного підходу і постановки перед ним навчальних, науково-дослідних завдань. Інтерес виконання таких завдань не постійний – він змінюється від курсу до курсу, з надбанням обсягу знань, умінь і навичок дослідницької діяльності. Він зумовлений також характером і змістом навчальних дисциплін, рівнем їх викладання, у тому числі й суто психологічними якостями особистості. Особливістю пізнавального інтересу є також його здатність збагачувати й активізувати процес не тільки пізнавальної, але й будь-якої іншої діяльності [281, с. 146].

Оскільки інтерес є досить складною якістю, феноменом, що забезпечує інтелектуально-духовне багатство особистості студента, дозволяючи обирати найбільш значуще й цінне, то саме інтерес до педагогічної науки ми будемо розглядати крізь призму становлення його професіоналізму. Слід зазначити, що мотиви та інтереси (по мірі формування наукової діяльності) вступають у складні відносини з іншими утвореннями особистості, у якості яких виступає теоретична позиція майбутнього учителя-філолога, а також особистісна значущість їхньої дослідницької діяльності.

Відповідно, одним із важливих завдань науково-дослідницької діяльності студентів-словесників є необхідність забезпечувати їх усвідомленням важливості вирішення пропонованих завдань, а їх зміст обирати у відповідності з рівнем актуального розвитку майбутніх учителів філологічних спеціальностей, при чому, вони глибше проникатимуть в сутність певних явищ, речей, отримуюючи більш широке уявлення про них з метою розвитку їхніх інтелектуальних навичок та здібностей.

Так, пізнавальний інтерес у своєму розвитку визначається різними станами, відбиваючись у певних стадіях: цікавість → допитливість → пізнавальний інтерес → теоретичний інтерес.

На певному етапі свого розвитку інтерес може перерости в потребу вищого порядку – потребу в постійному оволодінні новими знаннями. Ми

цілком погоджуємося з думкою Г. Щукіної, яка виділяє умови розвитку інтересу, що проходять чотири стадії.

1. Максимальна опора на активну розумову діяльність. Головним підґрунтям для розвитку пізнавального інтересу студентів є ситуації активного самостійного пошуку й «відкриття» нових знань, вирішення питань проблемного характеру.

2. Ведення навчального процесу відповідно до рівня розвитку студентів при наявності поступального руху в операційній складовій учіння.

3. Сприятлива емоційна атмосфера в аудиторії.

4. Позитивно спрямоване спілкування в процесі організації НДРС [310, с. 157].

Підсумовуючи, зазначимо, пізнавальний інтерес – один із найпотужніших факторів впливу як на створення позитивного клімату у процесі навчання, так і на інтенсивність протікання інтелектуальної діяльності студентів. Інтерес до науково-дослідницької діяльності – це пізнавальна потреба, що забезпечує спрямованість особистості майбутнього фахівця-філолога на усвідомлення цілей пошукової роботи, тим саме сприяє науково-раціональному пізнанню, отриманню нових знань, ознайомленню з фактами, явищами, подіями, намагаючись задовольнити власні пізнавальні, соціальні, професійні та особистісні мотиви діяльності.

Беручи до уваги потенціал науково-дослідної роботи у формуванні особистості майбутнього педагога відповідно до вимог сучасного ринку праці та суспільства вважаємо, що одним із пріоритетних концептуальних підходів має стати *поширення впливу науково-дослідної роботи як механізму розвитку та реалізації творчого потенціалу на кожного студента*.

Об'єктивацію творчого потенціалу майбутніх учителів філологічних спеціальностей доцільно розглянути з позицій її виняткової значущості як домінуючого показника розвитку інноваційної економіки взагалі, та джерела формування інтелектуального капіталу кожної особистості, зокрема.

Розглядаючи цю проблему детально, можемо зазначити, що потенціал науковцями тлумачиться як засоби, можливості, потенції, джерела, що можуть бути мобілізовані та приведені в дію з метою досягнення певної мети, реалізації плану.

Видатний психолог ХХ століття, творець теорії антропологічної психології Б. Ананьєв визначав потенціал як характеристику суб'єкта трудової діяльності, що включає в себе його працездатність, спеціальні здібності, активність у формі ціннісних орієнтацій, мотивацію та різною мірою узагальнений практичний досвід. Вчений наголошував на особливому місці інтелекту в структурі потенціалів людського розвитку [3, с. 143].

На основі представленого розуміння досліджуваного феномену можна зробити висновок, що це сукупність всіх можливостей, внутрішніх ресурсів та настанов особистості, що проявляються в діяльності, спрямованій на отримання соціально значущих результатів; творчий потенціал розглядається крізь призму світогляду, особистісних пріоритетів, прийняття творчості як особистісної цінності, наявності творчого мислення, уяви, креативності тощо.

Так, за теорією М. Дяченко, розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця – це збагачення її професійно значущими рисами; умінням доводити знання до творчого, перетворюючого рівня шляхом розвитку загальних творчих сил.. Ця ідея ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до примноження культурних цінностей суспільства та реалізації при цьому власного духовно-творчого потенціалу [94, с. 124-125].

Учені переконливо доводять, що сучасна школа потребує педагогів з таким особистісним потенціалом та яскраво вираженою пошуковою активністю, які творчо підходили б до вирішення будь-якого професійного завдання. Йдеться про пріоритетність НДР як складової компоненти у наблизненні студентів до педагогічного професіоналізму, що має на меті:

- 1) створення умов для духовного, інтелектуального й культурно-естетичного саморозвитку особистості студента, молодого вченого;

2) формування у кожного студента потреби у творчій самореалізації в рамках квазіпрофесійної науково-дослідної діяльності;

3) забезпечення освоєння студентами методології пізнання й творчості, єдності інтуїтивно-творчих та дискурсивних форм пізнання;

4) створення передумов для органічного включення майбутніх педагогів до науково-дослідницької діяльності;

5) освоєння студентами майбутньої професійної діяльності як єдності теоретичної підготовки з досягненнями сучасної науки;

б) своєчасне виявлення творчих задатків, забезпечення психолого-педагогічної підтримки обдарованих майбутніх педагогів [281, с. 149–150].

Розглядаючи цю проблему цілісно, підкреслимо, що зростання наукової активності майбутніх учителів української мови та літератури, перш за все, зосереджено на педагогові – як носії творчого потенціалу. З огляду на це, актуалізація творчих ресурсів студентів у процесі організації науково-дослідної роботи пов'язана з їх творчим самовиявленням, формуванні здібностей до креативного мислення, застосуванням методу творчого аналізу через синтез, розвитком інтелекту, що спонукає до розмірковування, аргументації власної наукової позиції, здатності бачити усі варіанти розв'язання проблеми й вибір оптимального шляху, легкості у сприйнятті нових ідей тощо. Саме тому науково-дослідну роботу ми розглядаємо як один із засобів розвитку їхнього творчого потенціалу, що сприятиме формуванню діалектичної логіки і науковому мисленню, ерудиції, розвитку ініціативи, творчої активності та індивідуальних здібностей студентів у розв'язанні професійних задач, стимулюючи їхній творчий пошук, вияв гнучкості й системності.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що методологічна цінність такого підходу для нашого дослідження полягає в диференціації основних функцій пошукової діяльності як базисного процесу наукового творення і самотворення особистості майбутнього учителя-словесника.

Серед суб'єктивних чинників, які зумовлюють актуальність побудови авторської концепції виступає *науково-дослідницька-діяльність як інструмент*

розвитку педагогічного професіоналізму майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Загальновідомо, що педагог є активним учасником акмеорієнтованих процесів розвитку та саморозвитку власного особистісно-професійного зростання, конструювання свого образу, побудови позитивної «Я-концепції» в професії, концентруючи зусилля задля підвищення рівня професіоналізму. Мусимо зазначити: залучення майбутніх учителів-філологів до професійно спрямованої науково-дослідницької діяльності у ВНЗ має бути реалізовано з метою наближення їх до власного професіоналізму.

Адже для підвищення рівня наукової підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою, успішної реалізації намічених завдань вагомого значення набуває розуміння того, як учителю досягти акмеологічної константи в духовному, особистісно-професійному розвитку, задовольняючи метапотреби, знайти шляхи досягнення максимальної досконалості в усіх видах його діяльності, дійсної, глибинної самореалізації, долаючи стереотипи.

Яким же чином має бути побудовано навчальний процес у ВНЗ, щоб кожна особистість студента рухалась назустріч успіху наукових відкриттів з метою власної гармонізації, надбання інтелектуально-творчого потенціалу, пробудження особливої чутливості, активізації наукових міркувань?

Перед тим, як шукати відповідь на це запитання, хочемо уточнити, що однією з умов реалізації цих завдань є підготовка творчого фахівця-дослідника, який володітиме сучасними технологіями дослідницького навчання, методами наукових досліджень, алгоритмами пошукових дій, впроваджуючи позитивні надбання НДР до педагогічної практики, врешті-решт, йдеться про суспільну потребу у педагогові-професіоналові нової формації.

Педагогічний професіоналізм обов'язково характеризується високою продуктивністю або ефективністю діяльності, яка виявляється на кожному з її основних етапів. При цьому високопродуктивною вважається діяльність, що являє собою здатність віртуозно здійснювати педагогічну діяльність і стабільно досягати в ній успіхів за рахунок реалізації принципу «навчання через

дослідництво», шляхом формування дослідницьких умінь у суб'єктів навчально-виховного процесу. Йдеться, передусім, про діяльність, яка зберігає здоров'я фахівця, приносить задоволення та розвиває його особистість як справжнього професіонала [281, с. 150].

Наведена позиція дає можливість зробити висновок, що майбутній учитель-словесник має не тільки володіти ґрунтовними знаннями, уміннями, навичками в межах професійних інтересів, усвідомлюючи мету своєї діяльності, її наслідків та соціально-моральної відповідальності, але й бути реальним творцем власного професійного престижу, насамкінець, педагогічного професіоналізму.

Особливого значення набуває досвід із залучення студентів до участі в організації захопливих і масштабних наукових пошуків, які здійснюються за принципом «вертикальної наступності» на всьому шляху безперервної освіти й за певних умов можуть стати для майбутніх педагогів виборчими інститутами повноцінної творчої життєдіяльності та розвитку індивідуальної обдарованості, поліпшення психологічного здоров'я, зняття напруженості типового наукового життя, школою самостійності у виконанні реальних життєвих ролей, місцем вибору життєвого шляху, накреслення особистих планів і цілей, набуття досвіду їх здійснення, нарешті, місцем наукового самоздійснення [283, с. 459].

Виходячи з цих позицій, вважаємо, що залучення майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності з метою наближення їх до педагогічного професіоналізму передбачає оптимізацію такого досвіду:

- інтеріоризація ціннісно орієнтованого ставлення студентів до наукового пошуку;
- усвідомлення значущості науково-дослідної роботи як унікальної платформи у професійному сходженні учителя до вершин педагогічного професіоналізму;
- активна спрямованість особистості на професійне самопізнання засобами науково-дослідної роботи;

- створення атмосфери дослідницько-пізнавальної співпраці;
- використання та поширення позитивних результатів і досягнень наукових пошуків та досліджень з метою формування потягу до науки;
- опанування засобів творчого використання науково-дослідницького підходу з метою прискореного оволодіння спеціальністю.

Зробимо спробу доповнити авторську концепцію педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності ще одним напрямом, який надасть змогу цілісно підійти до розуміння сутності досліджуваного феномену. Вважаємо, що *інтеграція змісту професійної освіти з університетською наукою* є реально діючим, ціннісно-смісловим механізмом її практичної реалізації.

Проведений нами аналіз дисертаційних досліджень, монографій, наукових публікацій та багаторічний педагогічний досвід дають підстави стверджувати, що органічне поєднання наукового і фахового потенціалу у вишах здійснюється на низькому рівні. Взагалі, зближення професійної освіти з наукою, прагнення до системного, комплексного підходу щодо вирішення поставлених задач, пошук нових, оптимальних форм є провідною тенденцією в розвинених країнах світу.

Так, під інтеграцією науково-дослідної й навчальної роботи майбутніх учителів В. Прошкін розуміє систему дій, що ґрунтується на єдності мети й завдань професійної підготовки через включення студентів до дослідницької діяльності, має методологічне, методичне й програмне забезпечення й передбачає взаємодію всіх структурних складових науки й освіти, що входять у загальну функціональну систему професійної підготовки [218, с. 187].

Науковим джерелом і програмним координатором цих цілеспрямованих змін має стати педагогічний ВНЗ, що матиме на меті реалізацію двох напрямів: по-перше, актуалізація у майбутніх учителів-філологів наявних і отримання нових трансдисциплінарних знань, умінь та навичок, що забезпечуватимуть дослідницьку компетентність, по-друге, формування евристично-пошукової активності студентів засобами науково-дослідної роботи.

Розвиток наукових інтересів і дослідницьких мотивів майбутніх учителів української мови та літератури у процесі науково-дослідницької діяльності в університеті можна в цілому розбити на етапи, в яких студенти:

- вивчають методи наукового дослідження і адаптуються до нових умов навчання, виконуючи репродуктивні та репродуктивно-дослідницькі види праць;
- активно займаються навчально-дослідницькою діяльністю, виконуючи, крім репродуктивно-дослідницьких і дослідницьких задач, ще й дослідницькі завдання в рамках самостійної роботи;
- беруть участь у навчальному дослідженні, за значного збільшення обсягу самостійної роботи, у виробничих і наукових дослідженнях, поряд з проведенням навчальних досліджень [69, с. 52].

Зважаючи на інтеграційні аспекти фахового навчання та університетської науки як складного систематичного процесу, зазначимо, що це має стати особливою точкою біфуркації в системі вищої освіти, бо саме таке органічне поєднання надасть змогу майбутнім учителям прогнозувати результати, формулювати цілі й завдання, висувати гіпотези, критично аналізувати, інтерпретувати інформацію та надавати їй оцінку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, шукати шляхи вирішення професійних ситуацій і завдань, обираючи оптимальний серед них, обґрунтовувати правильність рішень, що має потужний позитивний вплив на якість освіти взагалі, та її кінцевий результат, зокрема.

Наступним закономірним кроком у побудові авторської концепції виступатиме *поетапне включення до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей*, що передбачатиме поступове ускладнення пошукових завдань у відповідності до власних досягнень та недоліків кожного студента.

Наше бачення вищеназваної проблеми полягає у необхідності переорієнтації організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів, яку слід починати з виявлення, розкриття і розвитку їхніх

потенційних здібностей, можливостей та обдарувань, що надасть змогу кожному студентові знайти унікальну особистісну природу, позицію й творче самовиявлення.

Ми повністю поділяємо думку І. Прудченко, яка акцентує на тому, що «сучасна освіта орієнтується переважно на засвоєння узагальнених алгоритмів розумових дій і не переймається розкриттям творчих сил людини. Останнє неможливо без пильної уваги до людської індивідуальності, виявлення і розвитку якої є чи не єдиною запорукою її творчого інтелектуального зростання. Особливо відчутною у розгортанні індивідуальної своєрідності й інтелекту особистості є роль учителя у спрямуванні людського шляху [219, с. 17].

Так, з точки зору філософів [201, с. 41], «всезагальне стає загальнолюдським не щодо часткового (суспільно розділеного), а щодо індивідуального буття людей. Не намагатися підігнати людей під певні загальні й обов'язкові для всіх правила й настанови, а у найзагальнішому, як воно склалось у ході історії, виявити те, що є значущим і цінним для кожної людини. Інакше кажучи, розкрити індивідуальний смисл всезагального – так можна визначити цей шлях.

У пошуках наукової істини ми виходили з того, що підсилення уваги до індивідуалізації пошукової діяльності майбутніх учителів української мови та літератури пов'язано також з підвищенням вимог, що висуваються до сучасного фахівця: він має вільно володіти методами організації й проведення досліджень, із сформованим науково-педагогічним мисленням, розвинутою дослідницькою активністю, здатністю до асиміляції наукових знань та експансії науки у професію.

На користь цієї думки свідчить хоча б той факт, що індивідуалізація навчального процесу не тільки активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє формуванню настанов, перш за все, вона спрямована на підвищення якості науково-дослідницької діяльності, забезпечуючи «прозорість» цього

процесу, покращення науково-методичного забезпечення, підвищення їхньої соціально-педагогічної мобільності, врешті-решт, конкурентоздатності.

Ураховуючи вищезазначене, стає зрозумілим, що індивідуалізація науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей – це система дидактичних і виховних засобів, що повністю відповідають наміченим цілям та реальним інтелектуально-пізнавальним можливостям студентського колективу або кожної окремої особистості, що дають змогу забезпечити пошукову діяльність на рівні їхніх потенційних можливостей. Слід відзначити, що у відповідності до вищевизначеної ідеї у процесі організації науково-дослідної роботи майбутніх фахівців мають враховуватися їхні індивідуальні особливості, що вказує на необхідність обґрунтування диференційованого підходу в цій діяльності.

За нашою концептуальною гіпотезою ми визначили вибір такої індивідуально-диференційованої системи організації науково-дослідницької діяльності студентів-філологів, що зумовлений необхідністю та можливістю реалізації певних цілей:

- створення комфортного наукового середовища активно-пошукового характеру, що надасть змогу найбільш повно розкрити можливості, потенції та здібності кожної особистості у відповідності до її інтересів, побажань і психофізіологічних особливостей;
- розкриття інноваційно-творчого потенціалу майбутнього учителя-словесника;
- забезпечення розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу шляхом актуалізації механізмів творчого самовираження;
- поступове ускладнення пошукових завдань у відповідності до власних досягнень та недоліків кожного студента.

Визнаючи необхідність дослідження у авторській концепції морально-етичних принципів наукової діяльності учителів-словесників, детально зупинимося на висвітленні такого аспекту, як *дотримання норм етичного кодексу вченого*.

Дійсно, невід'ємним складником професійної діяльності учителів української мови та літератури є їхня наукова діяльність, яка є особливим видом дослідницької активності, спрямованої на отримання та прогрес нових знань, дослідження нових фактів, явищ. Це підготовка наукових статей, тез, участь у наукових форумах, диспутах, конференціях, семінарах; розроблення, обґрунтування та захист наукових проектів; постійні інноваційні пошуки тощо. Слід зазначити, що перелічені вище види робіт значною мірою залежать від дотримання педагогом етичних норм, які регулюють цю важливу сферу.

Так, видатний учений С. Гончаренко наголошує, що «наука як соціальний інститут передбачає наявність певної системи ціннісних орієнтацій, цільових установок й імперативів. Для того, щоб успішно проводити дослідження і служити Істині, кожен вчений повинен їх освоїти. Порушення етичних принципів, імперативів повинно каратися науковим співтовариством, незважаючи на минулі заслуги». Й додає: «Наука тісно пов'язана з розвитком моральності, залежить від моральних цінностей і імперативів різних епох, в свою чергу мораль часто регулюється і навіть визначається наукою. Наукове знання, з'ясовуючи, що можна і що не можна в дійсності, намічає межі і орієнтири пізнання, межі дозволеного і недозволеного, тим самим усвідомлюється сфера реальних можливостей людини, вдосконалюються критерії морального вибору. Таким чином, наука є не лише виробництвом знань, але й виробленням певних етичних норм [72, с. 25].

Надаючи пріоритет етично-моральним вимірам науки, у професії вчителя особливий акцент робиться на питаннях його особистісної відповідальності, сумління та виключної порядності.

Дослідниця проблем етичної діяльності педагога Л. Хоружа зауважує, що нормами його професійної діяльності є прагнення до знань, достовірність наукової інформації, чесність, наукове сумління, об'єктивність, свобода творчості, відповідальність. Авторка моральність учителя-дослідника, перш за все, пов'язує з людяністю й цільністю особистості, коли спеціалізований суб'єкт пізнання не знищує в ньому людину [303, с. 12].

Отже, узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що кожен представник учительської професії зобов'язаний дотримуватися принципів і норм етичного кодексу вченого як своєрідного регулятора власної життєдіяльності, зокрема: орієнтація на пошук наукової істини з метою збагатити науку новими знаннями, а не на визнання, престиж і винагороду; корисність діяльності для суспільства; проблема авторства та плагіату; активне протистояння будь-якій недостовірній інформації у наукових виданнях та засобах масової інформації (за С. Гончаренком); моральна відповідальність за результати наукового пошуку перед самим собою, державою; достовірність наукової інформації.

Доречно зауважити, що сучасними ученими акцентується увага на дослідженні потенційних можливостей особистості у сфері практичної життєдіяльності, йдеться про *реалізацію принципу самоактивності крізь призму пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей*.

Безсумнівним є факт, що самоактивність є домінуючим механізмом у забезпеченні зворотного зв'язку організації науково-дослідницької діяльності, завдяки якому викладач отримує інформацію стосовно характеру зустрічної дії студентів.

Самоактивність – це вияв умотивованої участі, тобто мотивації самостійного, ініціативного долучення майбутнього фахівця до посиленої освітньої діяльності. Рівень його активності визначається особливостями організації його конкретно-ситуаційного діяння, спілкування, відносин, взаємин з навколишніми, можливостями саморганізації, а перебіг її розвитку зумовлюється тим, якою мірою він забезпечений, якими умовами самостійного здійснення своїх учинкових дій та поведінкових актів як моментів самовизначення серед інших – передусім тих, хто є для нього суб'єктивно значущими [52, с. 89].

З огляду на психолого-педагогічну сутність самоактивності у науково-дослідницькій діяльності майбутніх учителів-україністів, вважаємо, що цей

феномен неподільно пов'язаний із особистісним смислом, котрий розкривається студентові через співвіднесення з реаліями життєдіяльності, явищ, цінностей, визначених цілей і засобів пошукової діяльності.

Таким чином, досліджуючи проблему самоактивності майбутніх учителів-філологів, ми прийшли до висновку, що основними індикаторами її сформованості виступають: наявність стійкого інтересу до пошукової роботи, глибоке усвідомлення її значущості; позитивне ставлення до оволодіння новими дослідницькими вміннями й навичками; здатність до самоорганізації пошукової діяльності; наявність потреби у самовдосконаленні на рефлексивній основі; прояв вольових якостей; спроможність до самостійного вибору.

Отже, успішна реалізація запропонованої концепції педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності потребує розробки авторської моделі, сутність, зміст та особливості якої буде розкрито у наступному підрозділі.

2.2. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності

Пристаючи до розроблення моделі, ми насамперед прагнули переконатися у правомірності тих концептуальних підходів, що були визначені та обґрунтовані нами у процесі теоретичного аналізу наукової літератури і стали пріоритетними ідеями дисертаційного дослідження.

Зазначимо, що серед розмаїття тлумачень поняття «моделювання», його сутність, перш за все, трактується як «метод»: це науковий метод дослідження різних об'єктів, процесів тощо шляхом побудови їх моделей, які зберігають основні виділені особливості об'єкта дослідження; це метод опосередкованого пізнання за допомогою природних чи штучних систем, які здатні в певних відношеннях заміщувати об'єкт, що вивчається, і давати про нього нові відомості [23, с. 218]; дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях [268, с. 142], опосередкованого пізнання, в основу якого покладено заміщення дійсних об'єктів їхніми умовними аналогами з побудовою моделей реально

наявних предметів і явищ, конструювання або поліпшення їхніх характеристик раціоналізації способів їхньої побудови [268, с. 142] із збереженням основних особливостей об'єкта дослідження, пізнання і перетворення світу [77, с. 290]; побудова та детальний опис системи компонентів реально існуючих предметів і явищ на основі абстрагування їх певних ознак або властивостей; створення теоретичного (або матеріального) педагогічного об'єкта як зразка для впровадження в педагогічну практику чи дослідження [206, с. 188].

Отже, метод наукового моделювання дає змогу:

- за результатами досліджень, розрахунків, вимірів, спостережень, логічного аналізу, які проводяться на моделях, стверджувати ті чи інші явища, що відбуваються в об'єктах;
- за результатами вивчення різних елементів оригіналу створювати узагальнену, абстрактну, ідеальну модель об'єкта;
- виступати в ролі представника об'єкта, який вивчається;
- бути оператором, який формує апарат вираження моделі та вирішує поставлені завдання [305].

Поняття «модель» (від лат. *modelium* – міра, зразок, образ, спосіб) у науці дослідниками трактується як: математична або концептуальна система, яка у тій або іншій формі відображає, відтворює суттєві властивості і відносини оригінала; у точно вказаному стилі змінюючи його, водночас з вивченням оригінала надає про нього нову інформацію [243, с. 7]; уявний чи умовний образ, аналог кількості об'єкта, процесу чи явища, що відтворює у символічній формі їхні основні типові риси; формалізована теорія, на основі якої може бути зроблений ряд припущень; символічне зображення структури, типу поведінки й зразків взаємодії у соціальних процесах; стандарт для виміру відхилень у реальних процесах від передбачуваних; у психології – зразок для наслідування [268, с. 143]; система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему [77, с. 290]; систематизована форма експерименту, певного образу, варіанту, опису освітньої технології [245, с. 12]; зображення, схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його

спрощена заміна [260, с. 144]; аналогія, проміжна ланка між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [61, с. 31].

Загальні вихідні принципи побудови моделей та послідовність операцій при їхній розробці передбачають:

- визначення цілей і конкретних завдань моделювання;
- збір та систематизацію інформації, що належить до сформульованих завдань (достовірність і повнота вихідної інформації – необхідна умова побудови обґрунтованої моделі);
- виділення основних чинників, що впливають на зміну тенденцій і закономірностей досліджуваного об'єкта чи явища;
- побудова моделі, виходячи із завдань, які покликана вирішувати ця модель [175, с. 131–132].

Звідси, метою моделювання виступає цілеспрямоване дослідження явищ, які відбуваються у справжніх об'єктах для приведення безсистемних знань у систему, а модель виступає засобом виокремлення, схемою зображення чи описом певного процесу, що складається з окремих елементів, складників, компонентів тощо.

Виходячи з цього, під структурно-функціональною моделлю ми розумітимемо концептуальну систему, яка має певну структурну організацію, спрямована на виконання низки функцій, що загалом призводить до конкретного результату – сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Необхідність у нашому дослідженні побудови авторської структурно-функціональної моделі обумовлена кількома чинниками. По-перше, вона надасть уявлення про інтегративний зміст дослідницької професійної діяльності обраної категорії суб'єктів, її внутрішню структуру, взаємозв'язки і взаємозалежності елементів. По-друге, розроблення моделі дозволить об'єднати інформацію про окремі аспекти дослідницької технології навчання підростаючого покоління, розосереджену в різних курсах навчальних

дисциплін, і вже тим самим, створюючи можливості для систематизації, виключення дублювання, інтеграції розрізнених дослідницьких знань, умінь і навичок. По-третє, такий комплексний, збалансований розгляд досліджуваної проблеми надасть змогу виокремити стратегічно важливі етапи у поступовому сходженні майбутніх учителів-філологів до вершин власного професіоналізму.

Структурно-функціональна модель створювалась на основі сучасних уявлень про роль, соціальну і наукову значущість вирішення досліджуваної проблеми в її поліаспектному значенні, про що говорять її складники (рис. 2.1).

Запропонована модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності включає *організаційно-цільовий блок*, що містить мету та завдання, наукові підходи, принципи, концепцію педагогічного впливу на досліджуваний процес та компонентну структуру зазначеної готовності, які є домінантним базисом, платформою провідної авторської ідеї та виконують світоглядно-гуманістичну функцію; *змістово-процесуальний блок* відбиває організаційно-педагогічні умови, зміст, форми й методи їх реалізації; *діагностичний блок*, що визначає рівні готовності майбутніх учителів-україністів до науково-дослідницької діяльності та *результативний блок*, який відображає кінцевий результат.

Схарактеризуємо відповідні блоки моделі з позицій змісту, наповнення та функціональних взаємозв'язків між ними. Слід відзначити, що кожна модель базується на певних наукових підходах, сутність яких ми схарактеризуємо нижче.

У моделі нами використано особистісно-центрований, компетентнісний, квалітологічний, синергетичний, культурологічний та рефлексивний підходи, які спрямовують майбутнього учителя української мови та літератури до науково-раціонального пізнання професії ціннісного спрямування, стимулювання інтересу до самовідкриттів, опанування вміннями експериментальним шляхом знаходити відповіді на складні запитання, із сформованим власним досвідом пошуково-дослідницької діяльності, глобальним підходом до самостійного пошуку знань, потребою у вільному саморозвитку тощо.

Особистісно-центрований підхід надає можливість розглядати здійснення дослідницького підходу в освіті крізь призму особистісно орієнтованої технології навчання, за якої створюються максимальні можливості для науково-творчого саморозкриття студентів з метою формування уявлення про власне «Я», обмірковуючи спонуки, прогножуючи наслідки власних дій, узгоджуючи цілі власної діяльності із засобами їх досягнення відповідно до особистісно значущої програми.

Реалізацію компетентнісного підходу в контексті підготовки майбутніх учителів-словесників до науково-дослідницької діяльності, перш за все, спрямовано на інноваційно-компетентнісне навчання активно-пошукового характеру, а інструментальними засобами досягнення цілей виступатимуть компетентності та метапрофесійні якості (комплекс психолого-педагогічних якостей і здібностей, що забезпечуватимуть ефективне виконання науково-дослідної роботи).

З позицій синергетичного підходу дослідницька діяльність фахівця-філолога виступатиме відкритою, складною, багаторівневою системою, розвиток і відновлення якої здійснюватиметься на засадах самоорганізації та впорядкування.

Сутність квалітологічного підходу безпосередньо пов'язана з якістю науково-дослідної діяльності студентів-словесників у широкому значенні, охоплюючи соціальні, психолого-педагогічні, методологічні, економічні й технологічні проблеми. Здійснюватиметься квалітологічний аналіз пошукової діяльності за певними критеріями: глибина аналізу, актуальність і перспективність, ступінь новизни, достовірність та верифікованість висновків, логіка викладу, якість в цілому тощо.

Культурологічний підхід передбачає проектування пошуково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців на оволодіння ними основами гуманітарної культури мислення з урахуванням локальної культурної ситуації, створення особливих психолого-педагогічних умов з метою усвідомлення ними

педагогічних цінностей, стаючи при цьому, творцями власних елементів культур.

Запровадження рефлексивного підходу характеризується глибоким усвідомленням учасників пошуково-дослідницької діяльності здійснення процесів рефлексії: від самопізнання до саморегуляції, даючи змогу зробити цей процес особистісно значущим, розуміючи сенс власних дій, що в подальшому має стати сталою професійною стратегією і тактикою побудови життєтворчості.

Визначені нами принципи (загальнодидактичні: науковості; індивідуалізації; свідомості, активності й самостійності; специфічні: гуманістичної спрямованості; інтерсуб'єктивності; компенсаторності, праксеологічності) ми розглядаємо як систему основних вихідних положень, вимог, установок до процесу організації науково-дослідної роботи студентів-філологів, дотримання й виконання яких, забезпечуватиме ефективність здійснення такої діяльності.

Розкриємо сутність кожного з визначених нами загальнодидактичних принципів авторської моделі:

– науковості (добір матеріалу у відповідності до точно встановлених в науці положень, фактів, понять, законів, теорій тощо; опанування основами наукових сучасних знань, методами дослідницької діяльності, бачення перспектив нових наукових пошуків);

– індивідуалізації (врахування в процесі пошукової роботи індивідуальних особливостей кожної особистості з метою їхнього максимального розвитку, забезпечуючи на цій основі якість виконання науково-дослідницької діяльності);

– свідомості, активності та самостійності (глибоке усвідомлення мети, завдань, значення дослідницької діяльності, позитивне ставлення до неї; потреба і прагнення до оволодіння методами наукового пошуку, актуалізуючи власний потенціал через активізацію пошукової роботи, а також, стимулюючи студентів до максимальної досконалості у цій сфері).

Звернемося до конкретизації змісту й особливостей специфічних принципів, як-от:

– гуманістичної спрямованості (побудова науково-дослідної діяльності на засадах особистісно орієнтованої педагогіки із врахуванням індивідуальної самобутності студента, визнанням його цінності як особистості, виявляючи толерантність, доброзичливість, повагу, оптимізм тощо);

– інтерсуб'єктивності (прагнення студента-дослідника досягати істинного наукового знання, максимально абстрагуючись від власних бажань, упереджень, індивідуальних особливостей);

– компенсаторності (розширення й актуалізація знань майбутніх фахівців-філологів з орієнтацією на самостійний пошук та систематизацію додаткової інформації);

– праксеологічності (максимальна активізація науково-дослідницьких дій майбутніх учителів-словесників, орієнтована на удосконалення їхньої пошуково-творчої роботи).

Слід відмітити, що теоретико-методологічний блок містить концепцію педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, яка детально висвітлена нами у підрозділі 2.1. та компонентну структуру зазначеної готовності (розкрито у п. 1.3.), що включає мотиваційно-цільовий, особистісний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти, кожний із яких характеризується певним змістом.

Важко заперечувати, що будь-яка педагогічна система функціонуватиме лише за наявності визначених шляхів її реалізації. Аналіз психолого-педагогічної літератури й практичний досвід викладацької діяльності автора дають підстави припустити, що сформуванню готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності можливо за умов розроблення та впровадження спеціального комплексу організаційно-педагогічних умов.

Підкреслимо, що існує багато визначень поняття «умова», але в силу його полівекторності універсальне визначення знайти взагалі складно. Так, у довідникових джерелах воно тлумачиться як:

- сукупність обставин, речей і явищ, котрі сприяють перетворенню можливості на дійсність [56, с. 521];
- сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, в якому відбувається щось. Умова характеризує постійні чинники суспільного, побутового та іншого оточення [264, с. 625];
- те, від чого залежить щось інше (зумовлене), що уможливорює наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, що з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дія, результат дії), і від підстави, що є логічною умовою наслідку [294];
- необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення утворення чого-небудь або сприяє чомусь [258, с. 442];
- сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення чи існування зміни даного об'єкта (що зумовлюється) [296, с. 286];
- вимога, що висувається однією із сторін; як усний або письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається що-небудь [195, с. 776];
- обставина, у якій здійснюється що-небудь, обставина, при яких відбувається що-небудь; обов'язкові обставини, передумови, що визначають, зумовлюють існування чого-небудь [96, с. 870–871].

Як зазначають учені, педагогічні умови це: сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів педагогічного процесу, яка виступає результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчально-виховного процесу для досягнення поставлених цілей [142];

- взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність

навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [170];

– обставини, при яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подаються в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці між педагогом і вихованцями, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а вихованцям – успішне навчання [33].

Погоджуючись з вищенаведеними визначеннями, ми організаційно-педагогічні умови процесу підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності трактуємо як сукупність чинників педагогічного впливу на процес наукового пошуку студентів, що забезпечуватиме його високу результативність. Розглянемо їх детальніше.

1. Формування ціннісних установок майбутніх учителів-філологів на доміную професійно-орієнтованої дослідницької діяльності

Визначаючи особистісне становлення індивіда крізь призму ціннісно-сислового виміру, психолого-педагогічна наука доводить, що подальше збагачення потенційних можливостей особистості залежить від насичення її самосвідомості соціальними настановами й цінностями. Адже ціннісна система особистості студента із смисловими орієнтаційними векторами становить міцний фундамент її досконалої самобутності.

Розробляючи теоретичні основи проблеми цінностей, С. Рубінштейн диференціював їх так: а) цінність як значущість об'єктів і явищ світу, що набули життєвого смислу для особистості; б) цінність як смислова структура її внутрішнього світу, що організована у вигляді ідей, прагнень, ідеалів [239].

Показником того, що особистість володіє цінностями як власними якостями, на думку, І. Беха, є система цінностей, яка виконує у її житті регуляторну роль, чинить мотиваційний тиск на поведінку, зреалізовується у процесі безпосередньої вчинкової активності. Таким чином, у процесі розвитку особистості цінність із змісту свідомості перетворюється у зміст життя [31].

Виходячи з цих позицій, суспільні цінності набувають форми ціннісних орієнтацій та настанов особистості, виконуючи визначальну смисложиттєву функцію як певної стратегії у професійному самоздійсненні. Фахівці справедливо зауважують, що динаміка цінностей відображає зміни сенсу життя (утворення, в якому знаходяться потенції, свідомість, цінності) будь-якої людини, який вона на протязі життя намагається знайти та реалізувати.

Дійсно, чіткі уявлення сенсу як внутрішньої впевненості у правильності свого життя надають особистості сил та витривалості у її соціальних випробовуваннях. Його усвідомлення допомагає правильно обрати життєвий шлях як спосіб практичної реалізації свого покликання і забезпечення цілісності самовираження. Розуміння побудови навколишнього світу, осягнення сфер і форм людського життя відповідно до ціннісних орієнтацій зумовлює здатність людини адекватно осмислити своє становище у світі, обрати життєву стратегію, віднайти сенс життя. Саме так суб'єкт творить свою ковітальність власними зусиллями [196, с. 96].

Важливо підкреслити, що вектор науково-дослідницької діяльності, спрямовуючись у ціннісно-орієнтаційну площину особистісного розвитку, зумовлює принципову необхідність переосмислення тих факторів, від яких залежить якість її виконання: цілей, змісту, методів, форм і шляхів реалізації, системи контролю й оцінювання, взаємної відповідальності учасників навчального процесу. Перелічені складники мають об'єднуватися метою створення умов для гармонійного розвитку кожного студента: інтелектуального, наукового, творчого, морально-етичного тощо.

Тобто, вже на початковому етапі ознайомлення майбутніх фахівців-філологів з основами науково-дослідницької діяльності закладаються сприятливі умови (як зовнішні, так і внутрішні) для активного насичення їх життєвого соціуму смислами та цінностями, набуваючи певного рівня свідомості, так необхідного у період ціннісного самовизначення, адекватної організації власного самоперетворення.

Також актуальними для нас стали узагальнення Н. Непомнящої стосовного того, що «набуття цінностей, їх переживання актуалізують пошук людиною самої себе, оскільки єдність цінностей закріплює цілісність та самототожність особистості, визначає її моральний стрижень. У будь-якому разі система ціннісних орієнтацій – це центральна ланка її свідомості, що регулює ставлення до світу і до самої себе, постає основою вибору засобів і цілей діяльності [188].

Отже, система ціннісної сфери майбутнього фахівця-словесника має формуватися у процесі організації науково-дослідної роботи комплексно, через наскрізні особистісно-професійні цінності. У зв'язку з цим важливо наголосити, що перспективним є підхід, в основу якого буде покладено свідому інтелектуальну роботу студента щодо поглиблення й розширення відображення цієї дійсності. Зауважимо, що суб'єкт-дослідник із розвинутою ціннісною системою є дієвим творцем й автором власного професійного життя, укорінюючись у структурі самосвідомості особистісно-професійні цінності постають базисом, платформою перетворення внутрішніх можливостей на реальність.

Наведені вище міркування дають змогу розглядати формування ціннісних установок майбутніх учителів-філологів на домінанту професійно-орієнтованої дослідницької діяльності, перш за все, як залучення студентів до вирішення дослідницьких ситуацій і завдань методами науково-педагогічних досліджень, спонукаючи до самореалізації, самовдосконалення як пріоритетного способу опанування інтелектуальними цінностями.

Отже, спираючись на численні наукові розробки, які доводять необхідність розвитку ціннісної сфери особистості, ми дійшли висновку, що формування ціннісних установок майбутніх учителів-філологів на домінанту професійно-орієнтованої дослідницької діяльності передбачає такий зміст:

– свідоме й емоційне прийняття майбутніми фахівцями обраної професії, сформована життєва потреба в ній як сенсоутворювального початку;

- актуалізація потребнісно-мотиваційної сфери суб'єктів навчання з пріоритетом духовно-інтелектуальних цінностей та орієнтирів, дослідницько орієнтованими інтересами;
- створення мотиваційно-перетворювальних умов у процесі організації науково-дослідної роботи з метою досягнення активної дослідницької позиції студентів;
- ціннісно-сміслові наповнення змісту науково-дослідної роботи різноманітним форм, соціально-педагогічною значущістю, актуалізуючи аксіологічні константи майбутніх учителів-словесників;
- залучення до процесу організації пошукової роботи студентів-філологів з метою формування у них впевненості у своїй здатності до самостійного вирішення дослідницьких завдань та почуттям власної вагомості у цьому процесі;
- забезпечення особистісно-професійного розвитку студентів-україністів у площині їхньої активної пошуково-дослідницької діяльності, яка є спонукальним джерелом до процесів гармонійної самоорганізації, самоосмислення, самотворення, самовдосконалення й самотрансценденції.

2. Посилення спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей на успішне опанування ними дослідницьких методів навчання

Продуктивність процесу підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, перш за все, залежить від побудови її змісту, що постає як динамічне системне утворення, обсяг і глибина якого в основному визначаються потребами студентів, спрямованими на їхню пошукову активність.

Мова йде про таку дослідницьку спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів-філологів, за якої її когнітивно-змістовий компонент буде зорієнтований на формування наукового світогляду студентів, оволодіння ними методикою пошукової роботи, мобілізуючи та координуючи власні дослідницькі зусилля. Йдеться про таке спонукальне джерело, про такі

професійні метапотреби, що в процесі науково-дослідницької діяльності трансформуватимуться у стійкі внутрішні прагнення й переконання фахівця, створюючи появу нових задумів і творчих планів, епіцентром яких стане проектування й реалізація наукових розвідок.

У цьому розумінні детермінантою пошуково-орієнтованої підготовки майбутніх учителів української мови та літератури постає максимальне наближення науково-дослідної роботи до змісту професійної діяльності з метою прискореного переходу кожного студента до нових модифікованих структур знання й дослідницької поведінки. Нашу увагу сфокусовано на тому, що становлення майбутнього учителя-дослідника має розглядатися крізь призму єдності цілей та напрямів навчальної, виховної та наукової роботи у ВНЗ, у їх тісному взаємозв'язку всіх форм, методів і шляхів реалізації.

Відповідно, розвиток дослідницьких можливостей кожного майбутнього фахівця-філолога, здатного до продуктивної педагогічної діяльності, передбачає зсув цілей освіти від інформаційного насичення до системно-організованого дослідницького процесу навчання: наповнення форм науково-дослідної роботи новим актуальним змістом, забезпечення переходу фіксованих форм знань до науково-творчих, оптимізація процесів саморозгортання й самоздійснення з метою прискореної, послідовної орієнтації студентів на усталене нешаблонне, нелінійне, холістичне мислення.

Відтак, посилення спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей на успішне опанування ними дослідницьких методів навчання передбачає наявність у них не тільки міцних теоретичних знань, а й відмінне володіння методикою наукового пошуку.

Необхідність підвищувати значущість наукової підготовки мотивується перш за все тим, що в процесі її студенти оволодівають методологією науки та навичками проблемного аналізу, умінням самостійно працювати та застосовувати свої знання в різноманітних галузях, що є необхідним для сучасного кваліфікованого спеціаліста. Функціонування системи науково-дослідницької роботи студентів в університеті повинно бути не самоціллю, а

слугувати формуванню та розвитку їх як творчих особистостей, здатних обґрунтовано та ефективно вирішувати задачі, які виникають перед ними. Діяльність університетів з розкриття та становлення потенційних особистісних здібностей студентів, їхніх творчих можливостей повинна стати провідною в системі навчання та виховання [70, с. 58].

Загальновідомим є той факт, що професійна діяльність учителя, яку він здійснює, заснована на спостереженні, аналізі, побудові та реалізації гіпотез, експерименті, тобто, за своєю сутністю вона є глибоко креативна. А перелік дослідницьких умінь сучасного педагога включає: орієнтування у потоці наукової інформації, здатність до оволодіння перспективними інноваційними технологіями, умінь визначати головне, встановлювати взаємозв'язки між елементами цілого, класифікувати явища і процеси, прогнозувати, моделювати ситуації, передбачати очікувані результати й наслідки певних рішень, передбачати поетапність проведення дослідження, узагальнювати і аргументувати отримані результати, визначати критерії та показники тощо.

Отже, сьогодні сучасній школі вкрай необхідні педагоги з таким особистісним потенціалом, які б творчо і конструктивно підходили до вирішення будь-якої проблеми, вміли експериментальним шляхом знаходити відповіді на складні професійні питання, були здатні бачити усі варіанти вирішення педагогічної задачі й уміли обрати оптимальний з них.

Наведені аргументи уможливають організацію пошукової роботи студентів-словесників у ВНЗ через дослідництво, яка є не тільки інструментом їхньої пізнавально-творчої діяльності, також вона забезпечує доступ майбутніх фахівців до цінних знань на основі науково-технічних досягнень, оволодіння основами і методами науково-педагогічних досліджень та вміннями їх застосування, прищеплення навичок наукової праці, насамкінець, дає змогу бути мобільними й конкурентоздатними на ринку праці.

Відтак, дослідницько-стратегічна спрямованість внутрішньовузівського середовища означає оптимізацію такого досвіду:

- цільова установка на формування нового типу особистості – учителя-дослідника, для якого наукова творчість стає способом професійної життєтворчості;
- здійснення фасилітативної взаємодії в дослідницько орієнтованому навчальному процесі, що спрямований на внутрішній особистісний потенціал кожного майбутнього фахівця-україніста;
- диверсифікація змісту навчально-методичних комплексів фахових дисциплін професійними ситуаціями, задачами дослідницького характеру, спрямовані на успішне оволодіння прийомами наукових методів пізнання, комплексу методологічних знань, набуття досвіду безпосередньої дослідницької поведінки, врешті-решт, на творче здійснення професійної діяльності;
- варіативно-пошуковий характер процесу організації науково-дослідницької діяльності, де активними «співучасниками» формування її змісту є студенти;
- інтеракція змісту науково-дослідної роботи та фахового навчання;
- формування світоглядно-гуманістичних орієнтирів наукового пізнання;
- побудова дослідницько орієнтованої випереджальної освітньої парадигми, що забезпечує прискорений перехід студентів-словесників до оволодіння професією.

3. Створення професійно-орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на формування кожного з компонентів готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності

Визнаючи необхідність дослідження у авторській концепції ознак атмосфери пізнавальної співпраці учасників навчального процесу, детально зупинимося на особливостях побудови дослідницького середовища активно-пошукового характеру у процесі фахової підготовки майбутніх учителів-філологів, яке сьогоднішня педагогічна наука розглядає в контексті гуманітарної парадигми.

Наукові та організаційно-практичні засади навчального середовища, адекватного завданням розвитку та самореалізації особистості майбутніх фахівців, викладено у дослідженнях О. Білостоцької [40], І. Беха [32], Я. Бугерко [53], О. Гуменюк [86], І. Зязюна [114], Л. Карамушки [120], Г. Клобак [126], М. Князян [133], В. Кремня [145], В. Курила [140], Н. Ничкало [190], В. Прошкіна [218], О. Семеног [248], С. Сисоєвої [253], Л. Сущенко [281], Ж. Таланової [232] та ін.

Відомо, що позитивна чи негативна атмосфера взаємодії у групі суттєво впливає і на емоційні стосунки між людьми, і на зміст їхньої діяльності. «Сприятливий або здоровий клімат» [120, с. 142] у колективі супроводжує науково-технічний прогрес суспільства, адже розв'язує питання соціального і психологічного потенціалу людства, створює відповідну культуру людства у взаєминах, є чинником формування й активності особистості, передумовою стимулювання її творчої і духовної самореалізації. Його важливі ознаки – задоволення від праці, позитивний настрій, взаєморозуміння між людьми, їхня згуртованість, продуктивність, стабільність, міжсуб'єктний і міжгруповий дискурс, саморегуляція та самоорганізація, творча атмосфера.

Процес формування творчої особистості майбутнього педагога, який був би суб'єктом дослідницької діяльності, так і її організатором у сучасній школі, виглядає досить перспективним у відповідному науково-освітньому середовищі, що створює умови для розвитку наукового потенціалу, академічної мобільності й творчої активності студентів [281, с. 137].

Важливою умовою створеного професійно спрямованого середовища, за теорією фахівця експериментальної психології Я. Бугерко, є світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учасників розвивальних взаємин, яка виявляється у реалізації фундаментальної здатності викладача і студента до саморозвитку через рефлексивну здатність до самовизначення, ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності та до набуття наукового досвіду творення себе як унікальної цілісності та індивідуальності під час виконання дослідницьких завдань. Реально ця умова виявляється у:

1) співдіяльнісній і співтворчій позиціях учасників інноваційного навчання, у їхній учинково-психологічній рівності;

2) глибинному осягненні власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу;

3) активному рефлексуванні та духовному збагаченні власного ментального досвіду;

4) ситуаційному осягненні унікальності рефлексивно-творчої екзистенції буття, що здійснюється на основі рефлексії викладачем та майбутнім фахівцем пройденого освітнього процесу та результатів власного психокультурного вчинення [53, с. 138].

Сьогодні доводиться констатувати, що комфортний клімат створює особливо-чутливе освітнє середовище, де розгортається полівекторна реалізація інноваційного потенціалу учасників навчальної співпраці, повномасштабна реалізація ідеї інтенсифікації пошуково-дослідницької діяльності, засобів збагачення професійної уяви, прирощення досвіду дослідницької поведінки, насамкінець, створення нового поля духовності.

Своєю чергою, освітнє середовище активно-пошукового характеру – це науково-ціннісна платформа, що сприяє залученню особистості майбутнього учителя української мови та літератури до ціннісно орієнтованого світу науки, збереженню її соціально-наукової цілісності й особистісної самореалізації; це засіб і результат перетворення природних задатків та можливостей особистості студента; сукупність умов і можливостей його особистісно-професійного розвитку.

Відповідно, критичне осмислення механізмів створення такого гуманно-розвивального середовища у контексті дослідницьких альтернатив та реалізації рефлексивно-креативного підходу в організації продуктивної науково-дослідної роботи студентів дають змогу зробити наступні висновки: інноваційно-психологічний клімат являє собою цілісність стійких характеристик професійно спрямованого освітнього середовища ВНЗ, які спричиняють пошукову активність студентів, їхній позитивний емоційний стан, сприяючи ефективним

міжособистісним і міжгруповим відносинам; таке наукове середовище активно-пошукового характеру є регулятором полімотиваційної діяльності кожного учасника навчання й формуванню позитивно-гармонійної «Я-концепції».

4. Забезпечення розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу шляхом актуалізації в аудиторній, позааудиторній роботі та практиці механізмів науково-творчого самовираження

У пошуках вирішення проблеми ми виходили з того, що будь-яке освітнє завдання, яке розв'язується спільно викладачем і студентом, доцільно розглядати крізь призму культури педагогічної комунікації, реалізуючи суб'єкт-суб'єктні відносини. Такий підхід зумовлено тим, що продуктивний професійно-орієнтований діалог пошукової спрямованості надає кожному із учасників навчання глибоке задоволення, сприяючи водночас успіхові у діяльності, яка здійснюється.

Так, відповідно до теорії педагогічної комунікації І. Беха, особистісно-розвивальна функція мовленнєвого спілкування у виховному процесі є домінуючою, тому його кваліфікують як педагогічне спілкування чи, конкретніше, педагогічний (виховний) діалог. На думку вченого, своєрідність його полягає в тому, що два суб'єкти мають різні виховні позиції: педагог є носієм і транслятором особистісних цінностей, а студент мусить ними лише опанувати. Для мовленнєвого спілкування альтернативність позицій суб'єктів не є обов'язковою, навпаки, тут спостерігається єдність думок, поглядів. Тому педагогічний діалог як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії є насамперед взаємодією виражених у слові морально-ціннісних позицій співрозмовників [32, с. 166].

Варто зазначити, що для досягнення розвивальних результатів міжособистісна педагогічна взаємодія учасників процесу організації науково-дослідної роботи має бути взаємно активною. Адже успішне та правильне вирішення студентом-філологом дослідницького завдання підносить його викладача на вищий особистісний рівень, спонукаючи до подальшої активної наукової творчості.

Науково доведено: професійно-орієнтоване спілкування в системі «викладач – студент» має ґрунтуватися на взаємній повазі та емоційній основі, тому що емоційно збагачений вплив викладача стимулюватиме активну роботу свідомості та самосвідомості студента, побудову цілісного образу професійного «Я», розширення можливостей свого мислення, особистісне збагачення. Спілкування у спільній пошуковій діяльності як викладача, так і студентів передбачає таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, за якої відбувається не тільки обмін особистісними позиціями, а й духовно-інтелектуальне зростання останніх. Така взаємоналаштованість безперечно сприятиме формуванню ціннісної позиції майбутніх учителів філологічних спеціальностей, їхньому саморозкриттю й науковому самовираженню, розвитку професійної педагогічної позиції, насамкінець, відбуватиметься зростання їхнього професіоналізму.

Можливим способом подолання чи мінімізації труднощів міжособистісного спілкування є активна комунікативна самопідготовка викладача, яка охоплює визначення ним власних труднощів спілкування через самоосмислення актуального професійного спілкування, усвідомлення своїх проблем і недоліків у спілкуванні, актуалізація своїх особистісних передумов успішного спілкування – діалогічної комунікативної спрямованості, відкритості й довіри, самоприйняття та прийняття інших [32, с. 290].

Виходячи з цього стає зрозумілим, що успішне дослідницько орієнтоване спілкування на морально-етичних засадах в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці стане продуктивним за умов:

- урахування сутнісних позицій викладача і студентів як рівноправних учасників взаємодії (суб'єкт-суб'єктні взаємини);
- взаємоповаги, такту, відкритості, довіри, неконфліктності, контактності, етичної позиції учасників навчального процесу;
- прийняття суб'єктами пошуково-дослідницької діяльності один одного як особистостей, як цінностей;

- забезпечення фасилітативного супроводу викладача з метою вияву у майбутніх учителів української мови та літератури ініціативності, активності, самостійності суджень, міркувань, дій, визнання пріоритетності успішних дій;

- побудови особистісно орієнтованого спілкування у траєкторії конструктивного впливу на студента-дослідника.

Зазначимо, у розробленій структурно-функціональній моделі внутрішніми регуляторами у підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності виступають відповідні критерії, показники та рівні.

У відповідності до авторської концептуальної позиції, вищеназваний процес спрямовано у трьох напрямках, тобто слід забезпечити позитивну динаміку змін показників ціннісно-орієнтаційного, когнітивно-інструментального та оцінювально-результативного критеріїв.

Визначений нами *ціннісно-орієнтаційний критерій* сформованості кінцевого рівня готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності репрезентовано такими показниками:

- моральна самовідданість справі;
- інтерес до оволодіння методами наукового пошуку;
- домінантність дослідницького складника в системі цінностей;
- сформованість норм, правил, принципів, еталонних моделей професійної діяльності учителя-дослідника;

- глибоке усвідомлення особливостей реалізації наукової компетентності у власному житті, спрямованість на дослідницько орієнтовану професійну діяльність;

- усталеність активної дослідницької позиції;
- орієнтованість на продуктивне досягнення результату;
- установки на суб'єкт-суб'єктну дослідницько орієнтовану взаємодію з учнями;

- потреба у систематичному поповненні знань, дізнатися більше, ніж вимагають навчальні програми, досягненні успіху й творчому самовираженні.

Когнітивно-інструментальний критерій сформованості кінцевого рівня готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності має в своїй структурі такі показники:

- глибина і системність знань, норм, етапів науково-дослідницької діяльності та можливість їх відтворення;
- прояв самостійності й ініціативності при плануванні, організації дослідження, уміння визначати структуру дослідницьких дій;
- уміння застосовувати методи наукового пошуку;
- здатність бачити всі варіанти вирішення проблеми й уміти обирати оптимальний з них;
- висока наполегливість у пошуці шляхів співпраці та застосування прийомів співробітництва, взаємодопомоги, взаємоконтролю в процесі виконання завдань дослідницького характеру;
- перехід від фіксованих форм знань до творчих і наукових;
- уміння експериментальним шляхом розв'язувати професійні ситуації та завдання;
- раціональна самоорганізація науково-дослідної роботи;
- знання вимог до дослідницьких проектів, програм;
- самостійність вибору науково-дослідницьких методик;
- поширеність дослідницької дії в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці;
- прояв активної участі у конференціях, семінарах, дослідницьких проектах тощо;
- опосередкованість дослідницьких дій мотивами етичного кодексу ученого.

Оцінювально-результативний критерій представлено такими показниками:

- наявність гностичних і перцептивно-рефлексивних умінь;
- здатність до виявлення труднощів та їх причин, надаючи об'єктивну самооцінку діям;

- наявність умінь оцінити особливості власної особистості як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення з іншими майбутніми учителями-філологами та у порівнянні із власним рівнем розвитку на початковому етапі;
- здатність до самокорекції, саморегуляції поведінки на основі рефлексивно-оцінної діяльності;
- нестандартність дій в роботі над собою;
- готовність конкурувати на ринку освітніх послуг, демонструючи власні професійні переваги;
- динамічність і цілеспрямованість в особистісно-професійному зростанні.

Результативний блок розробленої моделі містить кінцевий результат – сформованість готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Таким чином, у запропонованій моделі представлено не тільки її складники, а й структурно-логічний зв'язок між компонентами, реалізувати яку можна за умов кардинального переосмислення місця і ролі науково-дослідницької діяльності у фаховій підготовці учителів. Критичне осмислення наявних і ствердження нових орієнтирів вимагають реалізації рефлексивно-креативного підходу в організації науково-дослідної роботи студентів-україністів у ВНЗ, стимулюючи їх до оптимізації процесів наукового саморозгортання та самоздійснення у власному життєвому просторі.

У зв'язку з цим існує необхідність визначення й обґрунтування ефективних шляхів реалізації авторської моделі, що й буде нашим наступним дослідницьким завданням.

Висновки до другого розділу

1. Принципи європейської стратегії неперервної освіти орієнтують на пошук і реалізацію радикально-конструктивних підходів у підготовці нового покоління вчителя-дослідника як провідника наукового знання, духовного

багатства і гуманістичних цінностей. Йдеться про реалізацію положення «навчання через дослідництво», спрямованого на інтелектуально-творчий розвиток особистості, її адаптації до динамічно змінного ринку праці, формування наукового світогляду студентів і оволодіння ними методами наукового пізнання.

Оптимальним шляхом для реалізації цього завдання виступає спрямованість вектора експансії науки у площину професійної підготовки учителів української мови та літератури, що зумовлює розвиток їхніх дослідницьких можливостей, досягнення вищих рівнів наукової компетентності, спонукаючи до майбутніх глобальних відкриттів і перетворень.

2. У розділі розкрито концепцію педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Визначено й науково обґрунтовано відповідні концептуальні позиції щодо технології здійснення такої діяльності, зокрема: зміна пріоритетних цілей професійно-педагогічної освіти; реалізація нової місії викладача вищої школи в проекції освітніх тенденцій Європи; глибоке усвідомлення майбутніми учителями-філологами особистісної відповідальності за результати своєї праці, власної місії як носіїв етично-моральних норм; наявність інтересу до науково-дослідницької діяльності; поширення впливу науково-дослідної роботи як механізму розвитку та реалізації творчого потенціалу на кожного студента; науково-дослідницька-діяльність як інструмент розвитку педагогічного професіоналізму; інтеграція змісту професійної освіти з університетською наукою; поетапне включення до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-словесників; дотримання норм етичного кодексу ученого; реалізація принципу самоактивності крізь призму пошукової діяльності майбутніх учителів-філологів.

3. Виходячи з цих концептуальних позицій, запропоновано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності; визначено найважливіші її

ознаки, розкрито масштабні можливості стратегічного оновлення зазначеного процесу.

Розроблена й науково обґрунтована модель, структурована за блоками, включає мету, наукові підходи, принципи, концепцію педагогічного впливу на досліджуваний процес, його компонентну структуру, організаційно-педагогічні умови, прогнозовані результати, критерії, показники й рівні науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Теоретично доведено, що реалізація структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності сприятиме інтеріоризації їх ціннісно-особистісного ставлення до наукового пошуку як унікальної платформи у власному професійному сходженні до вершин педагогічного професіоналізму, досягненню максимальної досконалості в усіх видах діяльності, дійсної, глибинної самореалізації.

Основні положення другого розділу викладено у публікаціях автора: [14; 15; 16; 19; 20].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Етапи експериментального дослідження

Теоретичне обґрунтування змісту, структури, концептуальних позицій та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності дають змогу продовжити реалізацію мети дослідження: визначити основні положення технології моніторингової оцінки ефективності розробленої авторської моделі.

Дослідно-експериментальну роботу побудовано відповідно до традиційної логіки наукового дослідження (С. Архангельський [23], Ю. Бабанський [27], С. Гончаренко [75], В. Загвязинський [99], І. Підласий [215]).

Учені «експеримент» трактують як спосіб пізнавальної діяльності, метод наукового дослідження, який дає можливість активно впливати на досліджуване явище, змінюючи умови, контролюючи ситуацію; педагогічний експеримент дає змогу простежити причинно-наслідкові зв'язки, перевірити ефективність нових ідей, методів, прийомів роботи [268, с. 70–71]; науково поставлений дослід чи спостереження педагогічних явищ у чітко заданих умовах, при цьому враховується залежність між тим чи іншим педагогічним впливом чи умовою виховання та навчання і його результатом. Під час експерименту одні умови ізолюються, інші – виключаються, посилюються чи послаблюються [76].

Сутність педагогічного експерименту, за теорією С. Гончаренка, складається з таких основних положень:

- основною ознакою експериментального дослідження є втручання експериментатора у систему об'єктивної реальності, яка існує поза дослідником;
- експеримент характеризується плановим введенням відносно ізольованого експериментального фактору, його варіацією та можливістю комбінування з іншими факторами;
- у процесі експерименту здійснюється планомірний контроль за всіма існуючими істотними та детермінуючими досліджувані явище факторами;
- у результаті експерименту спостерігається ефект зміни незалежних змінних, який повинен бути зафіксований і виміряний найбільш точно;
- встановлена кореляція ефекту та експериментального фактора (незалежної змінної) [76].

Зважаючи на фундаментальні вимоги до педагогічного експерименту, ми визначили загальну логіку експериментальної роботи, яка включає: розроблення дослідно-експериментальної програми; проведення констатувального, формувального й контрольного етапів педагогічного експерименту; визначення кінцевого рівня сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Дослідно-експериментальна робота інтегрувала три взаємопов'язаних етапи, кожний з яких характеризувався визначеними цілями, певним змістом та особливостями.

На першому етапі (2008–2010 рр.) вивчався стан розроблення проблеми в науково-педагогічній і методичній літературі; було визначено та конкретизовано науковий апарат дослідження; здійснювалося формулювання концептуальних позицій і підходів у вирішенні досліджуваної проблеми.

Другий етап (2011–13 рр.) включав проведення констатувального етапу педагогічного експерименту; розроблення програми й методики дослідження; формулювання перспективних наукових гіпотез через розроблені організаційно-педагогічні умови та структурно-функціональну модель

підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

На третьому етапі (2014–2017 рр.) проведено педагогічний експеримент, під час якого здійснено експериментальну перевірку ефективності структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності; здійснено аналіз і систематизацію результатів педагогічного експерименту; сформульовано висновки; оформлено рукопис дисертації.

Основним завданням педагогічного експерименту стало спостереження досліджуваного педагогічного явища в спеціально створених організаційно-педагогічних умовах, виявлення залежності й кореляції між створеними умовами навчання та його результатом.

Експериментальною базою дослідження стали: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Глухівський державний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Класичний приватний університет (м. Запоріжжя), Бердянський державний педагогічний університет, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка). На різних етапах дослідження експериментальну вибірку склали студенти спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова та література)» освітнього ступеня «бакалавр».

Слід зазначити, що важливою дослідницькою домінантою виступає внесення радикальних змін в існуючу систему організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів у ВНЗ, від чого значною мірою залежить спрямованість їхньої фахової підготовки на науково-раціональне пізнання ціннісного спрямування, вітакультурне зростання учасників навчального процесу шляхом актуалізації процесів самоздійснення у професії.

У зв'язку з цим вважаємо за необхідне і своєчасне на *констатувальному* етапі експерименту дослідити спрямованість організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови та літератури у вишах,

покликаних готувати їх до виконання особливої місії в школі – функції педагога-дослідника.

Вищевизначений етап дослідження передбачав вирішення таких основних завдань, зокрема: з'ясування ставлення студентів-словесників до майбутньої дослідницько зорієнтованої педагогічної діяльності; визначення уявлень майбутніх учителів-філологів про сутність, зміст, структуру, етапи та механізми науково-дослідницької діяльності, методах наукового пізнання, стратегічного усвідомлення ними необхідності досягнень в цьому процесі, шляхів неперервного поповнення особистісного наукового потенціалу; діагностику труднощів, що виникають в оволодінні теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками у здійсненні дослідницько спрямованої педагогічної діяльності.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було застосовано такі методи дослідження, як: цілеспрямоване спостереження, анкетування, опитування, бесіди, рейтингове спостереження, інтерв'ювання, тестування, аналіз нормативно-правових документів, що регулюють організацію науково-дослідної роботи у ВНЗ.

Зазначимо, що для діагностики (вимірювання) сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності обрано адекватні критерії та показники, опис яких детально здійснено у п. 2.2. (ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-інструментальний, оцінювально-результативний).

Діагностика ціннісно-орієнтаційного критерію дослідження вимагала низки таких показників, як: інтерес до оволодіння методами наукового пошуку; домінантність дослідницького складника в системі цінностей; сформованість норм, правил, принципів, еталонних моделей професійної діяльності учителя-дослідника; орієнтованість на продуктивне досягнення результату; установки на суб'єкт-суб'єктну дослідницько орієнтовану взаємодію з учнями. За результатами середнього арифметичного всіх показників вираховувалося значення вищезазначеного критерію.

З метою отримання результатів дослідження за ціннісно-орієнтаційним критерієм нами застосовано методики: «Діагностика особистості на мотивацію до успіху», «Мотивація до уникнення невдач» (за Т. Елерсом) (Додаток А, Б); авторську діагностику «Мотивація дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів» (Додаток С); шкалу морально-духовних цінностей за методикою САМОАЛ (Е. Шострем, адаптовану Ю. Альшиною, Л. Гофманом та ін.) [51]; діагностики «Вивчення професійної готовності майбутніх учителів до пошуково-дослідницької діяльності» (за В. Зверєвою) (Додаток Т); «Дослідження готовності майбутніх учителів-філологів до творчості» (за В. Андрєєвим) (Додаток У); вивчення спрямованості на особистісно орієнтовану взаємодію – за допомогою діагностики В. Смекала та М. Кучера (Додаток Л), а також субтести «Шкала ціннісної орієнтації» (Додаток М).

На основі таких індикаторів, як: глибина знань, норм, етапів науково-дослідницької діяльності та можливість їх відтворення; прояв самостійності й ініціативності при плануванні, організації дослідження, уміння визначати структуру дослідницьких дій; уміння застосовувати методи наукового пошуку; раціональна самоорганізація науково-дослідної роботи; поширеність дослідницької дії в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці досліджувалася міра сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за когнітивно-інструментальним критерієм.

Його вимірювання здійснювалося за допомогою авторських методик «Застосування пошуково-дослідницьких форм роботи у професійній діяльності учителя-філолога» (Додаток Ф), «Оцінка сформованості конструктивно-змістових та конструктивно-операційних умінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей» (Додаток Х), «Діагностика володіння дослідницькими вміннями» (Додаток Ц), «Визначення типів мислення і рівня креативності (творчих здібностей)» Дж. Брунера у модифікації Г. Резапкіної (Додаток Г), «Діагностика реалізації потреб у саморозвитку Є. Рогова»

(Додаток Д), опитувальника VIA (Додаток Е), результатами контрольних робіт і тестів (Додаток Н).

Діагностика оцінювально-результативного критерію вимагала дослідження низки таких показників: наявність умінь оцінити особливості власної особистості як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення з іншими майбутніми учителями-філологами та у порівнянні із власним рівнем розвитку на початковому етапі; здатність до самокорекції, саморегуляції поведінки на основі рефлексивно-оцінної діяльності; нестандартність дій в роботі над собою; готовність конкурувати на ринку освітніх послуг, демонструючи власні професійні переваги за допомогою методики вивчення здатності до самооцінки особистості за С. Будассі [55] (Додаток Ж), методики визначення рівня рефлексивності за А. Карповим (Додаток К), «Самооцінка рівня творчого потенціалу особистості» (за В. Андрєєвим) (Додаток Ш), діагностики самоактуалізації особистості А. Лазукіна в інтерпретації Н. Каліна (Додаток З), визначення рівня вашої самооцінки за Л. Світич (Додаток И), анкети для оцінювання самовдосконалення особистісних досягнень вчителя (за В. Андрєєвим) [6, с. 166], авторської методики «Самооцінка сформованості методологічної культури майбутніх учителів-філологів» (Додаток Щ), на основі вирішення педагогічних ситуацій (Е. Бодіна, К. Ащеулова) (Додаток П).

Слід зазначити, що процес діагностики здійснювався на основі аналізу оцінок експертів, у якості яких виступили викладачі Класичного приватного університету (кафедра освіти та управління навчальним закладом) та Бердянського державного педагогічного університету (кафедра української мови та методики викладання фахових дисциплін), які визначали вагомість показників та підсумовували результати сформованості досліджуваної готовності.

Отримані дані диференціювалися за чотирма рівнями (низький, середній, достатній, високий), узагальнені цифрові показники яких відображено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Вихідні показники сформованості готовності майбутніх учителів
філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за
ціннісно-орієнтаційним, когнітивно-інструментальним та оцінювально-
результативним критеріями, %**

Методика діагностики	Показники, що діагностуються	Рівні сформованості			
		високий	достатній	середній	низький
<i>Ціннісно-орієнтаційний критерій</i>					
«Діагностика особистості на мотивацію до успіху», «Мотивація до уникнення невдач» (Т. Елерс)	рівень мотивації до досягнення успіху й уникнення невдач	18,3	18,9	34,7	28,1
Авторська діагностика «Мотивація дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів»	визначення домінуючих мотивів дослідницької діяльності	11,8	15,2	27,7	45,3
«Вивчення професійної готовності майбутніх учителів до пошуково-дослідницької діяльності» (В. Зверева)	рівень теоретичних знань та професійних умінь, що визначають готовність до пошукової діяльності	13,9	16,4	39,7	30,0
Шкала морально-духовних цінностей за методикою «САМОАЛ»	потреба у морально-духовних цінностях	17,4	26,4	38,0	18,2
«Дослідження готовності майбутніх учителів-філологів до творчості» (В. Андрєєв)	визначення рівня готовності до творчого пошуку та педагогічного експерименту	21,3	24,6	28,7	25,4
«Діагностика спрямованості особистості» (В. Смекало та М. Кучер)	спрямованість на особистісно орієнтовану взаємодію	19,6	18,1	27,5	34,8
Субтести «Шкала ціннісної орієнтації»	цінність особистісно-професійного життя	20,9	21,4	28,6	29,1

<i>Продовження табл. 3.1</i>					
<i>Когнітивно-інструментальний критерій</i>					
Авторська методика «Оцінка сформованості конструктивно-змістових та конструктивно-операційних умінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей»	наявність та рівень сформованості конструктивно-змістових та конструктивно-операційних умінь	14,2	19,3	32,0	34,5
Авторська методика «Діагностика володіння дослідницькими вміннями»	визначення комплексу дослідницьких умінь	16,6	19,8	27,3	36,3
Опитувальник VIA	прагнення до набуття знань та їх застосування у професійній діяльності	23,9	25,7	28,6	21,8
Авторська методика «Застосування пошуково-дослідницьких форм роботи у професійній діяльності учителя-філолога»	наявність позитивних змін у технологіях навчання учнів на етапі педагогічної практики	10,7	14,5	33,8	41,0
Контрольні роботи та тести	діагностика підготовки майбутніх учителів-філологів з науково-педагогічних досліджень	13,1	18,5	36,2	32,2
«Визначення типів мислення і рівня креативності (творчих здібностей)» Дж. Брунера у модифікації Г. Резакіної	визначення типів мислення і рівня розвитку творчих здібностей	17,9	18,2	29,6	34,3
«Діагностика реалізації потреб у саморозвитку» (Є. Рогов)	потреба в пізнанні	21,4	23,0	18,5	37,1

<i>Продовження табл. 3.1</i>					
<i>Оцінювально-результативний критерій</i>					
Методика вивчення здатності до самооцінки особистості (С. Будассі)	рівень самооцінки	16,7	17,3	21,6	44,4
Методики визначення рівня рефлексивності (А. Карпов)	сформованість рівня рефлексивності	19,6	22,3	31,4	26,7
Діагностика самоактуалізації особистості А. Лазукіна в інтерпретації Н. Каліна	визначення рівнів самоактуалізації особистості за певними компонентами	27,1	32,8	28,4	11,7
Визначення рівня самооцінки за Л. Світич	сформованість рівня самооцінки	19,4	20,7	27,3	32,6
Анкети для оцінювання самовдосконалення особистісних досягнень вчителя (В. Андрєєв)	потреба в самопізнанні й самореалізації	22,4	29,3	32,7	15,6
Авторська методика «Самооцінка сформованості методологічної культури майбутніх учителів-філологів»	актуальний рівень сформованої методологічної культури на основі самооцінки	17,8	27,8	38,5	15,9
«Самооцінка рівня творчого потенціалу особистості» (В. Андрєєв)	самооцінка особистісних якостей, що характеризують рівень розвитку науково-творчого потенціалу	23,6	25,9	28,1	22,4

Загальний рівень сформованості досліджуваної готовності кожного з критеріїв визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника певного критерію.

Таким чином, відстеживши ступінь вираження у майбутніх учителів української мови та літератури визначених показників готовності до науково-

дослідницької діяльності за обраними критеріями, як було вже зазначено вище, схарактеризували чотири рівні її сформованості: *високий, достатній, середній і низький*. Надамо характеристику кожному з них.

Високий рівень характеризується яскраво вираженою потребою та інтересом майбутніх учителів філологічних спеціальностей до педагогічної діяльності взагалі й до науково-дослідницької зокрема; активно-позитивним ставленням до пошукової роботи як до особистісної цінності; самовідданості педагогічній справі й дитинству; стійкою потребою та наполегливістю у пошуку ефективних шляхів вирішення професійних завдань засобами науково-дослідної роботи в освітньо-виховних закладах, застосовуючи прийоми співробітництва, взаємодопомоги, взаємоконтролю; наявністю системи особистісно-професійних якостей, необхідних для здійснення пошуково-дослідницької діяльності; здатністю спрямовувати власну активність на себе, на власні особливості самотворення; визначенням шляхів власного перспективного становлення як дослідника; побудовою стратегій саморозвитку та конкретних засобів їх втілення; прогнозуванням наближених і віддалених результатів їх виконання.

Визначення достатнього рівня сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності потребує встановлення їхнього відповідного пошуково-дослідницького стану, необхідного для здійснення навчання і виховання школярів згідно з дослідницькою парадигмою. Загальною характеристикою досліджуваної готовності на цьому рівні є відсутність єдності у розвитку всіх елементів структури утворення, тобто відсутність їх цілісності, недостатньої глибини. Достатній рівень характеризується узгодженістю особистісних цілей з пошуково-дослідницькою діяльністю, але вони мають розмитий характер; студент розуміє сутність наукового пошуку, але використовує тільки відомі підходи; системність сформованості знань, норм, етапів науково-дослідницької діяльності та можливість їх відтворення характеризується недостатньою глибиною; прагнення до особистісно-професійного розвитку виявляються

періодично, дослідницька активність – ситуативно; не завжди чітко здійснюється оцінка особливостей власної особистості як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення з іншими майбутніми учителями-філологами, самооцінка може бути неадекватною.

Середній рівень сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності характеризується нестабільністю, ситуативною фрагментарністю її вияву; певною обмеженістю у розумінні ролі та значення реалізації наукової компетентності у власному житті, спрямованості на дослідницько орієнтовану професійну діяльність; відсутністю усталеної дослідницької позиції; орієнтованістю на продуктивне досягнення результату; студент розв'язує педагогічні задачі методами наукового пошуку, що включає у себе раніше відпрацьовані елементи, намагається самостійно планувати етапи науково-дослідницької діяльності, але при складанні алгоритму пошукових дій у нього переважає наслідування; аналізує і проводить оцінку різних точок зору на проблему дослідження, але не готовий до самокорекції власної діяльності; активності у професійному саморозвитку не виявляє або вона невисока.

Про низький рівень сформованості готовності майбутніх учителів-словесників до науково-дослідницької діяльності свідчать: відсутність інтересу до педагогічної професії, випадковість її вибору; несформованість цінностей самореалізації; прагнення до стереотипів; слабка інформаційна обізнаність щодо розуміння сутності та особливостей пошукової діяльності та можливість їх відтворення у професії; не виявляють інтересу до освоєння методів науково-педагогічного дослідження, участі у конференціях, семінарах, дослідницьких проектах; таким студентам систематично потрібен зовнішній контроль їхньої діяльності з боку інших учасників педагогічної взаємодії; мають певні труднощі у викладанні власних думок, відстоювання своєї позиції; не виявляють ініціативи та самостійності у вирішенні педагогічних ситуацій і завдань; майбутні фахівці цієї групи не готові до критичного аналізу власної діяльності та її результатів, саморегуляції й самокорекції; мають утруднення в

професійному спілкуванні; занижений рівень прагнення до самовдосконалення. Респонденти цієї групи багато з питань тестів залишали без відповіді.

Таким чином, системний підхід, відображений у рівневому аналізі, дав можливість глибше розглянути процес підготовки майбутніх учителів-словесників до науково-дослідницької діяльності. За отриманими даними констатувального етапу експерименту наведемо узагальнену характеристику щодо рівнів сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності (констатувальний етап експерименту), %

№	Критерії	Рівні			
		високий	достатній	середній	низький
1	Ціннісно-орієнтаційний	17,60	20,14	32,13	30,13
2	Когнітивно-інструментальний	16,83	19,86	29,43	33,88
3	Оцінювально-результативний	20,94	25,16	29,71	24,19
	Загальний результат	18,46	21,72	30,42	29,40

Отже, узагальнення результатів дослідження показало: високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності виявлено у 18,46% респондентів, достатній – у 21,72% студентів, середній – у 30,42% майбутніх педагогів, низький рівень – у 29,40% учасників констатувального етапу експерименту. За допомогою діаграми наочно представимо узагальнені результати констатувального етапу дослідження (рис. 3.1.).

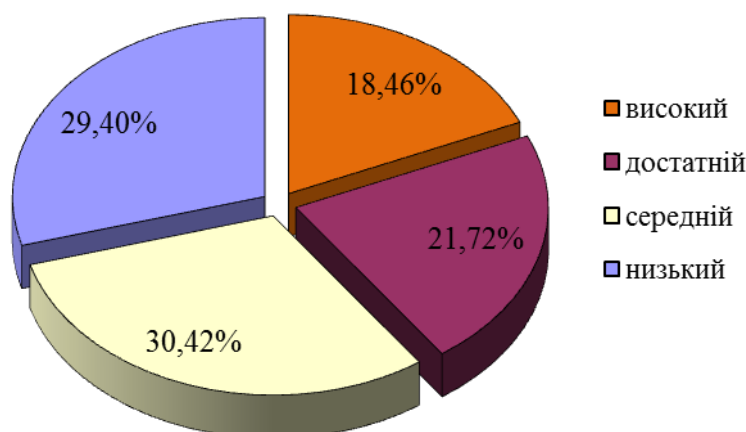


Рис. 3.1 Вихідні результати сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності (констатувальний етап експерименту)

Представлені вище результати дослідження свідчать про необхідність здійснення експериментальної перевірки системи заходів, яка передбачає цілеспрямований педагогічний вплив на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, в основу якої має бути покладена відповідна дослідна модель.

На *формуальному* етапі педагогічного експерименту здійснено упровадження складників структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, який передбачав реалізацію таких етапів:

- внутрішньовузівська підготовка викладачів ВНЗ до цілеспрямованої організації професійно орієнтованої пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови та літератури;
- педагогічний супровід залучення майбутніх учителів-словесників до виконання професійно значущих науково-дослідних робіт в аудиторній, позааудиторній роботі та практиці;
- реалізація принципу самоактивності крізь призму пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Слід зазначити, що в експериментальних групах (ЕГ) робота проводилася згідно з розробленим автором науково-методичним забезпеченням процесу

підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, а студенти контрольної групи (КГ) навчалися за традиційною схемою вузівського навчального процесу.

Контрольний етап експерименту передбачав аналіз отриманих даних, зіставлення матеріалів з метою, завданнями, статистичну обробку результатів дисертаційного дослідження.

3.2. Реалізація структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності

Дослідна програма формувального етапу експерименту передбачала здійснення поетапної реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Окреслені шляхи підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності під час навчання у ВНЗ спонукали нас відшукати найбільш оптимальний спосіб визначення факторів впливу на процес полегшення та прискорення адаптації студентів до пошукової роботи. З огляду на це, на реалізація *змістово-процесуального блоку* моделі передбачала здійснення теоретико-методичної підготовки викладачів конкретного ВНЗ до формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності шляхом проведення комплексу заходів (наукове консультування, навчально-методичний семінар, тренінгові заняття, майстер-клас), спрямованих на виявлення професійних труднощів, дискусійних питань, набуття інноваційного особистісного потенціалу, навчання процедури внесення й додавання власних „доповнень” у професійну діяльність, вправління на зародження елементів нової наукової ідеї, апробацію теоретичних знань з науково-дослідницької діяльності.

Здійснений аналіз готовності професорсько-викладацького складу до організації продуктивної науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-

філологів засвідчив, що більшість учасників (61,3%) наголошують на необхідності підсилення адресної допомоги їм самим. Адаже вони прийшли до висновку, що саме викладач є носієм норм, правил, принципів, еталонних моделей професійної діяльності учителя-дослідника, розкриваючи студентам потенційні можливості особливостей реалізації наукової компетентності у власному житті, їхньої сформованої готовності конкурувати на ринку освітніх послуг, демонструючи власні професійні переваги.

Отже, сутність представленої проблеми полягає в радикальному оновленні організації пошукової роботи майбутніх учителів, створюючи таке ціннісно-розвивальне середовище активного характеру у ВНЗ, епіцентром якого стане духовно-інтелектуальна взаємодія між учасниками у процесі освоєння науково-дослідницьких методик.

Актуальною постає потреба у побудові такої консалтингової наукової (від англ. consulting – консультування) школи для викладачів, основною метою якої, є аналіз та обґрунтування перспектив поширення їхньої дослідницької дії в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці, з усвідомленням можливостей для майбутніх педагогів реалізації наукової компетентності в особистісно-професійному житті. З цих положень логічно експлікується необхідність розроблення основних теоретико-методичних основ підготовки, або, точніше кажучи, культивування у викладачів вищів вищеназваних умов ефективності будь-якого інноваційного саморозкриття на етапі професійного донавчання. Результатом такого консалтингу має стати набуття педагогами вищої школи нових дослідницько значущих знань, нового досвіду, розкриття нових потенційних можливостей для професійного становлення й самореалізації.

У якості коучів (від англ. coaching – тренувати, наставляти, надихати) до співпраці було запрошено висококваліфікованих досвідчених фахівців, які сприяли реалізації спільного соціального, особистісного й творчого потенціалу учасників процесу саморозвитку з метою одержання максимально можливого ефективного результату.

Так, у процесі роботи консалтингової наукової школи між коучами та викладачами в результаті дослідницьких пошуків успішно й цілеспрямовано реалізовувався комплекс заходів, спрямований на виявлення у останніх професійних труднощів, проблем, дискусійних питань, суперечливих моментів, усунення деформацій, деструктивних проявів поведінки; внесення позитивних змін у професійно-діяльнiсну сферу; ознайомлення з напрямками і діями майбутніх педагогів-дослідників, прийомами пошуку взірцевих еталонів, надбання інноваційного особистісного потенціалу, навчання процедурі внесення й додавання власних «доповнень» у професійну діяльність, вправлення на зародження елементів нової наукової ідеї, засобами збагачення професійної уяви, організаційно-практичне упровадження та апробація теоретичних знань з науково-дослідницької діяльності тощо.

Програма наукового консультування розроблялась з обов'язковим урахуванням побажань його учасників та включала спектр таких запропонованих ними аспектів, наприклад:

- особливості функціонування дослідницько орієнтованих технологій навчання у ВНЗ;
- комунікативна компетентність викладача в оптимізації науково-дослідної роботи студентів;
- ціннісно-орієнтаційні регулятори науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців-україністів;
- ініціація розкриття внутрішнього наукового потенціалу студентів-словесників;
- особливості організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів у позааудиторний час;
- фасилітаційна позиція викладача в організації студентської науково-дослідної роботи;
- дослідницька спрямованість кваліфікаційних робіт з педагогічних дисциплін;

- типові помилки студентів у написанні та оформленні наукових робіт;
- методи дослідження дослідницько орієнтованого освітнього простору;
- реалізація дослідницького підходу у навчально-виховному процесі університету: сутність, зміст, особливості, етапи та фактори впливу на його ефективність;
- наукові засади процесу особистісної рефлексії;
- дослідницько орієнтоване суб'єкт-суб'єктне спілкування – основа фахового навчання майбутніх учителів української мови та літератури;
- самовідданість справі в духовно-розвивальній траєкторії особистості майбутнього учителя тощо.

Особливу увагу в роботі консалтингової школи було приділено зверненню до наукових надбань провідних учених сучасності. Так, коучами й викладачами була організована низка педагогічних читань та круглих столів за визначеною тематикою: «Про фундаментальні і прикладні педагогічні дослідження, або «не споруджують науку на піску»» (С. Гончаренко); «Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії», «Нові підходи до підготовки вчителя», «Неперервна освіта: концептуальні засади, моделі, зміст та форми» (І. Зязюн); «Вчитель XXI століття» (В. Андрущенко); «Проблеми теоретичної компетентності та методологічної культури дослідників у галузі педагогічних наук» (В. Бондар); «Три кити» науки: наукове пізнання – наукове дослідження – наукове знання» (О. Отич); «Гуманістичний зміст методології пізнання» (В. Ярошовець); «Генеза науки як дослідницька програма» (А. Фурман); «Сучасна точка біфуркації світової науки і перспективи глобального майбутнього» (К. Корсак); «Синергетика як основа сучасної парадигми науково-навчальної діяльності», «Синергетична методологія аналізу педагогічних явищ», «Глобальні, інтеграційні тенденції розвитку наукових досліджень і формування нової методологічної культури науки» (Д. Чернілевський).

Нами з'ясовано, що цілеспрямоване професійне донавчання викладачів ВНЗ як головних організаторів науково-дослідницької діяльності студентів-філологів має обов'язково здійснюватись з певною періодичністю деканами факультетів (директорами інститутів), завідувачами кафедр, спеціалістами наукових секторів, відділів, лабораторій з урахуванням їхніх побажань і запитів методом опитування. Мається на увазі проведення анкетування з метою виявлення реальних потреб тих, хто навчається, щоб кожен з них мав можливість донести інформацію з приводу нестачі знань, тематики майбутніх консультацій, семінарів, тренінгів, відпрацювання дослідницьких методик і необхідних технік та ін.

Узагальнюючи досвід найбільш ефективного використання прийомів підготовки викладачів до продуктивної науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, відмітимо, що вельми привабливі перспективи постійного фахового вдосконалення педагогів вищої школи у нашому експерименті отримали реальне втілення. Запорукою сили, що спонукала їх до набуття конгруентності, стала, передусім, атмосфера безумовного сприйняття, делікатності, розуміння й довіри, доброзичливості та відкритості, ідеї самоцінності особистості, потужні мотиваційні механізми зацікавленості всіх учасників школи, підтримуючи їх прагнення до самовдосконалення й самореалізації.

Слід відзначити, що основним завданням формувального етапу експерименту була практична апробація розробленої й науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності (п. 2.2.) та упровадженні її науково-методичного забезпечення.

Конкретизуючи наше завдання крізь призму його емпіричного розв'язання, ми обираємо мету – поетапно висвітлити особливості реалізації дослідної моделі, зробивши акцент на трьох етапах (змістова сутність яких розкрита у п. 1.2.): навчально-дослідницька діяльність у структурі освітньо-виховного процесу; науково-дослідницька діяльність в позааудиторній

діяльності; науково-дослідницька діяльність студентів, яка здійснюється паралельно з навчальним процесом, але за межами університету. Сутність цих пріоритетних завдань і методичних процедур ми розглянемо детальніше.

На цьому етапі відбулася реалізація першої організаційно-педагогічної умови – *формування ціннісних установок майбутніх учителів-філологів на доміную професійно-орієнтованої дослідницької діяльності* через тренінгові заняття з професійного самопізнання, рефлексивно-творчі та психоаналітичні вправи з метою актуалізації потребнісно-мотиваційної сфери суб'єктів навчання з пріоритетом духовно-інтелектуальних цінностей та орієнтирів, дослідницько орієнтованими інтересами; забезпечення особистісно-професійного розвитку студентів-словесників у площині їхньої активної пошуково-дослідницької діяльності, яка є спонукальним джерелом до процесів гармонійної самоорганізації, самоосмислення, самотворення, самовдосконалення й самотрансценденції.

В основу підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до науково-дослідницької діяльності (впродовж чотирьох років навчання) було покладено модифікований зміст навчальних дисциплін: «Історія та теорія педагогіки», «Педагогіка та психологія», «Основи наукових досліджень», «Методика наукових українознавчих досліджень», «Методика навчання української літератури», зміст яких було насичено новим професійно орієтованим змістом з акцентом на генеративне навчання через дослідництво (трансформація знань через ціннісно-сміслове засвоєння понять, законів, принципів тощо). Тобто, викладання мовно-літературних дисциплін здійснювалося за допомогою засобів професійно спрямованої науково-дослідної роботи студентів, забезпечуючи тим самим їхній прискорений перехід до нових модифікованих структур наукового знання та дослідницької поведінки.

Загальновідомим є той факт, що лекція є методологічною й організаційною основою для всіх навчальних занять, зокрема й самостійної роботи, а її основною метою постає формування теоретичної платформи для

подальшого ефективного засвоєння студентами навчального матеріалу. Тому впровадження експериментального навчання було розпочато на лекційних заняттях з метою опанування майбутніми учителями-філологами основних категорій науки, наукового пізнання, дослідження як відкриття нового знання, основні характеристики психолого-педагогічного дослідження, джерела та умови дослідницького пошуку тощо.

Використання вступних лекцій дало можливість розкрити основні поняття, визначити пріоритетні категорії, викласти дидактичні вимоги до дослідження як відкриття, при чому лекційні заняття було організовано методом активного навчання шляхом формування у майбутніх учителів-україністів уміння слухати й усвідомлювати побачене й почуте, здійснюючи такі важливі операції, як аналіз і синтез, порівняння, класифікацію, узагальнення, спостереження; здійснення безпосереднього емоційного контакту з позитивною відвертістю й толерантністю до думок інших, розуміння невербальної мови, встановлення суб'єкт-суб'єктної основи спілкування.

Доцільним виявилось проведення нетрадиційних видів лекцій, спрямованих на розкриття наукового потенціалу та розвитку креативних здібностей студентів-словесників. Так, у процесі опанування модулів «Українська література 1840–60-х рр. (Тарас Шевченко, реалізм)»; «Українська література 1840–60-х рр. (романтизм)»; «Українська проза 1870–90-х рр.»; «Творчість Івана Франка. Українська проза кінця XIX – початку XX ст.» та ін. з дисципліни «Українська література» ми зверталися до таких видів, як: бінарні лекції (з метою вирішення проблемних питань одночасно двома викладачами відстоюються певні позиції); лекції-візуалізації (передача усної інформації, використовуючи технічні засоби навчання); лекції-брейнстормінги (вид проблемної лекції із застосуванням пошукових методів навчання); лекції-диспути (постановка проблемних питань, яка передбачає полемічну бесіду); лекції із заздалегідь запланованими помилками (у лекційному матеріалі закладається певна кількість помилок, а студенти знаходять їх, кваліфікуючи й надаючи правильні відповіді).

Майбутні учителі на заняттях здійснювали самостійний аналіз та знаходження підтверджень своїх поглядів; спільні обговорення із застосуванням прийомів співпраці, взаємодопомоги, взаємоконтролю у процесі діяльності; вчилися робити аналітичний огляд літературно-критичних досліджень щодо творчості письменників, з'ясовувати взаємозв'язок між подіями певної епохи, світоглядом і творчістю письменника; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; зіставляти різні погляди в ході полеміки, виявляти здатність доводити свої твердження, власну думку; користуватися довідковими джерелами, зокрема, літературними енциклопедіями та словниками літературознавчих термінів тощо.

Отже, вже на початковому етапі апробації експериментальної програми було запроваджено систему пошуково-дослідницьких завдань, засновану на вимогах до майбутньої педагогічної професії. З цією метою нами було запропоновано низку проблемних лекцій з дисципліни «Морфологічна парадигматика іменника в сучасній українській мові», основною метою якої є використання здобутків української граматичної науки, вироблення наукових поглядів на мову, допомога в усвідомленні діалектичних зв'язків між фонетичною, фонологічною, лексичною, словотвірною та граматичною системами; стимулювання творчої, науково-дослідницької діяльності студентів, формування прагнення у них систематизувати, поглиблювати, узагальнювати вивчений матеріал, тим самим, сприяючи формуванню в майбутніх учителів-філологів холістичного науково-лінгвістичного мислення, орієнтування на професійне застосування набутих знань.

Слід зазначити, що лекційний матеріал спрямовувався на апробацію багатоваріантних підходів до розв'язання представленої проблеми: пояснення та формулювання нових понять на основі проблемного навчання; визначення логіки наукового пошуку, яка призвела до вирішення певної задачі на основі створення проблемної ситуації; використання теоретичних знань та соціального досвіду на практиці; організація сократівських діалогів; застосування інформаційно-комп'ютерних засобів навчання.

Намагаючись утримувати інтерес майбутніх учителів філологічних спеціальностей на достатньому рівні, на лекційних заняттях ми застосовували елементи фасилітативної технології освітньої взаємодії, заснованої на позитивній відвертості, взаємоповазі, розумінні, відкритості до пізнання, орієнтації на внутрішній особистісний потенціал кожного студента як джерело для вирішення професійних питань, створюючи умови для зростання кожного учасника цього процесу.

Реалізація другої умови – *посилення спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей на успішне опанування дослідницьких методів навчання* здійснювалася шляхом проведення рольових та ділових ігор «Я-дослідник», «Дослідницький ринг», контрольних-діагностичних дослідницьких завдань пошукового характеру, моделювання й обговорення професійних ситуацій, круглих столів за участю провідних фахівців. Отже, дослідницько-стратегічна спрямованість внутрішньовузівського середовища передбачала: диверсифікацію змісту навчально-методичних комплексів фахових дисциплін через впровадження професійних ситуацій, завдань дослідницького характеру, спрямованих на успішне оволодіння прийомами наукових методів пізнання, комплексу методологічних знань, набуття досвіду безпосередньої дослідницької поведінки; інтеракцію змісту науково-дослідної роботи та фахового навчання; побудову дослідницько орієнтованої випереджальної освітньої парадигми, що забезпечує прискорений перехід студентів-словесників до оволодіння професією.

Формувальний вплив на підживлення внутрішнього джерела наукової активності майбутніх учителів-філологів здійснювався також за допомогою вирішення пошуково-дослідницьких завдань в межах проведення нетрадиційних семінарських занять (семінар-дискусія, семінар-дослідження, семінар-взаємонавчання, семінар-конференція, семінар-ділова гра та ін.) з таких дисциплін, як: «Історія та теорія педагогіки», «Основи наукових досліджень», «Методика наукових українознавчих досліджень». Цікавою й корисною

практикою, на наш погляд, виявилось залучення студентів-словесників до постановки дослідницьких задач, їх переформулювання, до спроб разом з викладачем з'ясувати провідну ідею, гіпотезу шляхом розкриття їхнього суб'єктивного досвіду у активному діалозі, діловій грі або інших активних методах навчання.

Слід зазначити, що дієвими й ефективними детермінантами процесу опанування студентами-філологами дослідницькими вміннями й навичками слугували пошукові завдання таких типів, як: завдання на виявлення протиріччя, на пізнання, на підставі власних роздумів, з відсутністю повної інформації, на прогнозування, на оптимізацію, на рецензування, розроблення алгоритмів, логічні завдання, на складання протилежних завдань, на винахідливість. Наведемо декілька прикладів їхнього цілеспрямованого формувального впливу.

1. З'ясуйте формулювання основних понять теми.

Художня література, порівняльне літературознавство, генетичні та контактні зв'язки, наука, типологічне дослідження, усна народна творчість, текстологія та палеографія, імалогічні, інтертекстуальні, інтермедіальні та постколоніальні студії, історія зарубіжної літератури, літературне джерелознавство та бібліографія, літературознавча герменевтика, комплексний підхід.

Складіть пари або групи понять, об'єднавши їх за певними ознаками.

2. Надайте трактування поняттям, за необхідності зверніться до тлумачного словника.

Гуманізація, інтуїція, мистецтво, взаємодія, педагогічний процес, культурологія, обґрунтування, принцип, потенціал, виховання, концепція, критерій, духовність, цінності, відповідальність, самоактивність, компетентність, дослідження, рефлексія, професіоналізм, успіх, статус, пізнання.

Складіть з наведеними словами речення.

3. Сформулювати тему наукового дослідження, виходячи із запропонованої теми.

Вивчити роль етичної бесіди в духовному вихованні молодших школярів. Розробити зміст, форми та методи профілактики паління у підлітковому віці. Дослідити вплив дозвіллевої діяльності на формування пізнавальних інтересів школярів основної школи. Виявити психолого-педагогічні закономірності попередження конфліктів між вихователем та вихованцями.

4. Сформулюйте мету наукового дослідження за наданою тематикою.

Педагогічні засади фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в навчально-реабілітаційних центрах

Формування основ художньо-естетичної культури вихованців дошкільних установ засобами народної творчості

Формування соціального досвіду учнів основної школи в умовах позакласної виховної роботи

Виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку

Напрями виховання дітей та молоді у християнських конфесіях народів північного Приазов'я (1991–2016 рр.)

Технологія розвитку критичного мислення учнів основної школи у процесі навчання іноземних мов

Формування оздоровчої рухової активності молодших школярів у позашкільних навчальних закладах

Формування текстотворчих умінь учнів основної школи у процесі навчання морфології української мови

5. Скласти анотації до проаналізованих наукових статей

✓ Отич О. «Три кити» науки: наукове пізнання – наукове дослідження – наукове знання. *Післядипломна освіта в Україні*. № 2 2016. С. 3–10.

✓ Гончаренко С. У. Етика науки та етичний кодекс ученого. *Шлях освіти*. № 3(61). 2011. С. 2–9.

✓ Корсак К. Сучасна точка біфуркації світової науки і перспективи глобального майбутнього. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 30–35.

✓ Страны мира, лучшие по развитию науки. Рейтинги Nature и Digital Science. *В мире науки*. 2012. С. 40–41.

6. Визначте спільне й відмінне у різних підходах до трактування понять «самореалізація», «психолого-педагогічне дослідження», «акмеологія», «наукове пізнання».

Отже, всі запропоновані пошуково-творчі завдання вимагали дослідницького підходу у їх вирішенні: аналізувати, порівнювати, узагальнювати матеріал, структурувати і систематизувати факти, явища, події, критично аналізувати інформацію, надаючи їй оцінку, класифікувати дані, здійснювати бібліографічний пошук, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати і оцінювати результат, бачити різні підходи до вирішення проблеми й обирати оптимальний із них, інтерпретувати інформацію, алгоритмізувати дії, робити висновки, здійснювати самоаналіз тощо. Така взаємна духовно-інтелектуальна співтворчість учасників освітнього процесу, своєю чергою, породжувала велику кількість нових ідей, пропозицій та педагогічних знахідок.

Третю умову – *створення професійно-орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на формування кожного з компонентів готовності майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності* – пов'язано з організацією психодіагностичних вправ, сінквейнів, наукових практикумів, предметних конкурсів, олімпіад, технологічних завдань, технологій накопичення пошукового досвіду. Важливою умовою створеного професійно спрямованого освітнього середовища ВНЗ виступає пошукова активність студентів, їхній позитивний емоційний стан, що сприяє ефективним міжособистісним і міжгруповим відносинам й формуванню їхньої позитивно-гармонійної «Я-концепції», а також є регулятором полімотиваційної діяльності кожного учасника навчання.

З метою забезпечення майбутніх учителів філологічних спеціальностей інформаційно-методичним арсеналом шляхів щодо розширення їхніх уявлень про особливості пошуково-дослідницької діяльності професійного спрямування

в експериментальній роботі використовувалась технологія імітаційно-ігрового навчання, яка передбачала використання ділових, рольових, дидактичних ігор та системи тренінгів, спрямованих на ефективне освоєння методів наукового пошуку.

Досвід показав, що застосування методів групової дискусії на заняттях з дисципліни «Основи безконфліктної комунікації» сприяло інтелектуально-емоційному самовираженню студентів-словесників, надаючи змогу не лише закріпити теоретичний матеріал, а й навчити їх самостійно мислити, відстоювати свої позиції, застосовувати прийоми співпраці, у межах наукової етики публічно представляти результати дослідницької діяльності, орієнтуватися у виборі мовних засобів відповідно до ситуації професійного спілкування за лініями «керівник-підлеглий», «підлеглий-керівник», «колега-колега», «фахівець – будь-яка особа, зацікавлена ним як професіоналом», «учитель-учень» тощо.

Відстежуючи динаміку попередніх емпіричних спостережень, ми пересвідчилися, що високу стратегічну результативність та потужні можливості для формування готовності до науково-дослідницької роботи майбутніх учителів-україністів має педагогічна практика, де створюються умови, максимально наближені до реальної професійно-педагогічної діяльності. У цьому контексті особливої значущості набуває теза науковців про те, що саме в процесі педагогічної практики реалізується пошукова спрямованість професійної освіти, розширюються й поглиблюються фахові, дидактико-методичні й науково-дослідницькі знання, втілюються розроблені дослідницькі проекти.

За нашим припущенням, глибоке пізнання студентами-філологами майбутньої професії у межах школи через дослідництво під час педагогічної практики позитивно вплине на ціннісно-орієнтаційні механізми процесу самопобудови й самотворення. Зупинимось більш детально на деяких прикладах.

Так, під час проходження педагогічної практики урок української літератури (9 клас, тема «Балада Тараса Шевченка «Причинна»») майбутній учитель української мови та літератури Ірина П. побудувала відповідно до дослідницької технології навчання. Метою уроку нею було визначено аналіз ідейно-художнього змісту балади, дослідження поетики тексту та системи образів, удосконалення навичок роботи у групі, виховання почуття співпереживання й любові до рідного краю. Відзначимо, що вже з перших хвилин початку уроку студентка змогла роботу з літературознавчими розвідками організувати, спонукаючи учнів глибоко замислитися над питання значущості твору для суспільства.

Формулювання проблеми та гіпотез, випереджальні завдання пошуково-дослідницького характеру, аналіз і синтез зібраних даних, групова робота, обговорення й узагальнення результатів спільної пошуково-дослідницької діяльності, перевірка висунутих гіпотез, висновки та підбиття підсумків – це ті основні етапи, за допомогою яких, майбутній учитель-словесник активізував пізнавальну діяльність суб'єктів навчання, стимулюючи потребу у пізнанні нового знання, розв'язанні актуальних наукових проблем методами пошуку, врешті-решт, відбулося виховання учня-дослідника з науковим типом мислення.

Крім занять-досліджень було проведено низку уроків розвитку критичного мислення (Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл). Так, на базі однієї з дослідних шкіл м. Запоріжжя було проведено урок української мови (5 клас) з теми «Вимова приголосних звуків і позначення їх на письмі. Уподібнення приголосних звуків». Майбутній вчитель-філолог Катерина С. на занятті практикувала різноманітні види навчальних завдань, пов'язаних з аналізом тексту, спостереженням за мовними одиницями та виявленням певних лінгвістичних явищ відповідно до мовної змістової лінії уроку, надаючи перевагу самостійній пошуково-дослідницькій діяльності учнів. Активно застосовуючи проблемні та інтерактивні методи навчання, майбутній педагог максимально залучала школярів до визначення цілей, передбачуваних

результатів діяльності у формі самонавчання і взаємонавчання, забезпечуючи дослідницько зорієнтовану взаємодію.

Для прикладу наведемо деякі запитання, з якими педагог звертався до учнів.

Що означає побачити людину?

Назвіть найзаповітнішу свою мрію одним словом.

Поміркуймо, для чого нам потрібні ці знання? Де ви зможете їх застосувати?

Продовжити речення: «Я знаю..., я вмю..., я можу..., я переконався...».

Висловіть свою думку, поясніть, у чому полягають ваші погляди? Поясніть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази? Наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції? Узагальніть свою думку, зробіть висновок.

Отже, підсумовуючи зазначимо, дослідницькі уміння і навички, набуті у шкільному педагогічному процесі, за висловленими враженнями майбутніх учителів-філологів, допомогли їм самим сприймати науково-дослідницький підхід як цінність їхнього професійного життя, орієнтуючись на продуктивне досягнення результатів та оптимізацію процесів самоздійснення у власному життєвому просторі. Як засвідчують результати спостережень майбутніх учителів-словесників, розвивальний вплив дослідницької технології навчання на уроках української мови та літератури сприяв не тільки формуванню елементів наукового діалектичного мислення школярів, умінь критично аналізувати, порівнювати, узагальнювати, відстоювати свої позиції, а й надавав можливість учням пережити радість власних наукових відкриттів, почуття успіху й задоволеності від інтелектуального напруження.

Особливу увагу на етапі педагогічної практики було приділено розробленню етапів та заповненню дослідницької програми вчителя-філолога (Додаток Ю). Акцент робився на розвиток таких якостей у майбутніх учителів-словесників, як самоаналіз, самооцінка, самопроекування тощо. Слід відмітити, що інформаційну карту про педагогічний пошук педагога ми

розглядаємо як індивідуальну стратегічну програму, в якій відбивається дослідницько орієнтована педагогічна позиція, напрями пошуку, досягнуті (або передбачувані) педагогічні результати, способи діяльності і терміни їх реалізації, показники продуктивності, а також зовнішній контроль за її виконанням.

Відповідно до реалізації експериментальної програми нашого дослідження одним із пріоритетних шляхів було успішне опанування майбутніми фахівцями знаннями, уміннями й навичками, задекларованого у спецкурсі «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога» (Додаток Р).

Відмітимо, що зміст експериментального спецкурсу було насичено модулями, які безпосередньо здійснювали цілеспрямований формувальний вплив на підготовку майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, зокрема: «Наука та наукове пізнання», «Дослідження як відкриття нового знання», «Загальні характеристики психолого-педагогічного дослідження», «Функції дослідника», «Креативність, наукова творчість та рефлексія», «Дослідницько орієнтована взаємодія у навчальному процесі», «Від подиву до пізнання», «Технологічні аспекти дослідницької діяльності учителя-філолога», «Презентація результатів науково-дослідницької діяльності учителя філологічних спеціальностей», «Педагогічна творчість і педагогічна майстерність», «Ознаки творчої педагогічної діяльності сучасного вчителя», «Пошукова активність як основа творчої діяльності учителя-філолога», «Креативність як інтегральна категорія дослідницької діяльності учителя-словесника», «Новаторські підходи до психолого-педагогічних досліджень. Методи і методики педагогічних досліджень», «Науково-педагогічна сутність проектування. Функції і види науково-педагогічного проектування» та ін.

Слід підкреслити, що зміст програми спецкурсу «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога» тематично не збігається з теоретичними аспектами, які розкривають дисципліни циклу професійної і

практичної підготовки, і не дублює їх, а його змістове наповнення спрямовано на доповнення, розширення й поглиблення існуючих уявлень про досліджуваний процес.

Завдання спецкурсу полягали у формуванні інтересу студентів-філологів до оволодіння методами наукового пошуку; глибокому усвідомленні ними особливостей реалізації наукової компетентності у власному житті, спрямованості на дослідницько орієнтовану професійну діяльність; потреби у систематичному поповненні знань, дізнатися більше, ніж вимагають навчальні програми, досягненні успіху й творчому самовираженні; поширеності дослідницької дії в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці; здатності до самокорекції, саморегуляції поведінки на основі рефлексивно-оцінної діяльності; готовності конкурувати на ринку освітніх послуг, демонструючи власні професійні переваги.

Під час проведення занять нами цілеспрямовано використовувалися активні й інтерактивні методи організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-україністів, зокрема: «аристотелівські та сократівські бесіди», інтелектуальні розминки, сінквейни, колоквиуми, дослідницькі квести, лекції-«мозковий штурм», лекції-бесіди, семінарські заняття з використанням таких методик, як «карусель», «поле знань», «брейн-ринг», семінари-взаємонавчання, підсумкові семінари (синтетичні), розбір та аналіз життєвих і професійних ситуацій, технології кооперативного, контекстного, продуктивного навчання та розвитку критичного мислення тощо.

Зазначимо, що дидактична цінність вищезазначених методів на формувальному етапі педагогічного експерименту сприяла швидкому й успішному опануванню майбутніми учителями філологічних дисциплін комплексу теоретичних, експериментальних і дослідницьких знань, умінь та навичок, сприяючи тим самим, ґрунтовному осучасненню їхньої професійної підготовки взагалі, й наповненню форм науково-дослідної роботи новим актуальним змістом, зокрема.

Реалізація четвертої організаційно-педагогічної умови – *забезпечення розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу шляхом актуалізації в аудиторній, позааудиторній роботі та практиці механізмів науково-творчого самовираження* здійснювалася шляхом організації проблемних наукових дискусій, диспутів, наукових мікродосліджень, розроблення проектів, проблемно-моделюючих занять, ігрових технологій, інтелектуальних розминок, колоквиумів, дослідницьких квестів, тренінгів, круглих столів, засідання експертних груп, форумів, наукових симпозіумів, дебатів, технологій розвитку критичного мислення, формування творчої особистості, проектного та контекстного навчання, формування командного стилю роботи у колективі та організації роботи наукових гуртків, секцій, лабораторій.

Успішне дослідницько орієнтоване спілкування на морально-етичних засадах в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці стало продуктивним за умов: урахування сутнісних позицій викладача і студентів як рівноправних учасників взаємодії (суб'єкт-суб'єктні відносини); взаємоповаги, тактовності, відкритості, довіри, неконфліктності, контактності, етичної позиції учасників навчального процесу; забезпечення фасилітативного супроводу викладача з метою вияву у майбутніх учителів української мови та літератури ініціативності, активності, самостійності суджень, міркувань, дій, визнання пріоритетності успішних дій.

Особливого значення ми надавали ознайомленню майбутніх учителів української мови та літератури зі специфікою, особливостями й технологією здійснення курсової та кваліфікаційної робіт бакалавра. Лекційні, семінарські та практичні заняття спрямовувалися на формування теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних із метою й завданнями кваліфікаційних робіт, особливостями їхньої структури та змісту, етапами виконання, правилами оформлення і процедурою захисту, типовими помилками у написанні робіт.

Розподіл кваліфікаційних робіт серед майбутніх учителів-україністів відбувався за принципом тем наступництва наукового керівництва

студентською науковою роботою на попередніх курсах навчання, а також із врахуванням індивідуальних і наукових інтересів самих учасників цього процесу.

Варто зазначити, що результатом цього етапу мало стати усвідомлене розуміння студентами-словесниками того, що кваліфікаційна робота є найскладнішим і найвідповідальнішим етапом їхньої фахової підготовки, самостійним науковим дослідженням, що має комплексний характер і виконується на завершальному етапі університетського навчання. Особливого значення при цьому надавалося індивідуальному й колективному консультуванню з підготовки майбутніх учителів до цього виду діяльності, здійснюючи фасилітаційний супровід, заснований на ідеях доброзичливості, самоцінності, відкритості й самовдосконалення. А фасилітаційний вплив мав допомагати, підтримувати, стимулювати, полегшувати й актуалізувати потребу студентів-україністів у постійному поповненні знань на будь-якому етапі навчання та життя.

За нашою концепцією, позааудиторна науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів філологічних спеціальностей має будуватися відповідно до обраної спеціальності, з урахуванням індивідуальності та неповторності особистого досвіду кожного студента.

Наші педагогічні спостереження показали, що однією з основних організаційних форм позааудиторної роботи у ВНЗ є науковий гурток, методична основа діяльності якого базується на забезпеченні інтеграції науки й освіти, є першим етапом у підготовці наукових кадрів, сприяючи розширенню, поглибленню та систематизації теоретичних і практичних знань, оволодінню методикою наукових досліджень, накопиченню досвіду дослідницької роботи, підвищенню власної наукової активності студентів. Відзначимо, що домінантою успішного функціонування будь-якого наукового гуртка виступає принцип добровільної участі майбутніх учителів-філологів, які виявляють зацікавленість та інтерес до більш ґрунтовного оволодіння навичками проведення наукових досліджень, вдало поєднуючи таку діяльність із навчанням.

Науково-методичне забезпечення роботи гуртків згідно нашої концепції, мало полягати не тільки в розширенні наукових знань, а й у заохочуванні майбутніх учителів-словесників до винахідницької педагогічної діяльності, реалізації наукових задумів, пов'язаних з майбутньою професією, які стануть першою важливою сходинкою перетворення особистості студента у професійно зрілого, високоерудованого, допитливого, освіченого педагога-дослідника, спрямованого на шлях власного наукового самотворення: студент – студент-відмінник – обдарований магістр – талановитий аспірант – видатний науковець.

В організації діяльності гуртків на базі дослідних вищих навчальних закладів ми створювали максимально сприятливі умови для активізації різних видів пошукової та навчально-дослідної діяльності студентів-україністів з метою досягнення ними науково виважених педагогічних дій, професійного самовираження, надбання інтелектуального потенціалу, прирощення досвіду науково-раціонального самозмінювання. Це означає, що і викладачі, і студенти були відкритими до успіху, готовими виходити за межі особистих переконань. Йдеться про мотиваційну систему почуття успіху, яка детермінована тим, що розвинена пошуково-дослідницька діяльність, у якій особистість студента є її суб'єктом, стає полімотивованою. Такі емоційні реакції відігравали роль спонуки у почутті власної цінності, відчутті власної особистості майбутнього фахівця-дослідника.

Ефективними формами науково-дослідної роботи майбутніх учителів філологічних спеціальностей стали: участь у виконанні планової науково-дослідницької роботи кафедри (у тому числі за грантами); виконання завдань пошукового характеру в період педагогічної практики; підготовка наукових доповідей, повідомлень і рефератів, виступи з ними на засіданнях студентських наукових гуртків, радах молодих науковців, наукових семінарах і конференціях; участь у конкурсах, олімпіадах, виставках на кращі наукові роботи.

Слід зазначити, що у процесі колективного наукового пізнання (розуміння цілей, мотивів, намірів, здібностей, емоцій у взаємодії) його

осередком виступає ефект групового почуття корисності для іншого, охоплюючи різнобарвну палітру дослідницько орієнтованої поведінки кожної особистості. Виходячи зі сформульованих вище положень, пошуково-творча діяльність майбутнього учителя-філолога в студентському гуртку наповнювалась новим змістом і стала різновидом його особистісної самореалізації, власне технологія роботи у наукових гуртках допомагала оволодінню навичками самостійного наукового мислення, підвищенню внутрішньої самоорганізованості, рівня наукової підготовки. При цьому, активізації наукової творчості студентів сприяли моральні й матеріальні заохочення, зокрема: затвердження індивідуальних графіків навчання для студентів, які успішно займаються науковою роботою; надання відряджень для користування бібліотеками інших міст; введення до розкладу спеціального дня для наукової роботи за індивідуальним графіком; звільнення від складання заліків, іспитів; грошові винагороди (підвищена, іменна стипендія, цінні подарунки); рекомендації до вступу в магістратуру, аспірантуру.

Підсумковим оглядом наукових здобутків майбутніх учителів у ВНЗ стали «Дні наукової творчості». Така інтерактивна медіаосвітня технологія, як конференція – це не тільки обмін науковими досягненнями, набутим досвідом, окреслення шляхів подальшого розвитку проблеми, а й підвищення професійної компетентності, професіоналізму й наукової досконалості майбутніх учителів-філологів.

Так, під час проведення щорічної Всеукраїнської науково-практичної конференції «Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі» (10 листопада 2015 р.) на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова відбулося обговорення проблем з метою привернути увагу майбутніх учителів української мови та літератури до сучасних аспектів мовної політики та мовної культури в Україні; питань професійної комунікації в сучасній освіті та актуальних проблем текстології, дискурсології і прагмалінгвістики. Відзначимо, що конференція проходила в атмосфері напруженого наукового пошуку та інтелектуальної співтворчості його

учасників із застосуванням таких форм організації, як пленарне і секційне засідання, круглий стіл, презентація власних наукових здобутків. Виступи студентів викликали глибоку зацікавленість і живу реакцію в аудиторії, кожен з яких окреслював те коло питань, яке найбільш потребує обговорення, тим самим, задаваючи дослідницький вектор загальній науковій дискусії.

Проілюструємо ще один приклад цікавого наукового зібрання. До участі у Всеукраїнській науково-теоретичній конференції «VIII Довженівські читання» «Олександр Довженко і українська культура: історія, традиції, сучасність», що відбулася 27–28 жовтня 2016 р. на базі Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка та Сосницького меморіального музею О. Довженка, були запрошені усі бажаючі – майбутні учителі філологічних спеціальностей та викладачі. У доповідях учасників увага зосереджувалась на основних тематичних напрямках та концептах літературної творчості О. Довженка, історико-біографічних аспектах його діяльності, також творчості О. Довженка у контексті світової культури й актуальні питання української літератури крізь призму літературознавчого, лінгвістичного та методичного аспектів. Слід відзначити, що під час роботи конференції деякі виступи справили ефект емоційного «вибуху», що, своєю чергою, свідчить про надзвичайну актуальність і значущість розглянутих проблем.

Підсумовуючи зазначимо, що участь студентів-словесників в обговоренні під час наукових конференцій як платформи для інтенсивного інтелектуального дискурсу надавала їм імпульс до пробудження прихованих можливостей і потенцій, сприяючи розвитку латерального мислення, формуванню власного досвіду пошукової діяльності, ствердженню активної дослідницької позиції, врешті-решт, відбувався прискорений розвиток їх як педагогів-дослідників.

Таким чином, результатом успішного педагогічного супроводу підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності визнано такий освітній процес, у якому здійснюється забезпечення безперервної розвивальної взаємодії його учасників шляхом

актуалізації в аудиторній, позааудиторній роботі та практиці механізмів творчого самовираження методами наукового пошуку.

Результати перевірки ефективності структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності розглянемо у наступному підрозділі.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Процедури діагностичного блоку дослідної моделі було спрямовано на здійснення комплексу моніторингових дій щодо діагностики кінцевого рівня сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності. Експериментальна робота проводилася на базі Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Класичного приватного університету м. Запоріжжя, Бердянського державного педагогічного університету, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка).

Усього в роботі на її констатувальному, формувальному та контрольному етапах брало участь 854 майбутніх учителів-філологів освітнього ступеня «бакалавр» та 58 викладачів експериментальних вищих навчальних закладів.

Експериментальне дослідження відбувалося за паралельною структурою, тобто було виділено два однорідні об'єкти – експериментальні (ЕГ) та контрольні (КГ) групи (кількість студентів 63 та 57 відповідно). В експериментальних групах було введено в дію описану вище методику навчання майбутніх учителів української мови та літератури, у контрольних групах навчальний процес відбувався за традиційною схемою. Зіставлення обох об'єктів дослідження проводилось як до експерименту, так і після нього. Це дало можливість здійснити порівняння вихідних і підсумкових характеристик сформованості кінцевого рівня готовності майбутніх учителів-філологів до

науково-дослідницької діяльності і, таким чином, довести ефективність та дієвість запровадження авторської моделі.

На контрольному етапі педагогічного експерименту в процесі визначення рівнів готовності майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності (високий, достатній, середній, низький) нами з'ясувалась якість змістового наповнення кожного з визначених у підрозділі 2.2 критеріїв (ціннісно-орієнтаційного, когнітивно-інструментального, оцінювально-результативного).

Обчислення середнього арифметичного набраних балів у групі за кожним критерієм (ціннісно-орієнтаційним, когнітивно-інструментальним, оцінювально-результативним) сформованості досліджуваного феномену здійснювалося за формулою:

$$S_k = \frac{S_1 + S_2 + \dots + S_N}{N} \quad (3.1)$$

де:

S_k – загальне середнє арифметичне значення показника рівня сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за кожним критерієм;

S_1 – сума набраних балів кожним студентом-філологом за k -критерієм;

k – критерії (ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-інструментальний, оцінювально-результативний) сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності;

N – кількість майбутніх учителів філологічних спеціальностей у групі.

Оцінювання ефективності впровадження структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за показниками ціннісно-орієнтаційного критерію було здійснено на основі аналізу результатів таких методик: діагностика особистості на мотивацію до успіху», «Мотивація до уникнення невдач» (за Т. Елерсом) (Додаток А, Б); авторська діагностика «Мотивація дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів» (Додаток С); шкала морально-

духовних цінностей за методикою САМОАЛ (Е. Шострем, адаптована Ю. Альшиною, Л. Гофманом та ін.) [51]; «Вивчення професійної готовності майбутніх учителів до пошуково-дослідницької діяльності» (за В. Зверевою) (Додаток Т); «Дослідження готовності майбутніх учителів-філологів до творчості» (за В. Андрєєвим) (Додаток У); вивчення спрямованості на особистісно орієнтовану взаємодію – за допомогою діагностики В. Смекала та М. Кучера (Додаток Л), а також субтести «Шкала ціннісної орієнтації» (Додаток М).

Результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за ціннісно-орієнтаційним критерієм на початку і наприкінці експерименту відображено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Зміни рівнів сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за ціннісно-орієнтаційним критерієм, %

Етапи / Групи	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	17,60	18,94	19,02	30,44
Достатній	20,14	20,76	24,71	39,82
Середній	32,13	41,78	31,05	21,05
Низький	30,13	18,52	25,22	8,69

Порівняння ж вихідних та кінцевих результатів дослідження за рівнями готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за показниками ціннісно-орієнтаційного критерію в КГ та ЕГ дало змогу відзначити їхню значну позитивну динаміку: в ЕГ (відповідно 18,94% і 30,44% – високий рівень; 20,76% і 39,82% – достатній; 41,78% і 21,05% – середній; низький – 18,52% та 8,69%), в той час як в КГ спостерігалися лише незначні рівневі зрушення (відповідно 17,60% і 19,02% – високий; 20,14 % і 24,71% – достатній; 32,13% і 31,05% – середній; низький – 30,13% і 25,22%).

Формувальний вплив на показники ціннісно-орієнтаційного критерію готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-

дослідницької діяльності за умов експериментального навчання нам вдалось здійснити за рахунок усвідомлення майбутніми учителями-словесниками значущості та формуванням пізнавального інтересу до науково-дослідницької діяльності; їх активно-позитивним ставленням до пошукової роботи як до особистісної цінності; стимулюванням дослідницької активності; стійкою потребою та наполегливістю у пошуку ефективних шляхів вирішення професійних завдань засобами науково-дослідної роботи в освітньо-виховних закладах; активністю у саморозвитку.

Вищенаведені дані наочно демонструє діаграма розподілу майбутніх учителів філологічних спеціальностей за сформованістю зазначеної готовності щодо відповідних показників ціннісно-орієнтаційного критерію (рис. 3.2).

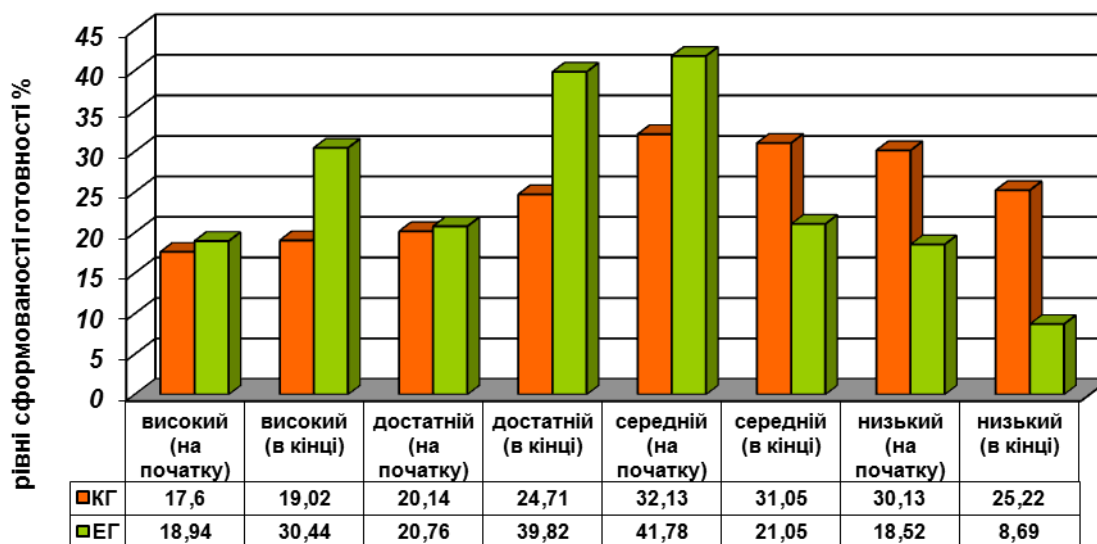


Рис. 3.2 Розподіл майбутніх учителів філологічних спеціальностей за сформованістю готовності до науково-дослідницької діяльності щодо відповідних показників ціннісно-орієнтаційного критерію

Вимірювання показників когнітивно-інструментального критерію здійснювалося за допомогою авторських методик «Застосування пошуково-дослідницьких форм роботи у професійній діяльності учителя-філолога» (Додаток Ф), «Оцінка сформованості конструктивно-змістових та конструктивно-операційних умінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей» (Додаток Х), «Діагностика володіння дослідницькими вміннями» (Додаток Ц), «Визначення типів мислення і рівня креативності

(творчих здібностей)» Дж. Брунера у модифікації Г. Резапкіної (Додаток Г), «Діагностика реалізації потреб у саморозвитку Є. Рогова» (Додаток Д), опитувальника VIA (Додаток Е), результатами контрольних робіт і тестів (Додаток Н). Зміст зазначених методик детально розкрито в підрозділі 3.2 дисертаційного дослідження.

Метою цього етапу виступало встановлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за показниками когнітивно-інструментального критерію (глибина і системність знань, норм, етапів науково-дослідницької діяльності та можливість їх відтворення; прояв самостійності й ініціативності при плануванні, організації дослідження, уміння визначати структуру дослідницьких дій; уміння застосовувати методи наукового пошуку; здатність бачити всі варіанти вирішення проблеми й уміти обирати оптимальний з них; прояв активної участі у конференціях, семінарах, дослідницьких проектах тощо; опосередкованість дослідницьких дій мотивами етичного кодексу ученого).

Узагальнені експериментальні результати дослідження представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Зміни рівнів сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за когнітивно-інструментальним критерієм, %

Етапи / Групи	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	16,83	19,03	17,99	35,08
Достатній	19,86	18,71	22,54	38,79
Середній	29,43	34,57	34,78	19,65
Низький	33,88	27,69	24,69	6,48

Порівняння вихідних та кінцевих результатів за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за когнітивно-інструментальним критерієм в учасників КГ та ЕГ дає можливість відзначити їхню значну позитивну динаміку.

Так, в ЕГ (відповідно 19,03% і 35,08% – високий рівень; 18,71% і 38,79% – достатній; 34,57% і 19,65% – середній; 27,69% та 6,48% – низький); в той час як у КГ спостерігалася лише достатня тенденція до їх поліпшення (16,83% і 17,99% – високий рівень; 19,86% і 22,54% – достатній; 29,43% і 34,78% – середній; 33,88% та 24,69% – низький).

Наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту в ЕГ (на відміну від КГ) спостерігався прояв наукової компетентності, сформованість відповідної активної дослідницької поведінки майбутніх учителів-філологів на засадах самопізнання. Так, якісний аналіз засвідчив, що студенти-україністи у достатній мірі володіють термінологією, системою знань про сутність, зміст, особливості та етапи дослідницької діяльності майбутнього вчителя; виявляють самостійність та ініціативність при плануванні, організації дослідження, у визначенні структури дослідницьких дій; мають повні знання щодо вимог до дослідницьких проектів, програм та ін. У контрольній групі ці рівні мають значно нижчі результати.

Зазначені показники є результатом оволодіння майбутніми учителями спецкурсу «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога»; опанування ними змісту оновлених фахових дисциплін на засадах дослідницького навчання; їх світоглядно-гуманістична зорієнтованість на наукове пізнання шляхом самовдосконалення, а також роботи за авторською програмою теоретико-практичної підготовки викладачів ВНЗ до організації поетапної науково-дослідницької діяльності студентів-філологів; змістового збагачення методики використання пошукових професійно орієнтованих завдань і ситуацій на засадах дослідницького навчання.

Отже, отримані результати свідчать, що майбутні учителі української мови та літератури експериментальної групи на етапах впровадження структурно-функціональної моделі їхньої підготовки до науково-дослідницької діяльності мають значно вищі показники сформованості досліджуваного феномена за когнітивно-інструментальним критерієм, ніж майбутні фахівці контрольної групи.

Наочно узагальнені результати демонструє діаграма розподілу майбутніх учителів філологічних спеціальностей за сформованістю зазначеної готовності щодо відповідних показників когнітивно-інструментального критерію (рис. 3.3).

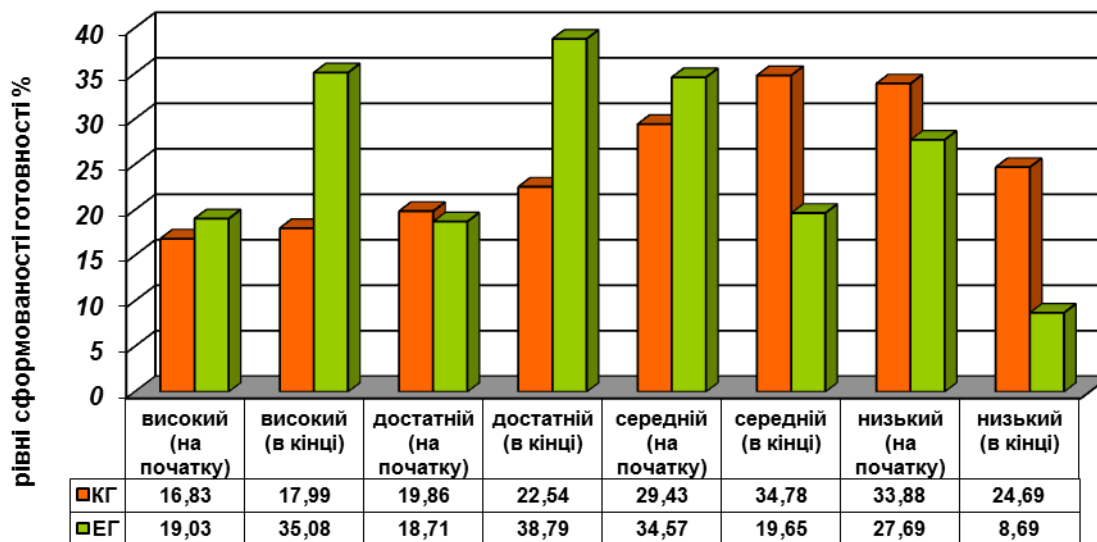


Рис. 3.3 Розподіл майбутніх учителів філологічних спеціальностей за сформованістю готовності до науково-дослідницької діяльності щодо відповідних показників когнітивно-інструментального критерію

З метою виявлення змін показників оцінювально-результативного критерію сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності процес діагностики здійснювався за допомогою методики вивчення здатності до самооцінки особистості за С. Будассі [55] (Додаток Ж), методики визначення рівня рефлексивності за А. Карповим (Додаток К), «Самооцінка рівня творчого потенціалу особистості» (за В. Андрєєвим) (Додаток Ш), діагностики самоактуалізації особистості А. Лазукіна в інтерпретації Н. Каліна (Додаток З), визначення рівня вашої самооцінки за Л. Світич (Додаток И), анкети для оцінювання самовдосконалення особистісних досягнень вчителя (за В. Андрєєвим) [6, с. 166], авторської методики «Самооцінка сформованості методологічної культури майбутніх учителів-філологів» (Додаток Щ), на основі вирішення педагогічних ситуацій (Е. Бодіна, К. Ащеулова) (Додаток П), результативність яких продемонстровано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Зміни рівнів сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за оцінювально-результативним критерієм, %

Етапи / Групи	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	20,94	19,74	22,08	35,16
Достатній	25,16	21,98	24,85	37,18
Середній	29,71	36,80	33,68	19,49
Низький	24,19	21,48	19,39	8,17

Аналіз наведених у таблиці даних, а також підсумків матеріалів експертизи, спостережень, бесід та самооцінок дають підстави стверджувати, що моніторинг результатів формувального етапу експерименту дав можливість констатувати відмінності в контрольній й експериментальній групах щодо сформованості зазначеної готовності у відповідності до показників оцінювально-результативного критерія.

Так, аналіз експериментальних результатів дослідження свідчить, що в КГ на початку та наприкінці експерименту кількісні показники на всіх рівнях є відносно стабільними, тоді як в ЕГ спостерігаються суттєві позитивні зміни. Відсоткова кількість майбутніх учителів-філологів, для яких був характерний низький та середній рівні, знизилась із 21,48% до 8,17% й 36,80% до 19,49%. Натомість, результати, що відображають достатній та високий рівні якісних показників, збільшились відповідно на 15,2% та 15,42%.

Для цього етапу характерним було опанування майбутніми учителями уявленнями про самого себе як професіонала-дослідника на основі самопізнання, самоаналізу й самооцінки; саморегуляцією поведінки; здатністю спрямовувати власну активність на себе, на особливості самотворення; визначення шляхів власного перспективного становлення як дослідника; побудова стратегій саморозвитку та конкретних засобів їх втілення; прогнозування наближених і віддалених результатів їх виконання тощо.

Наочно узагальнені результати демонструє діаграма розподілу майбутніх учителів філологічних спеціальностей за сформованістю зазначеної готовності щодо відповідних показників оцінювально-результативного критерію (рис. 3.4).

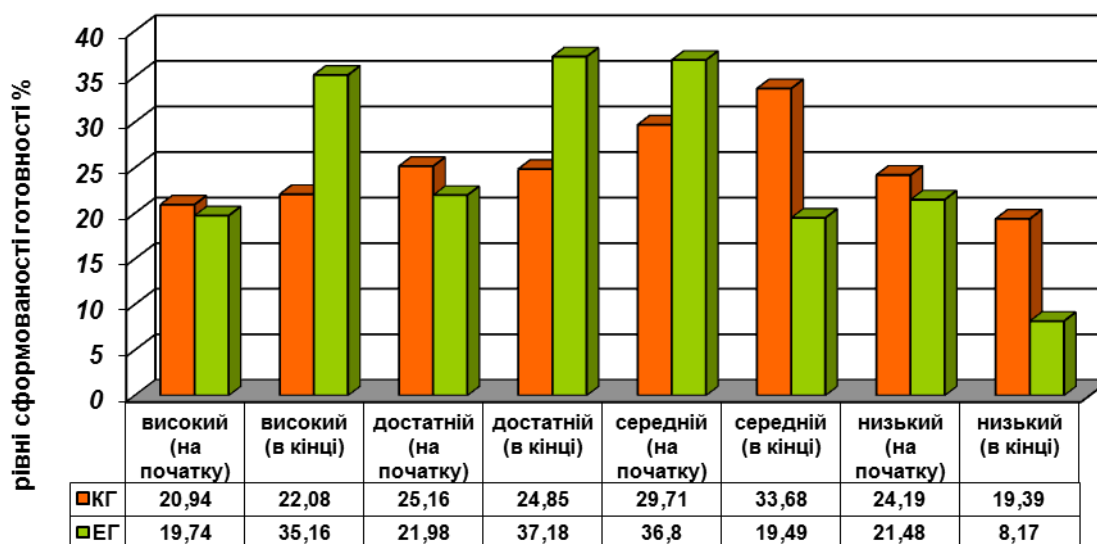


Рис. 3.4 Розподіл майбутніх учителів філологічних спеціальностей за сформованістю готовності до науково-дослідницької діяльності щодо відповідних показників оцінювально-результативного критерію

Отже, на основі діагностичних зрізів визначено рівень сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності у КГ та ЕГ групах до та після формувального етапу педагогічного експерименту. Узагальнені результати представлені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, %

Критерії	Групи	Рівень							
		високий		достатній		середній		низький	
		на початку	наприкінці	на початку	наприкінці	на початку	наприкінці	на початку	наприкінці
Ціннісно-орієнтаційний	КГ	17,60	19,02	20,14	24,71	32,13	31,05	30,13	25,22
	ЕГ	18,94	30,44	20,76	39,82	41,78	21,05	18,52	8,69
Когнітивно-інструментальний	КГ	16,83	17,99	19,86	22,54	29,43	34,78	33,88	24,69
	ЕГ	19,03	35,08	18,71	38,79	34,57	19,65	27,69	6,48
Оцінювально-результативний	КГ	20,94	22,08	25,16	24,85	29,71	33,68	24,19	19,39
	ЕГ	19,74	35,16	21,98	37,18	36,80	19,49	21,48	8,17

Слід відзначити, що внаслідок проведення експериментального формувального впливу в ЕГ відбулися позитивні зміни у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності за трьома критеріями. Результати експериментальної роботи, відображені у таблиці 3.6, свідчать, що під час контрольного етапу педагогічного експерименту рівні сформованості зазначеної готовності у студентів-філологів ЕГ зазнали істотних змін на відміну від студентів КГ, де вони виявились незначними.

Підсумовуючи, зазначимо, порівняння даних, одержаних на початку експерименту і після його завершення за всіма означеними критеріями та показниками, підтверджує якісне зростання показників ЕГ у процесі реалізації запропонованої структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів-словесників до науково-дослідницької діяльності подано в таблиці 3.7 та на рис. 3.5 (на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту).

Таблиця 3.7

**Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів
філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, %**

Рівні	Констатувальний етап експерименту		Контрольний етап експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	18,46	19,24	19,7	33,56
Достатній	21,72	20,48	24,03	38,6
Середній	30,42	37,72	33,17	20,06
Низький	29,4	22,56	23,1	7,78

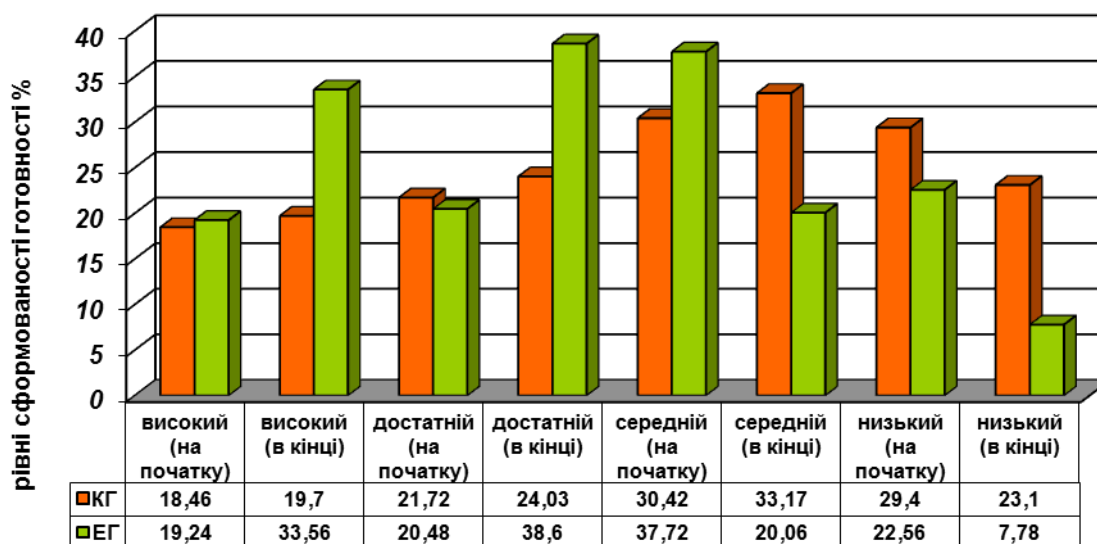


Рис. 3.5 Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності

Слід зазначити, що для перевірки достовірності результатів, одержаних у ході експерименту, нами проведено статистичний аналіз даних [155], використавши один із методів перевірки статистичних гіпотез – *t*-критерій Стьюдента, з метою з'ясування наявності або відсутності різниці результатів експериментальної та контрольної групи.

t-критерій Стьюдента визначали за формулою:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{S_{M_1 - M_2}}, \quad (3.2)$$

де: M_1 – середнє арифметичне результатів експериментальної групи;

M_2 – середнє арифметичне результатів контрольної групи;

$S_{M_1 - M_2}$ – стандартна помилка різниці середніх арифметичних.

З метою отримання змінних емпіричних даних, нами у педагогічному експерименті застосовано метод експертних оцінок, сутність якого полягала в опитуванні спеціальної групи учасників-експертів (7 висококомпетентних фахівців-філологів), залучення яких дало змогу одержати їх оцінки шляхом анкетування та бесіди. Було введено бальне оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів-словесників до науково-дослідницької

діяльності, зокрема: високий рівень – 5 балів, достатній – 4 бали, середній – 3 бали, низький – 2 бали.

Статистичні показники за результатами контрольного етапу експерименту подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Експертні оцінки

Рівні	Експериментальна група N=63 студенти		Контрольна група N=57 студентів	
	кількість осіб	оцінка	кількість осіб	оцінка
Високий	21	5 б.×21=105	11	5 б.×11=55
Достатній	24	4 б.×24=96	14	4 б.×14=56
Середній	13	3 б.×13=39	19	3 б.×19=57
Низький	5	2 б.×5=10	13	2 б.×13=26
Оцінка групи (Σ)	250 б.		194 б.	
Середній бал (M)	3,97		3,40	

Для розрахунку *t*-критерію Стьюдента вихідні дані узагальнюємо та вносимо до таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Вихідні дані для розрахунку критерію Стьюдента

Параметр	Експериментальна група	Контрольна група	Допоміжні розрахунки	
	X_1	X_2	X_1^2	X_2^2
Σ	250	194	62500	37636
M	3,97	3,40		
Σ X_i^2	1046	722		

Розрахунок середніх арифметичних обчислюємо за формулою:

$$M = \frac{\sum X_i}{N}, \quad (3.3)$$

де: X_i – сумарний результат групи;

N – кількість респондентів.

Σ X_i^2 розраховуємо так:

для експериментальної групи:

$$5^2 \times 21 + 4^2 \times 24 + 3^2 \times 13 + 2^2 \times 5 = 1046;$$

для контрольної групи:

$$5^2 \times 11 + 4^2 \times 14 + 3^2 \times 19 + 2^2 \times 13 = 722.$$

Вихідними даними були показники наприкінці експерименту в експериментальній та контрольній групах.

Для визначення результатів дослідження розраховуємо показник варіації за формулою:

$$SS_X = \sum (X_i - M)^2 = \sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{N}, \quad (3.4)$$

де: X_i – результати респондентів;

N – кількість респондентів.

Спочатку розраховуємо суму квадратів відхилень від середньоарифметичного за формулою: $(X-M)^2$. Цей вираз можна викласти у вигляді символів SS_X . Суму квадратів відхилення знаходимо так:

$$SS_1 = 1046 - \frac{(250)^2}{63} = 53,94; \quad SS_2 = 722 - \frac{(194)^2}{57} = 61,72.$$

Потім знаходимо дисперсію (міру варіації оцінок) для кожної групи за формулою:

$$S^2 = \frac{SS}{N-1}. \quad (3.5)$$

Отримуємо:

$$S_1^2 = \frac{53,94}{63-1} = 0,87; \quad S_2^2 = \frac{61,72}{57-1} = 1,10.$$

Далі знаходимо стандартне відхилення S відповідно в кожній групі за формулою:

$$S = \sqrt{\frac{SS}{N-1}}. \quad (3.6)$$

Отримуємо:

$$S_1 = \sqrt{\frac{53,94}{63-1}} = 0,93; \quad S_2 = \sqrt{\frac{61,72}{57-1}} = 1,05.$$

Тепер підраховуємо статистичну похибку S_M для кожної групи за формулою:

$$S_M = \sqrt{\frac{SS}{N(N-1)}}. \quad (3.7)$$

Отримуємо:

$$S_{M_1} = \sqrt{\frac{53,94}{63 \cdot (63-1)}} = 0,12; \quad S_{M_2} = \sqrt{\frac{61,72}{57 \cdot (57-1)}} = 0,14.$$

Знаходимо стандартні помилки різниці середніх арифметичних $S_{M_1-M_2}$ за формулою:

$$S_{M_i-M_x} = \sqrt{\frac{SS_1 + SS_2}{N_1 + N_2 - 2} \times \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}. \quad (3.8)$$

Отримуємо:

$$S_{M_1-M_2} = \sqrt{\frac{53,94 + 61,72}{63 + 57 - 2} \times \left(\frac{1}{63} + \frac{1}{57} \right)} = 0,181.$$

Вираховуємо t -критерій Стьюдента за формулою 3.2:

$$t = \frac{3,97 - 3,40}{0,181} = 3,12.$$

Одержаний коефіцієнт $t=3,12$ порівнюємо з теоретичним (табличним) значенням t -розподілу Стьюдента.

З урахуванням ступеня вільності, який розраховується за формулою $df=N_1+N_2-2=118$ при $p=5\%$ (рівень значущості $\alpha=0,05$, що відповідає 95% достовірності), теоретичне значення t -розподілу Стьюдента становить $t=1,98$.

Одержаний коефіцієнт $t=3,12$ значно перевищує табличне значення, тобто запропонована структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності є ефективною.

Отже, відмінність у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності статистично значима, що свідчить про її позитивну динаміку в ході експериментальної роботи у контексті реалізації завдань дисертаційного дослідження.

Таким чином, позитивна динаміка в експериментальній групі підтверджує ефективність реалізації структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності в процесі педагогічного експерименту.

Висновки до третього розділу

Матеріали досліджень, викладених у третьому розділі дисертації, дають можливість сформулювати такі висновки.

1. У розділі схарактеризовано констатувальний, формувальний та контрольний етапи експериментального дослідження; розкрито особливості реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності; подано результати вихідних та кінцевих характеристик сформованості досліджуваної готовності.

Грунтовний аналіз системи професійної підготовки майбутніх учителів-словесників у ВНЗ, наші педагогічні спостереження та багаторічний досвід роботи свідчать про недостатню увагу науковців і практиків до проблеми підготовки зазначеної категорії суб'єктів навчання до науково-дослідницької діяльності; відсутність у ВНЗ комплексу науково обгрунтованої й експериментально перевіреної системи спеціальних цілеспрямованих заходів, що значно знижує результативність процесу професійної підготовки відповідної групи студентів-словесників взагалі, і формування їхньої готовності до професійно спрямованої педагогічної дослідницької діяльності, зокрема.

2. Наведено й досліджено особливості формувального етапу експерименту, який передбачав внутрішньовузівську підготовку викладачів ВНЗ до цілеспрямованої організації професійно орієнтованої пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови та літератури; педагогічний супровід їхнього залучення до виконання професійно значущих науково-дослідних робіт в аудиторній, позааудиторній роботі та практиці; реалізацію принципу самоактивності крізь призму пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

3. Метою експериментальної перевірки ефективності структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності розроблено й впроваджено

відповідне науково-методичне забезпечення: «аристотелівські та сократівські бесіди», інтелектуальні розминки, сінквейни, колоквиуми, дослідницькі квести, лекції-«мозковий штурм», лекції-бесіди, семінарські заняття з використанням таких методик, як «карусель», «поле знань», «брейн-ринг», семінари-взаємонавчання, підсумкові семінари (синтетичні), розбір та аналіз життєвих і професійних ситуацій, технології кооперативного, контекстного, продуктивного навчання та розвитку критичного мислення тощо.

3. Узагальнення результатів контрольного етапу експерименту, що був логічним продовженням формульованого, в основу якого була покладена експериментальна перевірка авторської моделі засвідчило підвищення кількості студентів-філологів у відсотках, які виявили високий (з 19,24% до 33,56%) і достатній (з 20,48% до 38,6%) рівні сформованості готовності до пошукової діяльності та одночасно зниження відсотку досліджуваних з середнім (з 37,72% до 20,06%) і низьким (з 22,56% до 7,78%) рівнями в експериментальній групі. Натомість, в контрольній групі спостерігалася лише тенденція до збільшення відсотку студентів-україністів з високим з (18,46% до 19,7%) та достатнім (21,72% до 24,03%) рівнями й збереження значного відсотку майбутніх учителів-філологів із середнім (30,42% до 33,17%) і низьким (29,4% до 23,1%) рівнями.

Позитивна динаміка кожного з критеріїв в експериментальній групі за визначеними рівнями свідчить про ефективність розробленої, теоретично-обґрунтованої й експериментально перевіреної нами структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, що, своєю чергою, підтверджує можливість її подальшого застосування у педагогічному процесі ВНЗ.

Основні положення третього розділу викладено у публікаціях автора: [14; 15; 18; 20; 318].

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення українського й зарубіжного досвіду та запропоновано новий підхід до вирішення актуальної проблеми підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності. Результати дослідження уможливили формулювання таких **ВИСНОВКІВ**:

1. На підставі аналізу наукової та науково-методичної літератури з досліджуваної проблематики розкрито теоретичні засади підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей в педагогічних, психологічних, філософських, соціологічних аспектах міждисциплінарного дискурсу. З'ясовано зміст і концепти таких основних дефініцій, що становлять понятійно-категоріальний апарат дослідження: «професійна підготовка майбутніх фахівців», «професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей», «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей», встановлено їх взаємозв'язок і взаємозалежність.

2. Виявлено й охарактеризовано структуру готовності майбутніх учителів української мови та літератури до науково-дослідницької діяльності, що включає *мотиваційно-цільовий* (активно-позитивне ставлення до пошукової роботи як до особистісної цінності; стимулювання дослідницької активності; виконання професійних обов'язків відповідно до етичного кодексу педагога; активність у саморозвитку); *особистісний* (визнання особистості учня як найвищої педагогічної цінності, особистісно-гуманна домінанта у дослідницькому освітньому просторі; професійно-педагогічне спілкування як стратегічний орієнтир дослідницько орієнтованого навчання); *операційно-діяльнісний* (сформованість умінь і навичок застосування методів наукового пошуку для успішного вирішення професійних ситуацій та завдань; знання сучасних технологій і методик дослідницького навчання) та *рефлексивний*

компоненти (уявлення про самого себе як професіонала-дослідника на основі самопізнання, самоаналізу, самооцінки, саморегуляції поведінки; здатність спрямовувати власну активність на себе, на власні особливості самотворення; прогнозування наближених і віддалених результатів їх виконання).

Готовність до науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей визначено як інтегративну сукупність якостей особистості, набутих під час професійної підготовки та здібностей для успішного вирішення професійних завдань і ситуацій методами наукового пошуку, що складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільового, особистісного, операційно-діяльнісного й рефлексивного.

Установлено, що кожний компонент має критерії (ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-інструментальний й оцінювально-результативний) та показники, що відображають їхню сутність. Висвітлено сутність рівнів сформованості досліджуваної готовності (низький, середній, достатній, високий).

3. Визначено й науково обґрунтовано концепцію педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, спрямовану на реалізацію нової місії викладача вищої школи в проекції освітніх тенденцій Європи; поширення впливу науково-дослідної роботи як механізму розвитку та реалізації творчого потенціалу й професіоналізму кожного студента-мовника; інтеграцію змісту професійної освіти з університетською наукою; дотримання норм етичного кодексу вченого; реалізацію принципу самоактивності через пошуково-дослідницьку діяльність майбутніх учителів-словесників.

4. Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, яка являє собою єдність таких блоків: організаційно-цільовий (містить мету та завдання, наукові підходи, принципи, концепцію педагогічного впливу на досліджуваний процес та компонентну структуру зазначеної готовності); змістово-процесуальний (розкрито сутність

організаційно-педагогічних умов і доцільність їхньої реалізації); діагностичний (визначено рівні готовності майбутніх учителів-україністів до науково-дослідницької діяльності); результативний (відображає кінцевий результат).

5. Експериментально доведено, що реалізація структурно-функціональної моделі позитивно вплинула на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності. За результатами контрольного етапу педагогічного експерименту було визначено порівняльні кількісні дані сформованості готовності майбутніх учителів-мовників до науково-дослідницької діяльності, виявлення яких засвідчило позитивну динаміку.

Аналіз результатів експериментальної перевірки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, зокрема методами математичної статистики (критерій Стюдента), підтвердив педагогічну доцільність розробленого науково-методичного забезпечення. Отже, є всі підстави вважати, що завдання дослідження виконано, а мету – досягнуто.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми і свідчить про необхідність її подальшої розробки за такими перспективними напрямками, як: науково-методичне забезпечення організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів-філологів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; визначення організаційно-педагогічних умов професійної мобільності майбутніх учителів української мови та літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко Т. Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2011. № 4. С. 4–10.
2. Алиева Т. С. Словарь синонимов русского языка. Москва: ЮНВЕС, 2001. 624 с.
3. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. Москва: Просвещение, 1968. 334 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
5. Андрагогическая компетентность педагога: практические аспекты: монография / под науч. ред. С. Г. Вершиловского, А. Н. Шевелева. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2013. 136 с.
6. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: в 2 кн. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. Кн. 1. 565 с.
7. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. Москва: Высшая школа, 1981. 240 с.
8. Андрущенко В. Вчитель ХХІ століття: нова стратегія національного педагогічного університету. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 5–14.
9. Андрущенко В., Сергієнко В., Войнович І. Освітні вимірювання: наука і практична діяльність. *Вища освіта України*. 2017. № 1. С. 17–24.
10. Андрущенко В. Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. Київ: МП «Леся», 2012. 728 с.
11. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 5–15.
12. Андрущенко В. П. Основні характеристики європейської університетської освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб.

наук. пр. / за наук. ред. О. В. Биковська, П. В. Дмитренко. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 26. С. 3–15.

13. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 5–17.

14. Артеменко О. В. Використання новітніх технологій навчання у професійній підготовці вчителя-філолога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. Вип. 4. Ч. 2. С. 50–55.

15. Артеменко О. В. Досягнення наукової продуктивності майбутніми педагогами у процесі професійної підготовки. *Наука і вища освіта*: тези доповідей учасників XXIII Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 23 квітня 2015 р. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2015. С. 296–297.

16. Артеменко О. В. Концептуалізація понять «успіх», «успішність» в процесі використання інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2011. Вип. 21 (74). С. 227–232.

17. Артеменко О. В. Методологічні підходи до формування готовності студентів ВНЗ до науково-дослідної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2013. Вип. 30 (83). С. 94–98.

18. Артеменко О. В. Наукова творчість – фактор самореалізації особистості майбутнього вчителя-філолога. *Наука, освіта, суспільство: актуальні питання і перспективи розвитку*: матеріали III Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30–31 березня 2017 р. / ГО «Ін-т інноваційної освіти»; Наук.-учб. центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «Ін-т інноваційної освіти», 2017. С. 3–5.

19. Артеменко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2012. Вип. 24 (77). С. 65–72.
20. Артеменко О. В. Стратегічні підходи до організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 42 (95). С. 514–522.
21. Артеменко О. В. Характерні риси науки як сфери дослідницької діяльності: освітній контекст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2012. Вип. 27 (80). С. 87–92.
22. Артемчук Г. І., Курило В. М., Кочерган М. П. Методика організації науково-дослідної роботи: навч. посіб. для студ. та викл. вищ. навч. закл. / Київ. держ. лінгв. ун-т. Київ: ТОВ «Форум», 2000. 270 с.
23. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. Москва: Просвещение, 1976. 245 с.
24. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: Высш. шк., 1980. 368 с.
25. Архипова М. В. Перспективи формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Бердянськ. держ. пед. ун-ту. Бердянськ, 2010. № 2. С. 147–152.
26. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 367 с.
27. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: общедидактический процесс. Москва: Педагогика, 1982. 216 с.
28. Базелюк Н. В. Науково-дослідницька робота майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії: автореф. дис. ... канд.

пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2013. 23 с.

29. Балагурова Т. Наукова робота учнів – міф чи реальність? *Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах*. 2004. № 2. С. 96–100.

30. Балл Г. Система принципів раціогуманізму. *Психологія і суспільство*. 2011. № 4. С. 16–32.

31. Бех І. Д. Виховання в особистісному вимірі. *Мистецтво життєтворчості особистості*: у 2 ч. Київ, 1997. Ч. 2: Життєтворчий потенціал нової школи. С. 55–96.

32. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.

33. Биктагіров К. Л. Дидактические условия обучения татарскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казан. ун-т. Казань, 1973. 37 с.

34. Биштова Э. А. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального развития студента. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради*. 2007. № 20 (49). С. 253–257.

35. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко ... В. Г. Кремень та ін.; НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Інформ. системи, 2010. 340 с.

36. Білостоцька О. В. Виховний потенціал науково-дослідної роботи майбутнього вчителя: метод. рекомендації. Харків, 2011. 34 с.

37. Білостоцька О. В. Вплив мотивації на ефективність науково-дослідної роботи майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2012. Вип. 24 (77). С. 87–93.

38. Білостоцька О. В. Компетентність викладача як умова підвищення ефективності науково-дослідницької роботи студентів. *Наука і соціальні*

проблеми суспільства: освіта, культура, духовність: матеріали V Міжнарод. наук.-практ. конф. (Харків, 20–21 травня 2008 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2008. С. 296–298.

39. Білостоцька О. В. Курсова робота як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2013. Вип. 32 (85). С. 134–139.

40. Білостоцька О. В. Педагогічні умови реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2014. 200 с.

41. Білостоцька О. В. Педагогічні умови реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2014. 20 с.

42. Білостоцька О. В. Самовиховання студента засобами НДРС. *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті*: зб. наук. пр. Харків: ХДАДМ, 2012. Вип. 3. С. 173–176.

43. Білостоцька О. В. Стимулювання науково-дослідницької роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2012. Вип. 24 (77). С. 87–93.

44. Божович Л. И., Благонадежина Л. В. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сб. экспериментальных исследований. Москва: Педагогика, 1972. 352 с.

45. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. А. И. Фельдштейна. Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 352 с.

46. Большая Советская Энциклопедия / ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1974. Т. 17. 616 с.
47. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва: Сов. Энциклопедия, 1977. Т. 27. 622 с.
48. Бондаревская Е., Кульневич С. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. URL: http://uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2_9.htm.
49. Бондаренко Л. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2015. 247 с.
50. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. Санкт-Петербург: Изд-во РХГИ, 2001. 512 с.
51. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 304 с.
52. Боришевський М. Обґрунтування принципу самоактивності у форматі прикладної психології. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 89–92.
53. Бугерко Я. Рефлексивна сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2011. № 3. С. 137–153.
54. Бугерко Я. М. Духовні цінності особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. пр.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. № 45(69). С. 31–37.
55. Будасси С. А. Методика исследования самооценки личности. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/27.html/>
56. Булатов М. О. Філософський словник. Київ: СтилоС, 2009. 575 с.

57. Ваколя Т. І. Сутність і структура дослідницьких компетентностей майбутнього вчителя початкових класів. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України*. 2011. № 7 (Педагогіка). С. 14–17.
58. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
59. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2002. 1440 с.
60. Вернидуб Р. Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки вчителя. *Вища освіта України*. 2012. № 1. С. 49–56.
61. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
62. Волкова Н. П., Полторак В. А. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і Психологія. Педагогічні науки*. 2014. № 2 (8). С. 31–36.
63. Волошенко О. В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1996. 20 с.
64. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии: соб. соч.: в 6 т. Москва, 1982–1984. Т. 2. 504 с.
65. Гавриш Н. В., Прошкін В. В., Сущенко О. Г. Науково-дослідна діяльність студентів як інтегруючий фактор у процесі професійної підготовки у педагогічному університеті. *Освіта Донбасу*. 2007. № 3(122). С. 60–63.
66. Генев Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. Москва: Физкультура и спорт, 1971. 245 с.
67. Гладюк Т. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін. *Наукові записки*

Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2006. № 2–3. С. 34–37.

68. Гловин Н. М. Формування дослідницьких умінь з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2007. 20 с.

69. Голуб Т. П. Інтеракція змісту науково–дослідницької роботи студентів і якості вищої технічної освіти. *Наука і освіта*: наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України. 2011. № 6 (Педагогіка). С. 51–54.

70. Голуб Т. П. Організація науково-дослідницької роботи студентів у реаліях інтернаціоналізації освіти. *Наука і освіта*: наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України. 2010. № 7 (Педагогіка). С. 55–59.

71. Голуб Т. П. Структурні компоненти науково-дослідницьких робіт студентів технічних університетів. *Наука і освіта*: наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України. 2011. № 8 (Педагогіка). С. 35–37.

72. Гончаренко С. Етичний кодекс ученого. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Київ; Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. Вип. 1. С. 25–34.

73. Гончаренко С. Про фундаментальні і прикладні педагогічні дослідження, або «Не споруджують освіту на піску». *Шлях освіти*. 2010. № 2(56). С. 2–10.

74. Гончаренко С. У. Етика науки та етичний кодекс ученого. *Шлях освіти*. 2011. № 3 (61). С. 2–9.

75. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

76. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ: АПН України, 1995. 145 с.

77. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

78. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
79. Гончаренко С. У. Формування нелінійного (синергетичного) мислення учнів. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 2. С. 3–7.
80. Гораш К. Організація навчально-дослідницької діяльності учнів. *Директор школи*. 2012. № 5–9. С. 1–5.
81. Гордеева Н. А. Роль творческого воображения в научно-исследовательской деятельности студентов. *Инновации в образовании*. 2007. № 3. С. 130–136.
82. Горкуненко П. П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рівнен. держ. гуманітарний ун-т. Вінниця, 2007. 265 с.
83. Григорович О. В. Організація науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 20 с.
84. Григорович О. В. Організація науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 220 с.
85. Гриневич Л. Школа має формувати цілісний світогляд. *День*. 2017. № 13–14. 27–28 січня.
86. Гуменюк О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. 2012. С. 47–81.
87. Дерев'янюк Т. Є. Формування дослідницької культури вчителів предметів гуманітарного циклу в системі методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Харків, 2017. 307 с.
88. Державна цільова науково-технічна та соціальна програма «Наука в університетах» на 2008–2017 рр. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1155-2007-%D0%BF/>

89. Диба М. Продуктивне навчання і його роль у підготовці фахівців. *Вища школа*. 2011. № 12. С. 60–65.
90. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
91. Дудар С.М. Формування дослідницьких умінь та навичок студентів – важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2010. № 2. С. 67–69.
92. Дурай-Новакова К. М. Формирование готовности к деятельности. Москва: Просвещение, 1983. 336 с.
93. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1983. 32 с.
94. Дяченко М. Д. Розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста: теорія і практика: монографія. Запоріжжя: КПУ, 2012. 424 с.
95. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
96. Ефремова Т. Новый словарь русского языка толково-образовательный. Москва: Русский язык, 2000. Т. 2. С. 870–871.
97. Єгорова О. В. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 220 с.
98. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
99. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. Москва: Академия, 2001. 208 с.
100. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. Москва: Знание, 1980. 96 с.

101. Загнітко А. П., Щукіна І. А. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова: від А до Я. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. 704 с.
102. Заїка Є., Зімовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 90–97.
103. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/>
104. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.>
105. Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2519-17.>
106. Зеленов Є. А. Теоретичні основи планетарного виховання студентської молоді: монографія. Луганськ: Вид-во НЦППРК «НОУЛІЖ», 2008. 272 с.
107. Земка О. І. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2013. 22 с.
108. Зінковський Ю., Мірських Г. Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми. *Вища школа*. 2010. № 3–4. С. 36–43.
109. Зязюн І. Аксіологічні критерії вікової психології. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2013. Вип. 5. С. 21–42.
110. Зязюн І. А. Майбутніх академіків треба шукати в дитячій пісочниці. *Освіта України*. 2012. 30 лип. (№ 31). С. 10.
111. Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2003. № 12. С. 52–55.
112. Зязюн І. А. Психопедагогічна домінанта професійної дії вчителя. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscyplin / pod red. Zofii Szaroty, Franciszek Szlosek*. Warszawa; Krakow, 2013. S. 525–533.
113. Зязюн І. А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. *Вища освіта України*. Київ;

Кіровоград, 2014. Т. 1. № 3: Тем. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. С. 29–36.

114. Зязюн І. А. Учитель у вимірах епох і цивілізацій. *Мистецтво та освіта*. 2008. № 3. С. 9–15.

115. Зязюн Л. І. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2003. 20 с.

116. Иванов В. Г. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников. Л.: Изд-во ЛГУ, 1959. 79 с.

117. Ильина Т. А. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1984. 496 с.

118. Иван Андрійович Зязюн: педагог, вчений, філософ: біобібліогр. покажчик / упоряд. Штома Л. Н.; наук. ред. Н. Г. Ничкало; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. 3-тє вид., перероб., доп. Київ, 2017. 174 с.

119. Иванова Я. Сутність пасіонарності як властивості особистості. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 115–121.

120. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посібник. Київ: Міленіум, 2003. 344 с.

121. Квиткина Л. Г. Научное творчество студентов. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 108 с.

122. Кириленко Т. Володимир Роменець про зміст переживань у процесі самопізнання особистості. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 84–89.

123. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубеж. опыта). Рига, 1995. 176 с.

124. Клементьева В. В. Развитие педагогической исследовательской компетентности магистранта филологического образования в процессе руководства школьным мультимедийным проектом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кур. гос. ун-т. Курск, 2009. 219 с.

125. Кловак Г. Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника як педагогічна проблема сучасної школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2003. Вип. 5. С. 14–20.

126. Кловак Г. Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника: теорія і практика / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Київ: Науковий світ, 2004. 318 с.

127. Князьян М. О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань. Ізмаїл, 1998. 176 с.

128. Князьян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика / Ізмаїльський держ. гум. ун-т. Ізмаїл: Сміл, 2006. 242 с.

129. Князьян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації: навч. посібник / Ізмаїльський держ. гум. ун-т. Ізмаїл: Сміл, 2006. 136 с.

130. Князьян М. О. Самостійно-дослідницька робота як засіб підготовки студентів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди; за заг. ред. чл.-кор. НАПН України А. В. Троцько. Харків: ХНПУ, 2012. С. 97–107

131. Князьян М. О. Система підготовки майбутніх учителів-філологів до науково-дослідної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 53 (106). С. 160–165.

132. Князьян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. О., 2007. 44 с.

133. Князьян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки:

дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ізмаїльський держ. гум. ун-т. Ізмаїл, 2006. 391 с.

134. Князян М. О. 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. С. 189–195.

135. Ковальчук О. М. Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ПВНЗ «Дніпропетр. ун-т ім. Альфреда Нобеля». Луцьк, 2016. 312 с.

136. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа, 1987. 56 с.

137. Кондрашова Л. В. Системный подход к организации научной работы студентов в условиях высшей школы. *Подготовка научных кадров высшей квалификации с целью обеспечения инновационного развития экономики*: материалы международ. науч.-практ. конф. / под ред. Войтова И. В. и др. Минск: ГУ «БелИСА», 2006. 146 с.

138. Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/n0067323-11/>

139. Копанська О. Еволюція місії викладача вищої школи в проекції освітніх тенденцій Європи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 4. С. 33–39.

140. Коротяєв Б. І., Курило В. С. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2009. 308 с.

141. Корсак К. Сучасна точка біфуркації світової науки і перспективи глобального майбутнього. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 30–35.

142. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-

педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 20 с.

143. Кравченко С. О. Удосконалення державного планування наукових досліджень: монографія. Київ: Вид. ПАРАПАН, 2004. С. 155.

144. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 400 с.

145. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота, 2010. 575 с.

146. Кремень В. Г. Особистість у сучасній цивілізації: освітній контекст. URL: http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kremen/kremen.html.

147. Кузнецов Ю. Зигмунд Фрейд: народження нової філософії. *Психологія і суспільство*. 2016. № 4. С. 6–16.

148. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя (тексты лекций). Гомель: Гомельский гос. ун-т, 1976. 57 с.

149. Кузьома Т. Б. Передумови становлення науково-дослідницької роботи студентів в системі вищої освіти кінця ХІХ – початку ХХ століття. *Педагогіка і психологія*: зб. наук. пр. Харків: Курсор, 2008. Вип. 33. С. 93–98.

150. Кулешова В. В., Мальована В. В. Методика формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: монографія / Навч.-наук. проф.-пед. ін-т, Укр. інж.-пед. акад. Артемівськ: ННППІ УПА, 2012. 264 с.

151. Кулешова В. В. Система завдань, що сприяє формуванню пошуково-дослідницьких умінь інженерів-педагогів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2006. Вип. 39. С. 194–199.

152. Кулик Є. В. Підготовка майбутніх вчителів до дослідницької діяльності. Київ; Дрогобич: Коло, 2004. 384 с.

153. Кутепова Л. Ф. Формування професійної готовності майбутніх вчителів інформатики до оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.

154. Кушнірук А. С. Сутність науково-дослідницької роботи майбутніх учителів математики в сучасній педагогіці. *Наука і освіта*: наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України. 2011. № 8 (Педагогіка). С. 80–83.

155. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.

156. Лазарев В. С., Коноплина Н. В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования. *Педагогика*. 2000. № 3. С. 27–34.

157. Лакатош І. Історія науки та її раціональні реконструкції. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 13–23.

158. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Москва: Просвещение, 1964. 344 с.

159. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл: Академия, 2004. 352 с.

160. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 1999. 486 с.

161. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 185 с.

162. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 7–11.

163. Лерш Ф. Структура особистості / наук. ред. Р. Трача і В. Андрієвської; передне слово Р. Трача; пер. з нім. І. Іващенко та ін.; Наук. т-во ім. Шевченка в Америці та ін. Київ: Пульсари, 2014. 560 с.

164. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Минск. гос. ун-т. Минск, 1990. 197 с.

165. Литовченко О. В. Специфіка мотивації творчої особистості підлітка (теоретичний аспект). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Київ, 2008. Вип. 12. Кн. 1. С. 265–271.

166. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Якість викладання, досліджень, публікацій – ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи. *Проблеми освіти*: наук. зб. Київ: Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОНСМ України, 2012. Вип. 70. Ч. I. С. 3–10.

167. Майборода В. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 31–36.

168. Майборода В. К. Методика підготовки й оформлення рукопису та автореферату дисертації: навч. посібник / за ред. В. І. Лугового, д-ра пед. наук, проф., академіка НАПН України. 4-те вид., змін. та доп. Чернігів, 2013. 244 с.

169. Малецька І. В. Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів-філологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2014. 20 с.

170. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*: зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

171. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило, С. В. Савченко, Л. Ц. Ваховський;

ред.: В. С. Курило, Є. М. Хриков; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2013. 247 с.

172. Методологія і методи педагогічних досліджень: навч. прогр. для спец. 8.000005 «Педагогіка вищої школи» (напрямок підготов. 1701 «Специфічні категорії», освіт.-кваліфікац. рівень «магістр», за вимогами кредит.-модул. системи) / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Гуманіт. ін-т, каф. теорії та історії педагогіки; розроб. Сисоева Світлана Олександрівна. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 50 с.

173. Микитюк О. М. Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; відп. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінформ Інтер, 2008. 432 с.

174. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект): монографія. Харків: ОВС, 2001. 256 с.

175. Могилевская Е. В. Профессиональная подготовка будущих менеджеров с использованием имитационного моделирования на основе информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ставропол. гос. ун-т. Ставрополь, 2006. 193 с.

176. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти та наукового дослідження: аналіт. звіт / Т. В. Фініков, О. І. Шаров. Київ: Таксон, 2014. 144 с.

177. Мороз І. В. Наукове дослідження: курсові, дипломні, магістерські роботи. Методика написання, правила оформлення і порядок захист: метод. посібник для студ. / І. В. Мороз, Л. І. Мороз; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 144 с.

178. Морозов В. Педагогічний процес як просвітництво і дослідницька діяльність. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 36–41.

179. Москальова О. Науково-дослідна робота студентів як складова математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга

половина XX ст.). *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2010. Вип. L. С. 238–243.

180. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1990. 104 с.

181. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева; вступит. ст. А. А. Бодалева. Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. 356 с.

182. Мясищев В. Н. Склонность и способности: сб. ст. Ленинград: ЛГУ, 1962. 154 с.

183. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности. *Психология личности. Тексты*. Москва: Мысль, 1982. 132 с.

184. Набока О. Г. Науково-дослідна діяльність студента як професійно орієнтована технологія. *Наука і освіта*: наук.-практ. журнал Півден. наук. центру АПН України. 2010. № 7. С. 165–168.

185. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

186. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В. Г. Кременя. Київ: Плянди, 2014. 100 с.

187. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ: Плянди, 2011. 100 с.

188. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет. Москва: Педагогика, 1992. 160 с.

189. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. Москва: Мастерство, 2002. 288 с.

190. Ничкало Н. Г. Інформаційне суспільство і розвиток субдисциплін педагогічної науки. *Сучасні інформ. технології та інноваційні методики*

навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Київ; Вінниця: Планер, 2012. Вип. 29. С. 24–32.

191. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна: міждисциплінарні засади. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Рута, 2016. С. 20–31.

192. Ничкало Н. Г. Особливості обґрунтування концепцій сучасних науково-педагогічних досліджень. *Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Серія: Пед. науки*: зб. наук. пр. / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти; Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2013. Вип. 1.40 (92): Педагогічна освіта: історія, технології, педагогічна майстерність, професіоналізм. С. 6–17.

193. Ничкало Н. Г. Філософсько-дидактичні аспекти діяльності наукових шкіл з проблем педагогічної майстерності. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. / за ред. Василя Кременя і Тадеуша Левовицького. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. С. 246–258.

194. Овчинникова М. В. Дослідницькі вміння вчителів математики у системі професійної підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. Вип. 179. С. 123–127.

195. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 57000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 17-е изд. Москва: Рус. яз., 1985. 797 с.

196. Олексюк В. Особливості ціннісно-сислової сфери у другій половині дитинства. *Психологія і суспільство*. 2011. № 3. С. 96–103.

197. Олпорт Г. Становление личности. Москва: Смысл, 2002. 462 с.

198. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

199. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ: Основа, 2014. 496 с.
200. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнктів / за ред. А. Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
201. От классовых приоритетов к общечеловеческим ценностям В. С. Степин, А. А. Гусейнов, В. М. Межуев, В. И. Толстых. *Квинтэссенция: философский альманах* / сост. О. Ю. Бойцова, Л. И. Греков, Д. А. Замилов; под ред. В. И. Мудрагея. Москва: Политиздат, 1992. 400 с.
202. Отич О. «Три кити» науки: наукове пізнання – наукове дослідження – наукове знання. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 2. С. 3–10.
203. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие: рек. УМО / под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. Москва: Академия, 2007. 365 с.
204. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров и др. Москва: Сов. энциклопедия, 1964. Т. 4: Сн – Я. 1968. 911 с.
205. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
206. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.
207. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2003. 267 с.
208. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
209. Петрович О. Б. Формування готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями: автореф.

дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Глухів. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. Глухів, 2015. 24 с.

210. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. Москва: ИНФРА-М, 1998. 525 с.

211. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень: навч. посібник. 2-ге вид., переробл. і доп. Київ: Знання, 2013. 287 с.

212. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения творчества. Москва: Педагогика, 1972. 180 с.

213. Пинский А. А. Пайдея: работы 1986–96 годов. Москва: Частная школа, 1997. 368 с.

214. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 254 с.

215. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: в 2 кн. Москва: Педагогика, 2002. Кн. 1. 576 с.

216. Похресник А. Наука і вища освіта учора, сьогодні і завтра. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 31–36.

217. Пригодій А. М. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2010. № 6. URL: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nchnpu_13/2010_6/28.pdf.

218. Прошкін В. Інтеграція університетської науки й освіти: теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2010. Вип. 19. С. 184–188.

219. Прудченко І. Індивідуальний сенс педагогічної освіти. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 17–22.

220. Пуховська Л. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2010. Вип. 2. С. 77–84.

221. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 97–106.

222. Пуховська Л. П. Діяльнісно орієнтована підготовка вчителів на Заході: теорія в дії чи теорія дії? *Гуманітарні науки*. 2001. № 1. С. 77–85.

223. Пуховська Л. П. Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 2. С. 80–82.

224. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ: Вища школа, 1997. 47 с.

225. Раєвська І. М. В. О. Сухомлинський про формування дослідницької функції вчителя. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т; редкол.: Є. С. Барбіна та ін. Херсон, 2009. Вип. 54. С. 356–360.*

226. Райков Б. Е., Ульяновский В. Ю., Ягодовский К. П. Исследовательский метод педагогической работе. Ленинград: Госиздат, 1924. 68 с.

227. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск: ИООО «Современное слово», 2005. 719 с.

228. Ратніков В. С. Основи філософії науки і філософії техніки: навч. посібник. Вінниця: ВНТУ, 2012. 291 с.

229. Рогозіна О.В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т проф.-техн. освіти АПН України. Київ, 2007. 19 с.

230. Розвиток науки на Україні. URL: http://revolution.allbest.ru/philosophy/00094001_0.html.

231. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: колективна монографія / Н. В. Абашкін, Л. О. Базиль,

О. А. Грищенко, І. А. Зязюн та ін. Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2010. 272 с.

232. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / укл.: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ: Пріоритети, 2015. 84 с.

233. Романовская И. А. Формирование исследовательской позиции будущих учителей в процессе профессионально-педагогической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дагестан. гос. пед. ун-т. Астрахань, 2006. 162 с.

234. Романовський О. Г. Про підвищення ролі особистості викладача у процесі підготовки гуманітарно-технічної еліти в умовах інноваційного розвитку сучасної вищої школи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків: НТУ «ХП», 2010. № 3. С. 3–12.

235. Рубанець О. Когнітивний аспект методологічного оновлення вищої школи. *Вища освіта України*. 2016. № 3. С. 24–29.

236. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва: Изд-во АН СССР, 1973. 423 с.

237. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 416 с.

238. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 423 с.

239. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. *Психология личности: тексты* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 127–131.

240. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. *Психология личности: хрестоматия*. Самара: БАХРАМ, 1999. Т. 2. С. 227–244.

241. Русинка І. Психологія: навч. посібник. 2-ге вид., переробл. і доп. Київ: Знання, 2011. 407 с.
242. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
243. Садовский В. Н. Принципы системности, системный подход: общая теория систем. *Системные исследования: ежегодник*. Москва: Наука, 1978. С. 7–25.
244. Сарыбеков М. Н., Сыдыкназаров М. К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: учеб. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. Алматы: Триумф «Т», 2008. 504 с.
245. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.
246. Семенов О. Науково-дослідна лабораторія як форма інтеграції навчальної, наукової, освітньо-виховної роботи зі студентами-філологами. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 11. С. 37–41.
247. Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Глухів. держ. пед. ун-т. Київ; Глухів: ГДПУ, 2002. 95 с.
248. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
249. 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 педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 41 с.
250. Семиченко В. Проблема формування дослідницької культури молодих науковців. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. № 1. С. 19–28.
251. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции,

практические занятия, задания для самостоятельной работы). Киев: Миллениум, 2004. 521 с.

252. Сердюкова Н. С. Организационно-педагогические условия формирования исследовательско-творческой культуры учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Белгород, 2000. 19 с.

253. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія. Київ: Едельвейс, 2014. 404 с.

254. Слостенин В. А., Каширин В. П. Педагогика и психология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва: Академия, 2001. 480 с.

255. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

256. Слостенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991. № 10. С. 79–84.

257. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посібник. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.

258. Словник української мови: в 11 т. Київ: Наукова думка, 1979. Т. 10. 442 с.

259. Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи / Герасимова Н. Є., Касярум Н. В., Король В. М., Савченко О. П.. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. 212 с.

260. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 362 с.

261. Слюсаревський М. М. Теоретико-методологічні та праксеологічні аспекти проблеми взаємодії суспільства і освіти. *Вища освіта України*. 2011. № 1. С. 12–20.

262. Смирнова І. Роль інтерактивних методів навчання у підготовці авіафахівців. *Вища школа*. 2016. № 5. С. 40–48.

263. Советский энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия, 1986. 1599 с.

264. Советский энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия, 1991. С. 625.
265. Соловей М. І., Спіцин Є. С., Кудіна В. В. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Ленвіт, 2009. 192 с.
266. Солодков В. Актуальність гуманістичного спрямування соціального управління. *Післядипломна освіта в Україні*. 2014. № 2. С. 25–29.
267. Солодков В. Гуманоцентристська сутність соціокультурної підготовки педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2013. № 1. С. 22–27.
268. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ: ЕксОб, 2004. 304 с.
269. Степашко В. О. Науково-дослідницька робота студентів: теорія і практика управління: монографія. Київ: Кафедра, 2011. 384 с.
270. Степин В. С. Наука. *Новейший философский словарь*. 3-е изд., испр. Минск: Книжный дом, 2003. С. 661–663.
271. Столяренко А. М. Психология и педагогика. Москва: ЮНИТИ, 2002. 423 с.
272. Страны мира, лучшие по развитию науки. Рейтинг Nature и Digital Science. *В мире науки*. 2012. С. 40–41.
273. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2632-17>.
274. Стьопін В. Наука. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 28–30.
275. Суліма Є. Невідкладні завдання системи вищої освіти на новому етапі Болонського процесу. *Вища школа*. 2010. № 11. С. 5–13.
276. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. 582 с.
277. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 599.

278. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителів. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. С.419–654.

279. Сущенко Л. О. Науково-дослідна діяльність як фактор професійного розвитку майбутнього фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. № 14 (67). С. 213–219.

280. Сущенко Л. О. Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 2 (10). С. 302–307.

281. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ, 2014. 533 с.

282. Сущенко Л.О. Конгруентність сучасної науки в освітньому контексті. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*: зб. наук. пр. Херсон. нац. тех. ун-ту. Херсон, 2012. Вип. 2 (7). С. 453–458.

283. Сущенко Т. І. Магістерський педагогічний процес підготовки викладачів ВНЗ як зразок майбутньої професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.). та ін. Запоріжжя, 2012. Вип. 24 (77). С. 457–465.

284. Таланова Ж. В. Організаційні засади дослідницької підготовки за найвищим освітнім рівнем у Швеції. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 3. С. 85–91.

285. Теслюк І. Обґрунтування проблематики відповідальності особистості у соціогуманітарній науці. *Психологія і суспільство*. 2013. № 2. С. 105–112.

286. Тракоша Ю. Ю. Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до організації художньо-естетичної діяльності учнів основної

школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Республік. ВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта, 2012. 20 с.

287. Трофімук К. В. Наукові підходи до розуміння сутності культури професійного спілкування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 53 (106). С. 333–340.

288. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва: Наука, 1966. 451 с.

289. Уйсімбаєва Н. Науково-дослідна діяльність майбутнього фахівця. *Наукові записки*. 2010. № 88. С. 243–246.

290. Уйсімбаєва Н. В. Мотивація науково-дослідної діяльності студентів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання АПН України. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. Вип. 14. Кн. I. С. 519–526.

291. Фалько М. І. Основні види і форми науково-дослідної роботи студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Сум. держ. пед. ун-ту ім. А. С. Макаренка. Суми, 2004. Ч. 1. С. 517–526.

292. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума. *Педагогика*. 2012. № 1. С. 18–32.

293. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.

294. *Философская энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1970. 740 с.

295. *Философский энциклопедический словарь* / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. URL: <http://terme.ru/dictionary/184/word>.

296. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, 2002. С. 286.

297. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищ. пед. закл. освіти. Київ: Академія, 2001. 528 с.

298. Фрейд З. Психо-аналитические этюды: научное издание. Минск: Попурри, 1997. 608 с.
299. Фромм Э. Миссия Зигмунда Фрейда: анализ его личности и влияния / пер. с англ. А. М. Руткевича. Москва: Весь мир, 1996. 141 с.
300. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
301. Фурман А. Методолог – професія майбутнього. *Психологія і суспільство*. 2016. № 1. С. 16–42.
302. Фурман А. А. Концепція особистості в аксіологічній психології: контури сутнісної евристики. *Психологія і суспільство*. 2016. № 4. С. 89–103.
303. Хоружа Л. Морально-етичні принципи та норми наукової діяльності викладача вищої школи. *Вища школа*. 2015. № 6. С. 9–19.
304. Хриков Є. М. Розгляд суперечностей в педагогічних дослідженнях. *Шлях освіти*. 2013. № 1. С. 2–7.
305. Чайка В. Г. Модель формування готовності фахівців прикордонного контролю до службової діяльності в органах охорони державного кордону України. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2007. Вип. 41. С. 356–362.
306. Чаусова Т. Мотивація навчальної діяльності як технологія навчання в системі післядипломної освіти. *Післядипломна освіта*. 2013. № 1. С. 83–86.
307. Шавир П. А. Психологія професіонального самоопределения в ранней юности. Москва: Педагогика, 1981. 95 с.
308. Шапарь В. Б., Россоха В. Е., Шапарь О. В. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В. Б. Шапаря. 3-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 806 с.
309. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ: Знання-Прес, 2002. 295 с.
310. Щукина Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. Москва, 1971. 331 с.

311. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва: Наука, 1975. Курс советской криминологии. Т. 1. С. 354–359.

312. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека: научное издание / АН СССР, Ин-т психологии. Москва: Просвещение, 1969. 317 с.

313. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации: изб психол. тр. / под ред. Е. М. Борисовой. Москва: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 304 с.

314. Яковлева Н. О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография. Москва: Информац.-издат. центр АТиСО, 2002. 239 с.

315. Яновський А. О. Зміст пошуково-дослідної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 83. С. 234.

316. Ярыгина Н. Филологическая культура как показатель качества журналистского образования. *Образование*. 2001. 28 октября. С. 6–7.

317. Artemenko O. The innovative orientation qualitative renewal of professional education future teacher-philologists': scientific and theoretical aspects. *Pedagogiczne nauki, psychologia i sociologia*. 2017. № 1 (162). P. 89–94.

318. Artemenko O. Contents and specific research activity of future teacher of philology: results of the experimental training. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 5 (13). P. 8–12.

319. Buherko J. Philosophical approaches to the study of the spiritual human being: naturalistic interpretation of spirituality. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 46–52.

320. Eddy D. Evidence-Based Medicine: A Unified Approach. *Health Affairs*. 2005. Vol. 24. № 1. P. 9–17.

321. Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators / A. Toom, L. Krokfors,

H. Kynäslähti oth. *Teacher education in Europe: mapping the landscape of and looking to the future*: TEPE 2nd Annual Conference, 21–23 February 2008: Proceedings / University of Ljubljana, Faculty of Education. Slovenia, 2008. P. 166–179.

322. Ivanova N. The phenomenon of spiritual in dimensions of irrational: the context of intuition and faith. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 6–12.

323. Kansanen P. The idea of research-based teacher education. *European added value in teacher education: the role of teachers as promoters of basic skills acquisition and facilitators of learning*: ATEE's 7th Teacher Education Spring University, May 6–8, 2004: Keynote speech / University of Tartu. Estonia, 2004. 10 p.

324. Krokfors L. Two-fold role of pedagogical practice in research-based teacher education. *Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists* / R. Jakku-Sihvonen, & H. Niemi (eds.). Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. P. 147–159.

325. Niemi H., Jakku-Sihvonen R. Research-based Teacher Education. *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. P. 31–50.

326. Niemi H. Teacher education in Finland – current trends and future scenarios. *Teacher education policies in the European Union: proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning*, Loulé (Algarve), 22 and 23 May 2000. Lisbon, 2000. P. 51–64.

327. Nyczkało N. Koncepcja badań pedagogicznych: specyfika i uwarunkowania realizacyjne. *Badanie. Dojrzewanie. Rozwój (na drodze do doktoratu)*. Tożsamość naukowa lub dojrzałość metodologiczna jako konieczne warunki dobrej koncepcji badań własnych / pod red. F. Szloska. Warszawa; Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 2012. S. 34–41.

328. Reflecting Education. *Special issue*. 2012. Vol. 8. № 2. URL: <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/issue/view/12/showToc>.

329. Styrowski W., Styrowsa J., Pieluchowski J. Kompetencje wykładowcy wyższej szkoły współczesnej. Poznań, 2003. S. 21–23.

330. Sushchenko L. The experimental program updates the quality of professional training of future teachers by means of research. *Nauka i studia. Pedagogiczne nauki, filologia*. 2013. № 27 (95). S. 118–122.

331. Teacher Education Development Programme / Ministry of Education, Department of Education and Research Policy. Helsinki, 2001. 9 p.

332. Teacher education in Finland: Present and future trends and challenges (Studia Paedagogic 11) / Seppo Tella (ed.). Helsinki; Vantaa: University of Helsinki, 1996. 175 p.

333. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges (American University Studies XIV: Education) / P. Kansanen, K. Tirri, M. Meri oth.. New York: Peter Lang, 2000. 216 p.

334. Westbury I., Hansén S.-E., Kansanen P., Björkvist O. Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2005. Vol. 49. № 5. P. 475–485.

335. Zeichner K. Alternative paradigms of teacher education / *Journal of Teacher Education*. 1983. Vol. 34. № 3. P. 3–9.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Опис методики

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса прораховує ваші шанси на успіх.

Інструкція до тесту

Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з яких відповідайте «так» або «ні».

Тестовий матеріал

Питання	«так» / «ні»
1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкласти на потім.	
2. Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я легко дратуюся.	
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.	
4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше приймаю рішення одним з останніх.	
5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.	
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.	
7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.	
8. Я доброзичливішими інших.	
9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.	
10. В процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.	
11. Старанність – це не основна моя риса.	
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.	
13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якою я зайнятий.	
14. Осуд стимулює мене сильніше похвали.	
15. Знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.	
16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.	
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.	
18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.	
19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.	
20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.	
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.	
22. В житті небагато речей важливіше грошей.	
23. Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.	
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.	
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.	
26. Якщо я розташований до роботи, я роблю її краще і кваліфікованіше, ніж інші.	
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято	

Питання	«так» / «ні»
працювати.	
28. Коли у мене немає роботи, мені не по собі.	
29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше інших.	
30. Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.	
31. Іноді друзі вважають мене ледачим.	
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.	
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.	
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.	
35. Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.	
36. Зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.	
37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.	
38. Не доводжу до кінця багато чого, за що беруся.	
39. Заздрю людям, не завантаженим роботою.	
40. Не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.	
41. Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти піду на крайні заходи.	

Ключ до тесту

Розрахунок значень.

По 1 балу нараховується за відповідь «так» на питання: 2–5, 7–10, 14–17, 21, 22, 25–30, 32, 37, 41 і «ні» на наступні: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33–35 і 40 не враховуються.

Підраховується загальна сума балів.

Інтерпретація результатів

Чим більше сума балів, тим вище рівень мотивації до досягнення успіху.

Від 1 до 10 балів – низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації;

більше 21 бала – дуже високий рівень мотивації до успіху.

Додаток Б

Методика діагностики мотивації до уникнення невдач (Т. Елерс)

Інструкція: Вам запропоновано перелік із 30 рядків по три слова в кожному. В кожному рядку потрібно вибрати тільки одне з трьох слів, яке найбільш точно характеризує Вашу особистість.

1.	сміливий	пильний	заповзятливий
2.	лагідний	боязкий	впертий
3.	обережний	рішучий	песимістичний
4.	непостійний	безцеремонний	уважний
5.	нерозумний	боязкий	що не думає
6.	спритний	живий	завзятий
7.	холоднокровний	що коливається	завзятий
8.	стрімкий	легковажний	боязливий
9.	незадумливий	манірний	непередбачливий
10.	оптимістичний	добросовісний	чуйний
11.	меланхолійний	що сумнівається	нестійкий
12.	боягузливий	недбалий	схвильований
13.	необачний	тихий	боязливий
14.	уважний	безрозсудний	сміливий
15.	поміrkований	швидкий	мужній
16.	заповзятливий	обережний	завбачливий
17.	схвильований	розсіяний	боязкий
18.	легкодушний	необережний	безцеремонний
19.	лякливий	нерішучий	нервовий
20.	виконавчий	відданий	нервовий
21.	завбачливий	живий	відчайдушний
22.	приборканий	байдужий	недбалий
23.	обережний	безтурботний	терплячий
24.	розумний	дбайливий	хоробрий
25.	передбачливий	безстрашний	добросовісний
26.	поспішний	лякливий	безтурботний
27.	розсіяний	необачний	песимістичний
28.	обачний	розсудлива	заповзятливий
29.	тихий	неорганізований	боязливий
30.	оптимістичний	пильний	безтурботний

Ключ

Ви отримуєте по 1 балу за наступні вибори, наведені в ключі (перша цифра перед косою рисою означає номер рядка, друга цифра після риси – номер стовпця, в якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, яке здобуло 1 бал у першому рядку, у другому стовпці – «пильний»). Інші вибори балів не отримують.

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2;
13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1;
23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/3; 30/2.

Під час опрацювання результатів виокремлюють такі рівні:

- від 2 до 10 балів – низький рівень мотивації до уникнення невдач;
- від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації до уникнення невдач;
- від 17 до 20 балів – високий рівень мотивації до уникнення невдач;
- понад 20 балів – дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач.

Додаток В

Діагностика підготовки майбутніх учителів-філологів з науково-педагогічних досліджень (тести) (В. Кравченко)

1. В основі класифікації наук головним методом є:

- а) історичний;
- б) гносеологічний;
- в) логічний ;
- г) методологічний;
- д) проблемний;
- є) комплексний.

2. Назвіть наукові концепції:

- а) антропокласична;
- б) некласична;
- в) класична;
- г) постнекласична;
- д) індустріальна.

3. Встановіть відповідність терміну та його визначення:

1. умовивід – це ...	а) найвища форма узагальнення і систематизації знань, вчення, система ідей, суджень, положень
2. закон – це ...	б) внутрішній суттєвий стійкий взаємозв'язок явищ у природі й суспільстві
3. доказ – це ...	в) розумова операція, в процесі якої з певною кількістю суджень виводиться нове судження
4. теорія – це ...	г) логічна процедура встановлення істинності будь-якого твердження за допомогою інших, вже доведених тверджень

4. Визначте, які з перелічених назв належать до наукових ступенів:

- а) професор;
- б) магістр;
- в) член-кореспондент;
- г) доцент;
- д) академік;
- е) кандидат наук;
- є) доктор наук.

5. Дайте визначення гіпотези:

- а) формулювання нових наукових положень;
- б) наукове припущення, висунуте для пояснення певних процесів, явищ, які зумовлюють певний наслідок;
- в) структурний елемент теорії пізнання;
- г) вихідний момент пошуку, дослідження істини;
- д) матеріалізоване визначення наукової ідеї.

6. Встановіть відповідність терміну та його визначення:

1. категорія – це ...	а) форма логічного мислення, в якій розкриваються внутрішні, суттєві сторони та відносини досліджувальних предметів
2. визначення – це ...	б) відображення найбільш суттєвих і властивих предмету чи явищу ознак
3. поняття – це ...	в) розкриття змісту поняття

7. Головною функцією науки є:

- а) участь у розвитку науково-технічного процесу;
- б) пізнання об'єктивного світу від живого споглядання до абстрактного мислення і до практики;
- в) участь у вдосконаленні матеріального виробництва;
- г) участь у накопиченні фактів та розкритті закономірностей навколишнього світу;
- д) участь у забезпеченні ефективності управління.

8. Характерні ознаки наукової діяльності:

- а) наявність об'єкта і предмета дослідження;
- б) практична значущість процесу, що вивчається;
- в) наявність наукової проблеми;
- г) специфічні методи пізнання;
- д) систематизація знань;
- є) розкриття сутності явищ та взаємозв'язку між ними.

9. Дайте визначення наукового пізнання:

- а) теоретичне осмислення та обґрунтування практики;
- б) теоретичні основи для практики;
- в) це дослідження з певною метою, завданням та методологією;
- г) певні методи отримання і перевірки знань;
- д) певні цілі і задачі.

10. За яких умов гіпотеза переконлива?:

- а) пояснює всі фактори, для вивчення яких вона висувається;
- б) логічно не суперечлива;
- в) враховує раніше відомі науці закони;
- г) все зазначене правильне;
- д) не суперечить принципам наукового пізнання;
- є) принципово перевіряється;
- е) максимально проста.

11. Методологія – це:

- а) сукупність прийомів, методів та процедур дослідження, що застосовуються в тій чи іншій соціальній галузі знань;
- б) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності;
- в) матеріалістична діалектика, теорія пізнання, що досліджує закони розвитку наукового знання в цілому;
- г) це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища
- д) філософське вчення про методи пізнання.

12. Що означає системний підхід в методології досліджень?

- а) послідовність і цілісність виконання дослідження;
- б) комплексне дослідження великих і складних об'єктів (систем) як єдиного цілого з узгодженням всіх його елементів і частин за формулою: потреба – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови – результат;
- в) ґрунтовне вивчення явища, процесу.

13. Дайте визначення поняттю «наукове дослідження»:

- а) застосування історичного підходу до пізнання дійсності;
- б) цілісний підхід до вивчення окремих явищ;
- в) цілеспрямоване вивчення явищ і процесів, аналіз впливу на них різних факторів, а також вивчення взаємодії між явищами.

14. Емпіричний рівень пізнання – це:

- а) експеримент;
- б) вимірювання;
- в) все разом;
- г) описування;
- д) спостереження.

15. Якими показниками можна визначити ефективність науково-дослідної роботи у ВНЗ?

- а) підготовка кандидатів, докторів наук;
- б) працевлаштування випускників;
- в) якість підготовки фахівців для народного господарства;
- г) зайнятість студентів у наукових гуртках;
- д) розробка і введення нових курсів;
- е) рівень видавничої роботи;
- є) ступінь участі студентів у науково-практичних конференціях;
- ж) кількість наукових статей у журналах.

16. Предмет дослідження - це:

- а) властивості явищ, процесів, досліджувані з певною метою відносно їх ставлення до об'єкту;
- б) фактори та взаємовідносини між ними;
- в) явище або процес, обрані для пізнання.

17. Форма думки, в якій міститься усвідомлення мети пізнання нового явища – це:

- а) принцип;
- б) закон;
- в) поняття;
- г) наукова ідея.

18. При визначенні змісту наукової проблеми (теми) необхідно:

- а) обмежити тему від питань суміжних тем;
- б) визначити коло літературних джерел і документів, які є основними і вихідними в розробці проблеми;
- в) з'ясувати, які явища, предмети, процеси, закономірності має охоплювати проблема;
- г) все зазначене.

19. Об'єкт дослідження – це:

- а) те, на що спрямований процес пізнання;
- б) підприємство або галузь;

- в) навколишній матеріальний світ і його відображення в свідомості людини;
- г) процес чи явище, яке породжує проблемну ситуацію і обране для дослідження.

20. Що передбачає спостереження як метод дослідження:

- а) епізодичне цілеспрямоване вивчення об'єкта;
- б) візуалізацію в процесі дослідження;
- в) систематичне цілеспрямоване вивчення об'єкта і його властивостей;
- г) розглядання предмета або явища з боку.

21. Дайте визначення методу дослідження такого як передбачення:

- а) метод дослідження, який передбачає інтуїтивне прогнозування результатів дослідження;
- б) метод вивчення об'єкта, при якому дослідник активно і цілеспрямовано впливає на нього, для визначення майбутніх результатів;
- в) метод теоретичного мислення, що спирається на пояснення, оскільки їм відкриваються закони;
- г) метод дослідження, що передбачає рух від незнання до знання.

22. Дайте визначення методу дослідження такого як опис:

- а) специфічний метод одержання емпіричного знання на основі систематизації даних, отриманих в результаті спостереження, експерименту, вимірювання;
- б) метод одержання емпіричного знання на основі систематизації даних, отриманих в результаті спостереження;
- в) метод дослідження, в основу якого покладені спостереження і вимірювання;
- г) метод одержання емпіричного знання на основі систематизації даних, отриманих в результаті експерименту.

23. Назвіть групи, на які поділяються загальнонаукові методи дослідження:

- а) 1) загальні прийоми; 2) методи теоретичного дослідження; 3) методи емпіричного (практичного) дослідження;
- б) 1) загальні прийоми; 2) приватні прийоми; 3) методи теоретичного дослідження; 4) методи практичного дослідження;
- в) 1) методи навчання; 2) методи виховання;
- г) 1) методи теоретичного дослідження; 2) методи емпіричного (практичного) дослідження.

24. Що передбачає історичний метод дослідження:

- а) опис історичних явищ і процесів;
- б) дослідження виникнення, формування і розвитку великих і складних об'єктів (систем), вивчення їх як єдиного цілого з узгодженням всіх його складових елементів і частин;
- в) дослідження виникнення великих і складних об'єктів (систем) і вивчення їх як єдиного цілого;
- г) дослідження розвитку різноманітних об'єктів (систем).

25. Дайте визначення методології:

- а) Методологія – вчення про методи у логіці;
- б) Методологія – вчення про методи пізнання;
- в) Методологія – вчення про методи навчання;
- г) Методологія – наука про проведення теоретичних досліджень.

26. Дайте визначення методу дослідження такого як дедукція:

- а) метод дослідження, який передбачає використання в дослідженні дедуктивного електрики;
- б) метод пізнання, при якому із загальних принципів і законів виводяться приватні положення;
- в) метод дослідження, спрямований на вивчення приватних принципів і законів;
- г) метод пізнання, при якому по приватним чинникам і явищ виводяться загальні принципи і закони.

27. Дайте визначення методу дослідження такого як порівняння:

- а) метод пізнання, за допомогою якого досягається знання про предмети або явища на підставі їх подібності з іншими;
- б) метод дослідження і процес визначення схожості або відмінностей предметів або явищ, а також знаходження загального властивого двом або декільком об'єктам;
- в) метод пізнання, за допомогою якого досягається знання про предмети або явища на підставі їх відмінностей з іншими;
- г) метод пізнання, при якому із загальних принципів і законів виводяться приватні положення.

28. Дайте визначення аксіоматичному методу дослідження:

- а) метод дослідження, вичерпно розглядає досліджуване явище;
- б) метод дослідження, що допускає незавершеність і перспективи подальших досліджень у будь-якому напрямку;
- в) метод побудови наукової теорії, при якому затвердження не приймаються без доказів;
- г) метод побудови наукової теорії, при якому деякі твердження приймаються без доказів з урахуванням певних логічних правил.

29. Що таке логіка наукового дослідження:

- а) вчення про закони, формах і прийомах дослідження;
- б) певний порядок руху наукового пошуку;
- в) наука про раціональне мислення;
- г) наука про порядок застосовуваних методів дослідження.

30. Що є предметом методології:

- а) методи наукового дослідження;
- б) виклад методів дослідження;
- в) принципи дослідження;
- г) методика навчання.

31. Дайте визначення методу дослідження такого як моделювання:

- а) метод дослідження, що ґрунтується на використанні різноманітних моделей для проведення дослідження;
- б) метод дослідження, що ґрунтується на вивченні моделі;
- в) метод дослідження, що базується на використанні моделі як засобу дослідження явищ і різних процесів;
- г) метод дослідження, що базується на використанні моделі як методу дослідження.

32. Дайте визначення методу дослідження такого як синтез:

- а) метод, що передбачає вивчення предметів і явищ від загального до приватного;
- б) метод пізнання, що допускає об'єднання окремих частин (елементів предмета дослідження, або його властивостей) в єдине ціле (передбачає вивчення від часткового до загального);

в) метод пізнання дозволяє подумки або практично розділити предмети вивчення (дослідження) на частини, складові елементи і розглядати його ознаки, властивості і відносини;

33. Що передбачає абстрагування як метод дослідження:

- а) практичне відволікання від істотних властивостей, зв'язків, відносин, предметів, і виділення декількох рис, що цікавлять дослідника;
- б) узагальнення істотних властивостей предметів і явищ;
- в) виділення властивостей і відносин, нерозривно пов'язаних з предметами і явищами;
- г) відходження в думки (уявне відвернення) від несуттєвих властивостей, зв'язків, відносин, предметів, і виділення декількох рис, що цікавлять дослідника.

34. Дайте визначення методу дослідження такого як експеримент:

- а) метод дослідження експериментальних даних;
- б) метод дослідження, в основу якого покладені кількісні і якісні результати дослідження;
- в) метод вивчення об'єкта, при якому дослідник активно і цілеспрямовано впливає на нього завдяки створенню певних умов;
- г) метод вивчення об'єкта, при якому дослідник не вплине на нього завдяки нинішнім умовам.

35. Дайте визначення методу дослідження такого як аналіз:

- а) метод пізнання, в основу котрого покладено вивчення реальних предметів і явищ;
- б) метод пізнання дозволяє подумки або практично розділити предмети вивчення (дослідження) на частини, складові елементи і розглядати його ознаки, властивості і відносини;
- в) утворення понять шляхом об'єднання предметів і явищ;
- г) метод, що передбачає вивчення предметів і явищ від часткового до загального.

36. Дайте визначення методу дослідження такого як ідеалізація:

- а) метод дослідження, вичерпно розглядає досліджуване явище;
- б) метод побудови наукової теорії, при якому деякі твердження приймаються без доказів;
- в) метод дослідження, який передбачає уявне конструювання об'єктів, реально не існуючих або практично не здійснених;
- г) метод вивчення різних об'єктів шляхом відображення їх структури в знаковій формі.

37. Дайте визначення такого методу дослідження як аналогія:

- а) метод дослідження і процес визначення схожості або відмінностей предметів або явищ, а також знаходження загального властивого двом або декільком об'єктам;
- б) метод пізнання, за допомогою якого досягається знання про предмети або явища на підставі їх подібності з іншими;
- в) метод дослідження, спрямований на схожість предметів або явищ.

Додаток Г

Методика «Визначення типів мислення і рівня креативності (творчих здібностей)» Дж. Брунера у модифікації Г. Резапкіної

Опис методики

Тип мислення – індивідуальний спосіб перетворення інформації. Знаючи свій тип мислення, можна прогнозувати успішність в конкретних видах професійної діяльності.

Виділяють 4 базових типу мислення, кожен з яких володіє специфічними характеристиками: предметне, образне, знакове, символічне мислення. У даній версії опитувальника типи мислення уточнені відповідно з наявними у вітчизняній психології класифікаціями (предметно-дієве, абстрактно-символічне, словесно-логічне, наочно-образне).

Незалежно від типу мислення людина може характеризуватися певним рівнем креативності (творчих здібностей). Профіль мислення, що відображає переважаючі способи переробки інформації і рівень креативності, є найважливішою індивідуальною характеристикою людини, що визначає його стиль діяльності, схильності, інтереси і професійну спрямованість.

У чистому вигляді ці типи мислення зустрічаються рідко. Для багатьох професій необхідно поєднання різних типів мислення, наприклад, для психолога. Таке мислення називають синтетичним.

Співвіднесіть свій провідний тип мислення з обраним видом діяльності або профілем навчання. Яскраво виражений тип мислення дає деякі переваги в освоєнні відповідних видів діяльності. Але найважливіше ваші здібності та інтерес до майбутньої професії.

Інструкція до тесту

У кожної людини переважає певний тип мислення. Даний опитувальник допоможе вам визначити тип свого мислення. Якщо ви згодні з висловлюванням, в бланку відповідей поставте «плюс», якщо ні – «мінус».

Тестовий матеріал

Питання	«+» або «-»
1. Мені легше що-небудь зробити самому, чим пояснити іншому.	
2. Мені цікаво складати комп'ютерні програми.	
3. Я люблю читати книги.	
4. Мені подобається живопис, скульптура, архітектура.	
5. Навіть у налагодженій справі я намагаюся щось поліпшити.	
6. Я краще розумію, якщо мені пояснюють на предметах або малюнках.	
7. Я люблю грати в шахи.	
8. Я легко висловлюю свої думки як в усній, так і в письмовій формі.	
9. Коли я читаю книгу, я чітко бачу її героїв і описувані події.	
10. Я віддаю перевагу самостійно планувати свою роботу.	
11. Мені подобається все робити своїми руками.	
12. У дитинстві я створював свій шифр для листування з друзями.	
13. Я надаю велике значення сказаного слова.	
14. Знайомі мелодії викликають у мене в голові певні картини.	
15. Різноманітні захоплення роблять життя людини багатше і яскравіше.	
16. При вирішенні завдання мені легше йти методом проб і помилок.	

Питання	«+» або «-»
17. Мені цікаво розбиратися в природі фізичних явищ.	
18. Мені цікава робота ведучого теле-радіопрограм, журналіста.	
19. Мені легко уявити предмет або тварина, яких немає в природі.	
20. Мені більше подобається процес, ніж сам результат.	
21. Мені подобалося в дитинстві збирати конструктор з деталей lego.	
22. Я віддаю перевагу точні науки (математику, фізику).	
23. Мене вражає точність і глибина деяких віршів.	
24. Знайомий запах викликає в моїй пам'яті минулі події.	
25. Я не хотів (а) б підпорядковувати своє життя певній системі.	
26. Коли я чую музику, мені хочеться танцювати.	
27. Я розумію красу математичних формул.	
28. Мені легко говорити перед будь-якою аудиторією.	
29. Я люблю відвідувати виставки, спектаклі, концерти.	
30. Я сумніваюся навіть у тому, що для інших очевидно.	
31. Я люблю займатися рукоділлям, щось майструвати.	
32. Мені цікаво було б розшифрувати древні тайнописи.	
33. Я легко засвоюю граматичні конструкції мови.	
34. Я згоден з Ф.М. Достоевським, що краса врятує світ.	
35. Не люблю ходити одним і тим же шляхом.	
36. Істинне тільки те, що можна помацати руками.	
37. Я легко запам'ятовую формули, символи, умовні позначення.	
38. Друзі люблять слухати, коли я їм розповідаю.	
39. Я легко можу уявити в образах зміст розповіді чи фільму.	
40. Я не можу заспокоїтися, поки не доведу свою роботу до досконалості.	

Ключ до тесту

№	Тип мислення	Питання							
		1	6	11	16	21	26	31	36
1	Предметно-дійове	1	6	11	16	21	26	31	36
2	Абстрактно-символічне	2	7	12	17	22	27	32	37
3	Словесно-логічне	3	8	13	18	23	28	33	38
4	Наочно-образне	4	9	14	19	24	29	34	39
5	Креативність (творче)	5	10	15	20	25	30	35	40

Обробка результатів тесту

Підрахуйте кількість плюсів у кожній з п'яти рядків. Кожен рядок відповідає певному типу мислення. Кількість балів у кожній колонці вказує на рівень розвитку даного типу мислення:

- 0–2 – низький,
- 3–5 – середній,
- 6–8 – високий.

Інтерпретація результатів

1. Предметно-дійове мислення притаманне людям справи. Вони засвоюють інформацію через рухи. Зазвичай вони володіють хорошою координацією рухів. Їх руками створено весь оточуючий нас предметний світ. Вони водять машини, стоять біля верстатів, збирають комп'ютери. Без них неможливо реалізувати саму блискучу ідею. Цим мислення важливо для спортсменів, танцюристів, артистів.

2. Абстрактно-символічним мисленням володіють багато вчені – фізики-теоретики, математики, економісти, програмісти, аналітики. Вони можуть засвоювати інформацію з допомогою математичних кодів, формул і операцій, які не можна ні помацати, ні уявити. Завдяки особливостям такого мислення на основі гіпотез зроблені багато відкриттів у всіх галузях науки.

3. Словесно-логічне мислення відрізняє людей з яскраво вираженим вербальним інтелектом (від лат. *verbalis* – словесний). Завдяки розвинутому словесно-логічному мисленню вчений, викладач, перекладач, письменник, філолог, журналіст можуть сформулювати свої думки і донести їх до людей. Це вміння необхідно керівникам, політикам і громадським діячам.

4. Наочно-образним мисленням володіють люди з художнім складом розуму, які можуть уявити і те, що було, і те, що буде, і те, чого ніколи не було і не буде – художники, поети, письменники, режисери. Архітектор, конструктор, дизайнер, художник, режисер повинні володіти розвиненим наочно-образним мисленням.

5. Креативність – це здатність мислити творчо, знаходити нестандартні рішення задачі. Це рідкісне і нічим не замінне якість, що відрізняє людей, талановитих в будь-якій сфері діяльності.

Додаток Д

Діагностика реалізації потреб у саморозвитку Є. Рогова

Саморозвиток – це постійна робота над собою, самовдосконалення і вироблення особистих якостей. У цьому процесі людина концентрується на своїх власних бажаннях і цілях і постійно видобуває все нові і нові знання для їх досягнення. Цей процес є основним для досягнення життєвого успіху.

Призначення тесту

Виявити рівень потреби магістранта до саморозвитку

Інструкція до тесту

Пропонуємо Вам проаналізувати 15 тверджень. Поставте, будь ласка, бали, які відповідають Вашій думці:

5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;

4 – скоріше відповідає, ніж ні;

3 – і так, і ні;

2 – скоріше не відповідає;

1 – не відповідає.

Тестовий матеріал

Питання	Кіл-ть балів
1. Я прагну вивчити себе.	
2. Я залишаю час для розвитку, не зважаючи на зайнятість справами.	
3. Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.	
4. Я шукаю зворотний зв'язок, так як це допомагає мені дізнатися і оцінити себе.	
5. Я аналізую (рефлексую) свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.	
6. Я аналізую свої почуття й досвід.	
7. Я багато читаю.	
8. Я широко дискутую з потрібних мені питань.	
9. Я вірю в свої можливості.	
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.	
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.	
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.	
13. Я отримую задоволення від освоєння нового.	
14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.	
15. Я позитивно віднісся (віднеслась) б до просування по службі.	

Обробка результатів тесту

Підрахуйте загальну суму балів.

Ключ і інтерпретація результатів

- якщо Ви набрали 55 і більше балів, значить, Ви активно реалізуєте свої потреби в саморозвитку;

- діапазон від 36 до 54 балів свідчить про те, що у Вас відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток дуже залежить від умов;

- результат від 15 до 35 балів дає підставу вважати, що саморозвиток на даний момент призупинений.

Додаток Е

Анкета для оцінювання самовдосконалення особистісних досягнень вчителя (за В. Андрєєвим) [6, с. 166]

Шановний колего!

Оцініть, будь ласка, свої потенційні дії за кожним із запропонованих пунктів відповідно до десятибальної шкали.

1. Як часто почату Вами справу вдається довести до завершення?
2. Якщо всіх людей поділити умовно на логіків та веристів (генераторів ідей), то якою мірою Ви генератор ідей?
3. Чи вважаєте Ви себе рішучим?
4. Якою мірою Ваш кінцевий продукт діяльності, Ваше творіння відрізняється від вихідного (початкового) проекту, замислу?
5. Як Ви здатні проявити вимогливість та наполегливість, щоб люди, які пообіцяли зробити щось для Вас, виконали свою обіцянку?
6. Як часто Вам доводиться критично висловлюватися на чийсь адресу?
7. Як часто вирішення проблем, що пов'язані з виконанням професійного завдання, залежить від Вашої енергії та наполегливості?
8. Який відсоток людей у Вашому колективі підтримують Вас, Ваші ініціативи і пропозиції?
9. Як часто у Вас буває оптимістичний і веселий настрій?
10. Якщо всі проблеми, які Вам доводилося вирішувати за останній рік своєї професійної діяльності, поділити умовно на теоретичні та практичні, яку питому вагу серед них складають практичні проблеми?
11. Як часто Вам доводиться відстоювати свої принципи, переконання?
12. Як Ваша комунікативність сприяє вирішенню життєво важливих для Вас проблем?
13. Як часто Ви потрапляєте в ситуацію, коли головну відповідальність за виконання певної складної проблеми чи справи Ви берете на себе?
14. Як часто і якою мірою Ваші ідеї, проекти вдається втілити в життя?
15. Як часто Вам вдається, виявивши винахідливість чи підприємливість, випередити своїх колег по роботі?
16. Як багато людей серед Ваших друзів чи знайомих вважають Вас людиною вихованою, інтелігентною?
17. Як часто доводилося Вам робити щось таке в професійній діяльності, що сприймалося друзями чи колегами як щось неочікуване, принципово нове?
18. Як часто Вам доводилося корінним чином реформувати своє життя чи знаходити принципово нові підходи у вирішенні старих проблем?

Оцінювання результатів і висновки: 115 – 180 – високий рівень самовдосконалення особистості; 85 – 114 – середній рівень самовдосконалення особистості; 84 – 1 – низький рівень самовдосконалення особистості.

Щиро дякуємо за участь у дослідженні!

Додаток Ж

Методика для вивчення здатності до самооцінки особистості (за С. Будассі) [55]

Шановний майбутній колего!

Вам буде запропоновано 43 слова, які описують окремі якості людини. Ваше завдання:

1-й етап: «Виберіть із запропонованого списку 20 якостей, які, на Вашу думку, мають бути в ідеальній людині. Поставте поряд з обраними якостями галочки (у 2 колонці)»

2-й етап: «Із обраних 20 слів виберіть найбільш неприємне для Вас. Поставте навпроти цього слова (в колонці «Ідеал») цифру 1. Далі із решти 19 слів також оберіть найменш приємну якість для Вас і поставте навпроти цього слова цифру 2. І так далі ...»

3-й етап: «Із цих же 20 слів виберіть якість, яка є найменше характерною для Вас і поставте навпроти цієї якості в колонці «Реальне Я» цифру 1. Далі із решти 19 слів також виберіть найменшу характерну якість для Вас і поставте навпроти цього слова цифру 2. І так далі всі 20 якостей»

ВНЗ _____

Курс, група _____

Дата _____

Таблиця Ж 1

<i>Ідеал</i>	<i>Якості</i>	<i>Реальне «Я»</i>
	Акуратність	
	Безтурботність	
	Вдумливість	
	Нестриманість	
	Гордість	
	Грубість	
	Доброта	
	Жадібність	
	Життєрадісність	
	Заздрісність	
	Сором'язливість	
	Злопам'ятність	
	Відвертість	
	Вередливість	
	Довірливість	
	Мрійливість	
	Ніжність	
	Невимушеність	
	Нерішучість	
	Нестриманість	
	Вразливість	
	Обережність	
	Педантичність	
	Підозрілість	
	Принциповість	
	Пихатість	
	Привітність	

	Розв'язність	
	Холодність	
	Рішучість	
	Стриманість	
	Сором'язливість	
	Терплячість	
	Працьовитість	
	Боягузтво	
	Захопленість	
	Наполегливість	
	Поступливість	
	Упертість	
	Байдужість	
	Чесність	
	Чуйність	
	Егоїзм	

Щиро дякуємо за участь у дослідженні!

Оцінювання результатів і висновки

Для обробки й аналізу результатів необхідно знайти значення d , d^2 , Sd^2 , де d – різниця номерів рангів, d^2 – різниця номерів рангів у квадраті, Sd^2 – сума різниці номерів рангів у квадраті. Далі за формулою Роджерса підрахувати коефіцієнт рангової кореляції: $r = 1 - (6 Sd^2 / n^3 - n)$, n – це число досліджуваних якостей (20).

Рівні самооцінки: якщо r наближається до +1, то це вказує на завищену самооцінку; якщо r наближається до -1, то це вказує на занижену самооцінку; якщо $-0,5 < r < +0,5$ – самооцінка нормальна.

Додаток 3

Діагностика самоактуалізації особистості А. Лазукіна в інтерпретації Н. Каліна

Опис методики

Ця діагностика дозволяє визначати рівні самоактуалізації особистості за такими компонентами, як: орієнтації в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність (прагнення до творчості), автономність, спонтанність (впевненість у собі), саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні. Вважаємо, що високий рівень зазначених якостей особистості є необхідною умовою успішної самореалізації майбутнього викладача, формування його професіоналізму в умовах магістратури.

Інструкція до тесту

З двох варіантів тверджень оберіть те, яке вам більше подобається, узгоджується з вашими уявленнями, точніше відображає ваші думки. Немає хороших чи поганих, правильних чи неправильних відповідей, найкращою буде та, яка дається за першим спонуканням.

Тестовий матеріал

1

- а) прийде час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз;
- б) я впевнений, що живу по-справжньому вже зараз.

2

- а) я дуже захоплений своєю професійною справою;
- б) не можу сказати, що мені подобається моя робота й те, чим я займаюся.

3

- а) якщо незнайома людина зробить мені послугу, я почуваю себе зобов'язаним їй;
- б) приймаючи послугу незнайомої людини, я не почуваюся зобов'язаним.

4

- а) мені буває важко розібратися у своїх почуттях;
- б) я завжди можу розібратися у власних почуттях.

5

- а) я часто задумуюся над тим, чи правильно поведив себе у тій чи іншій ситуації;
- б) я рідко задумуюся над тим, чи правильна моя поведінка.

6

- а) я бентежуся, коли мені роблять компліменти;
- б) я рідко бентежуся, коли мені роблять компліменти.

7

- а) здатність до творчості – природна властивість людини;
- б) далеко не всі люди обдаровані здатністю до творчості.

8

- а) у мене не вистачає часу нате, щоб стежити за новинами літератури та мистецтва;
- б) я докладаю зусилля, намагаючись стежити за новинами літератури та мистецтва.

9

- а) я часто приймаю ризиковані рішення;
- б) мені важко приймати ризиковані рішення.

10

- а) іноді я можу дати співрозмовнику зрозуміти, що він здається мені недалекою та нецікавим;
- б) я вважаю, що недопустимо дати зрозуміти людині, що вона здається мені недалекою та нецікавою.

11

- а) я люблю залишати приємне «на потім»;
- б) я не залишаю приємне «на потім».

12

- а) я вважаю, що неввічливо переривати розмову, якщо вона цікава лише моєму співрозмовнику;
- б) я можу швидко та невимушено перервати розмову, цікаву лише одній стороні.

13

- а) я прагну досягти внутрішньої гармонії;
- б) стан внутрішньої гармонії, напевно, недосяжний.

14

- а) не можу сказати, що я собі подобаюся;
- б) я собі подобаюся.

15

- а) я вважаю, що більшості людей можна довіряти;
- б) я вважаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.

16

- а) робота, що погано оплачується, не може приносити задоволення;
- б) цікава, творча робота – сама по собі нагорода

17

- а) досить часто мені буває нецікаво;
- б) мені ніколи не буває нецікаво.

18

- а) я не буду відступати «від своїх принципів навіть заради корисних справ, за які можна було б отримати людську вдячність»;
- б) я волів би відступити від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.

19

- а) іноді мені важко бути щирим;
- б) мені завжди вдається бути щирим.

20

- а) коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюсь і оточуючим;
- б) навіть коли я подобаюся собі, то розумію, що є люди, яким я неприємний.

21

- а) я довіряю своїм бажанням, які виникли раптово;
- б) свої раптові бажання я завжди намагаюся обміркувати.

22

- а) я повинен прагнути до досконалості у всьому, що роблю;
- б) я не дуже засмучуюся, якщо мені це не вдається.

23

- а) егоїзм – природна властивість будь-якої людини;
- б) більшості людей егоїзм не властивий.

24

- а) якщо я не відразу знаходжу відповідь на запитання, то можу відкласти його на невизначений час;
- б) я буду шукати відповідь на запитання, що мене цікавить, не зважаючи на витрати часу.

25

- а) я люблю перечитувати книги, що мені сподобалися;
- б) краще прочитати нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаної.

26

- а) я намагаюся чинити так, як очікують оточуючі;
- б) я не схильний задумуватися про те, чого чекають від мене оточуючі.

27

- а) минуле, теперішнє й майбутнє уявляються мені одним цілим;
б) я вважаю, що моє теперішнє не дуже пов'язане з минулим чи майбутнім.

28

- а) більша частина з того, що я роблю, приносить мені задоволення;
б) лише деякі з моїх занять по-справжньому мене радують.

29

- а) намагаючись розібратися у характері та почуттях оточуючих, люди часто бувають безтактними;
б) прагнення розібратися в оточуючих людях цілком природне і виправдовує деяку безтактність.

30

- а) я добре знаю, які почуття я здатен відчувати, а які – ні;
б) я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатен відчувати.

31

- а) я відчуваю докори сумління, якщо гніваюся на тих, кого люблю;
б) я не відчуваю докорів сумління, якщо гніваюся на тих, кого люблю.

32

- а) людина повинна спокійно сприймати те, що вона може почути про себе від інших;
б) цілком природно образитися, почувши неприємну думку про себе.

33

- а) зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, оскільки приносять користь;
б) зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, оскільки приносять задоволення.

34

- а) у складних ситуаціях треба діяти випробуваними способами – це гарантує успіх;
б) у складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.

35

- а) люди рідко дратують мене;
б) люди часто дратують мене.

36

- а) якби була можливість повернути минуле, я багато б там змінив;
б) я задоволений своїм минулим і не хочу в ньому нічого змінювати.

37

- а) головне в житті – приносити користь та подібатися людям;
б) головне в житті – робити добро і слугувати істині.

38

- а) іноді я боюся здаватися надто ніжним;
б) я ніколи не боюся здаватися надто ніжним.

39

- а) я вважаю, що проявляти свої почуття зазвичай важливіше, ніж обмірковувати ситуацію;
б) не варто виражати свої почуття, не обміркувавши ситуацію.

40

- а) я вірю в себе, коли відчуваю, що здатен впоратися із завданнями, що стоять переді мною;
б) я вірю в себе навіть тоді, коли не можу впоратися зі своїми проблемами.

41

- а) здійснюючи вчинки, люди керуються взаємними інтересами;
б) за своєю природою люди здатні турбуватися лише про власні інтереси.

42

- а) мене цікавлять усі нововведення в моїй професійній сфері;
б) я скептично сприймаю всі нововведення у своїй професійній сфері.

43

- а) я вважаю, що творчість повинна приносити користь людям;
б) я вважаю, що творчість повинна приносити людині задоволення.

44

- а) в мене завжди є власна думка з важливих питань;
- б) формуючи свою точку зору, я схильний прислухатися до думок авторитетних та поважних людей.

45

- а) секс без кохання не є цінністю;
- б) навіть без кохання секс – дуже значна цінність.

46

- а) я почуваюся відповідальним за настрої співрозмовника;
- б) я не почуваюся відповідальним за це.

47

- а) я легко змиряюся із своїми слабкостями;
- б) змиритися із своїми слабкостями мені нелегко.

48

- а) успіху спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна розкрити себе іншому;
- б) успіх у спілкуванні залежить від вміння підкреслити свої позитивні якості та приховати недоліки.

49

- а) моє почуття самоповаги залежить від того, чого я досягнув;
- б) моя самоповага не залежить від моїх досягнень.

50

- а) більшість людей звикли діяти «по лінії найменшого опору»;
- б) думаю, що більшість людей до цього не схильні.

51

- а) вузька спеціалізація необхідна для справжнього вченого;
- б) заглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.

52

- а) дуже важливо, чи є у людини в житті радість пізнання та творчості;
- б) в житті дуже важливо приносити користь людям.

53

- а) мені подобається брати участь у суперечках;
- б) я не люблю суперечок.

54

- а) я цікавлюся передбаченнями, гороскопами, астрологічними прогнозами;
- б) подібні речі мене не цікавлять.

55

- а) людина повинна працювати заради задоволення своїх потреб та блага своєї родини;
- б) людина повинна працювати, щоб реалізувати свої здібності та бажання.

56

- а) у розв'язанні особистих проблем я керуюся загальноприйнятими уявленнями;
- б) свої проблеми я розв'язую так, як вважаю за потрібне.

57

- а) воля потрібна для того, щоб стримувати бажання та контролювати почуття;
- б) головне призначення волі – підсилювати зусилля та збільшувати енергію людини.

58

- а) не соромлюся своїх слабкостей перед друзями;
- б) мені нелегко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.

59

- а) людині властиво прагнути до нового;
- б) люди прагнуть до нового лише з необхідності.

60

- а) я вважаю, що вислів «Вік живи – вік учися» – правильний;

б) цей вислів я вважаю неправильним.

61

а) я думаю, що сенс життя полягає в творчості;

б) навряд чи у творчості можна знайти сенс життя.

62

а) мені буває непросто познайомитися з людиною, яка мені подобається;

б) я не відчуваю труднощів, знайомлячись із людьми.

63

а) мене засмучує те, що більша частина життя проходить даремно;

б) не можу сказати, що якась частина мого життя проходить даремно.

64

а) обдарованій людині не можна нехтувати своїм обов'язком;

б) талант і здібності мають більше значення, ніж обов'язок.

65

а) мені добре вдається маніпулювати людьми;

б) я вважаю, що маніпулювати людьми неетично.

66

а) я намагаюся уникати прикрощів;

б) я роблю те, що вважаю за потрібне, не зважаючи на можливі прикрощі.

67

а) в більшості ситуацій я не можу дозволити собі пустувати;

б) існує багато ситуацій, де я можу дозволити собі пустувати.

68

а) критика на мою адресу знижує мою самооцінку;

б) критика практично не впливає на мою самооцінку.

69

а) заздрість притаманна лише невдахам, які вважають що їх обійшли;

б) більшість людей є заздрісними, хоча й намагаються це приховати.

70

а) обираючи для себе заняття, людина повинна враховувати його суспільну значимість;

б) людина повинна займатися насамперед тим, що їй цікаво.

71

а) я вважаю, що для творчості потрібні знання в обраній галузі;

б) я вважаю, що знання для цього не обов'язкові.

72

а) я можу сказати, що живу з відчуттям щастя;

б) я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.

73

а) я вважаю, що люди повинні аналізувати себе і своє життя;

б) я вважаю, що самоаналіз приносить більше шкоди, ніж користі.

74

а) я намагаюся знайти підстави навіть для тих своїх вчинків, які здійснюю просто тому, що мені цього хочеться;

б) я не шукаю підстав для своїх вчинків та дій.

75

а) я впевнений, що будь-хто може прожити своє життя так, як йому хочеться;

б) я вважаю, що в людини мало шансів прожити своє життя так, як хотілося б.

76

а) про людину ніколи не можна сказати із впевненістю, добра вона чи зла;

б) зазвичай оцінити людину дуже легко.

77

а) для творчості потрібно дуже багато вільного часу;

б) мені здається, що для творчості завжди можна знайти час.

78

а) зазвичай мені легко переконати співрозмовника у своїй правоті;

б) у суперечці я намагаюся зрозуміти точку зору співрозмовника, а не переконувати його.

79

а) якщо я роблю щось виключно для себе, мені буває ніяково;

б) я не відчуваю ніяковості у подібній ситуації.

80

а) я вважаю себе творцем свого майбутнього;

б) навряд чи я дуже впливаю на своє майбутнє.

81

а) вислів «Добро має бути з кулаками» я вважаю вірним;

б) навряд чи цей вислів є правильним.

82

а) я вважаю, що недоліки людей більш помітні, ніж їх позитивні якості;

б) позитивні якості людини побачити легше, ніж її недоліки.

83

а) іноді я боюся бути самим собою;

б) я ніколи не боюся бути самим собою.

84

а) я намагаюся не згадувати про минулі неприємності;

б) час від часу я згадую про минулі невдачі.

85

а) я вважаю, що метою життя повинно бути щось значне;

б) я зовсім не вважаю, що метою життя повинно бути щось значне.

86

а) люди прагнуть до того, щоб розуміти й довіряти один одному;

б) надто зосереджуючись на власних інтересах, люди не розуміють оточуючих.

87

а) я намагаюся не бути «білою вороною»;

б) я дозволяю собі бути «білою вороною».

88

а) у довірливій розмові люди зазвичай щирі;

б) навіть у довірливій розмові людині важко бути щирою.

89

а) буває, що я соромлюся виявляти свої почуття;

б) я ніколи цього не соромлюся.

90

а) я можу робити щось для інших, не вимагаючи, щоб вони оцінили це;

б) я маю право очікувати від людей, що вони цінуватимуть те, що я для них роблю.

91

а) я виявляю свою прихильність до людей незалежно від того, чи взаємна вона;

б) я рідко виявляю прихильність до людей, якщо не впевнений, чи взаємна вона.

92

а) я вважаю, що у спілкуванні треба відкрито виявляти своє невдоволення іншими;

б) мені здається, що у спілкуванні люди повинні приховувати взаємне невдоволення.

93

а) я змиряюся з протиріччями в самому собі;

б) внутрішні протиріччя занижують мою самооцінку.

94

а) я намагаюся відкрито виявляти свої почуття;

б) я вважаю, що у відкритому виявленні почуттів завжди є елемент нестриманості.

95

а) я впевнений у собі;

б) не можу сказати, що я впевнений у собі.

96

а) досягнення щастя не може бути головною метою людських взаємин;

б) досягнення щастя – головна мета людських взаємин.

97

а) мене люблять тому, що я цього заслуговую;

б) мене люблять тому, що я сам здатен любити

98

а) нерозділене кохання може зробити життя нестерпним;

б) життя без кохання гірше, ніж нерозділене кохання в житті.

99

а) якщо розмова не вдалася, я намагаюся побудувати її по-іншому;

б) зазвичай у тому, що розмова не вдалася, винна неухважність співрозмовника.

100

а) я намагаюся справляти на людей приємне враження;

б) люди бачать мене таким, яким я є насправді.

Ключ до тесту

Прагнення до самоактуалізації виражається наступними пунктами тесту:

1б	11а	21а	31б	41а	51б	61а	71б	81б	91а
2а	12б	22б	32а	42а	52а	62б	72а	82б	92а
3б	13а	23б	33б	43б	53а	63б	73а	83б	93а
4б	14б	24б	34б	44а	54б	64б	74б	84а	94а
5б	15а	25а 26б	35а	45а	55б	65б	75а 76а	85а	95а
6б	16б	27а	36б	46б	56б	66б	77б	86а	96б
7а	17б	28а	37б	47а	57б	67б	78б	87б	97б
8б	18а	29б	38б	48а	58а	68б	79б	88а	98б
9а	19б	30а	39а	49б	59а	69а	80а	89б	99а
10а	20б		40б	50б	60б	70б		90а	100б

Обробка результатів тесту

Окремі шкали опитувальника представлені такими пунктами:

- Орієнтація в часі: 1б, 11а, 17б, 24б, 27а, 36б, 54б, 63б, 73а, 80а.
- Цінності: 2а, 16б, 18а, 25а, 28а, 37б, 45а, 55б, 61а, 64б, 72а, 81б, 85а, 96б, 98б.
- Погляд на природу людини: 7а, 15а, 23б, 41а, 50б, 59а, 69а, 76а, 82б, 86а.
- Потреба в пізнанні: 8б, 24б, 29б, 33б, 42а, 51б, 53а, 54б, 60б, 70б.
- Креативність (прагнення до творчості): 9а, 13а, 16б, 25а, 28а, 33б, 34б, 43б, 52а, 55б, 61а, 64б, 70б, 71б, 77б.
- Автономність: 5б, 9а, 10а, 26б, 31б, 32а, 37б, 44а, 56б, 66б, 68б, 74б, 75а, 87б, 92а.
- Спонтанність: 5б, 21а, 31б, 38б, 39а, 48а, 57б, 67б, 74б, 83б, 87б, 89б, 91а, 92а, 94а.
- Саморозуміння: 4б, 13а, 20б, 30а, 31б, 38б, 47а, 66б, 79б, 93а.
- Аутосимпатії: 6б, 14б, 21а, 22б, 32а, 40б, 49б, 58а, 67б, 68б, 79б, 84а, 89б, 95а, 97б.
- Контактність: 10а, 29б, 35а, 46б, 48а, 53а, 62б, 78б, 90а, 92а.
- Гнучкість в спілкуванні: 3б, 10а, 12б, 19б, 29б, 32а, 46б, 48а, 65б, 99а.

Інтерпретація результатів

1. Шкала орієнтації в часі показує, наскільки людина живе сьогоднішнім, не відкладаючи своє життя «на потім» і не намагаючись знайти притулок в минулому. Високий результат характерний для осіб, які добре розуміють екзистенціальну цінність життя «тут і тепер», здатних насолоджуватися актуальним моментом, який не порівнюючи його з минулими радіщами і не знецінюючи очікуванням майбутніх успіхів. Низький результат – це люди, невротичні занурені в минулі переживання, з підвищеним прагненням до досягнень, недовірливі і невпевнені в собі.

2. Шкала цінностей. Високий бал за цією шкалою свідчить, що людина поділяє цінності особистості, що самоактуалізується, до числа яких А. Маслоу відносив такі, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, звершення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусилля, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття і здоровим відносинам з людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах.

3. Погляд на природу людини може бути позитивним (висока оцінка) або негативним (низька). Ця шкала описує віру в людей, в могутність людських можливостей. Високий показник може інтерпретуватися як стійку основу для щирих і гармонійних міжособистісних відносин, природна симпатія і довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість.

4. Висока потреба в пізнанні характерна для особистості, що самоактуалізується, завжди є відкритою для нових вражень. Ця шкала описує здатність до буттєвого пізнання – безкорисливе бажання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо з задоволенням будь-яких потреб. Таке пізнання, вважає А. Маслоу, більш точно і ефективно, оскільки його процес не спотворюється бажаннями і потягами, людина при цьому не схильна судити, оцінювати і порівнювати. Вона просто бачить те, що є і цінує це.

5. Прагнення до творчості або креативність - неодмінний атрибут самоактуалізації, який можна назвати творчим відношенням до життя.

6. Автономність, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров'я особистості, її цілісності і повноти. Це поняття тяжіє до таких рис, як життєвість (aliveness) і самопідтримки (self-support) у Ф. Перлза, скеровані зсередини (inner-directed) у Д. Рісмана, зрілість (ripeness) у К. Роджерса. Самоактуалізуєма особистість автономна, незалежна і вільна, однак це не означає відчуження і самотності. У термінах Е. Фромма автономність – це позитивна «свобода для» на відміну від негативної «свободи від».

7. Спонтанність – це якість, що впливає з впевненості в собі і довіри до навколишнього світу. Високий показник за шкалою спонтанності свідчить про те, що самоактуалізація стала способом життя, а не є мрією або прагненням. Здатність до спонтанної поведінки фруструється культурними нормами, в природному вигляді її можна спостерігати хіба що у маленьких дітей. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля.

8. Саморозуміння. Високий показник по цій шкалі свідчить про чутливість, сензитивність людини до своїх бажань і потреб. Такі люди є вільні від психологічного захисту, яка відділяє особистість від власної сутності, вони не схильні підмінити власні смаки та оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Показники за шкалами саморозуміння, спонтанності і аутосимпатії, як правило, пов'язані між собою. Низький бал за шкалою саморозуміння властивий людям невпевненим, що орієнтується на думку оточуючих. Д. Рісман називав таких людей «орієнтованими ззовні» на відміну від «орієнтованих зсередини».

9. Аутосимпатія – природна основа психічного здоров'я і цілісності особистості. Низькі показники мають люди невротичні, тривожні, невпевнені в собі. Аутосимпатія зовсім не означає самовдоволення або некритичного самосприйняття, це просто добре усвідомлювана позитивна «Я-концепція», що служить джерелом стійкої адекватної самооцінки.

10. Шкала контактності вимірює товариськість особистості, її здатність до встановлення міцних і доброзичливих відносин з оточуючими. В опитувальних листах контактність розуміється не як рівень комунікативних здібностей особистості або навички ефективного спілкування, але як загальна схильність до взаємно корисним і приємним контактам з іншими людьми, необхідна основа синергетичної установки особистості.

11. Шкала гнучкості у спілкуванні співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження в спілкуванні. Високі показники свідчать про автентичному взаємодії з оточуючими, здатності до саморозкриття. Люди з високою оцінкою за цією шкалою орієнтовані на особистісне спілкування, не схильні вдаватися до фальші або маніпуляціям, які не змішують саморозкриття особистості з самоподанням – стратегією і тактикою управління виробленим враженням. Низькі показники характерні для людей ригідних, не впевнених у своїй привабливості, в тому, що вони цікаві співрозмовнику і спілкування з ними може приносити задоволення.

Додаток И

Методика визначення рівня вашої самооцінки (за Л. Світич)

Відповідаючи на запитання, оцінюйте свої відповіді за такою шкалою: “дуже часто” – 4 бали; “часто” – 3 бали; “інколи” – 2 бали; “рідко” – 1 бал; “ніколи” – 0 балів.

1. Я часто хвилююся даремно.
2. Я хвилююся за своє майбутнє.
3. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.
4. Я боюся виглядати дурнем.
5. Зовнішній вигляд інших набагато кращий, ніж мій.
6. Як шкода, що багато людей не розуміють мене.
7. Відчуваю, що я не вмю як слід розмовляти з людьми.
8. Люди очікують від мене дуже багато.
9. Відчуваю себе скутим.
10. Мені здається, що зі мною має статись якась прикрість.
11. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.
12. Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
13. Я не відчуваю себе в безпеці.
14. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
15. Люди не особливо цікавляться моїми досягненнями.

Щоб визначити рівень своєї самооцінки, потрібно скласти всі бали за відповідями.

Якщо Ви нарахували менше 10 балів, Вам треба позбутися почуття переваги над оточуючими та хвастоців. Візьміть за правило: будь-яка конфліктна ситуація виникла з іскри, яку Ви самі висікли або допомогли її розпалити.

Якщо сума балів перевищує 30, то Ви себе недооцінюєте.

Набрана кількість балів від 10 до 30 свідчить про психологічну зрілість, яка виявляється, насамперед, в адекватності, реалістичній оцінці своїх сил, можливостей, зовнішності. Вам під силу серйозні справи.

Додаток К

Методика визначення рівня рефлексивності (за А. Карповим)

Студентам пропонувалось відповісти на декілька тверджень опитувальника та напроти номера питання поставити відповідну цифру: 1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – швидше неправильно; 4 – не знаю; 5 – швидше правильно; 6 – правильно; 7 – цілком правильно.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай у думках планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відвернутися від думок про нього.
5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Деколи я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її в думках, приводячи все нові і нові аргументи в захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.
22. Трапляється, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я немов би в думках веду з ним діалог.
23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.

25. Вирішуючи важку задачу, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Слід мати на увазі, що із 27 тверджень 15 є прямими (номери 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Інші твердження є непрямими, що необхідно враховувати при підрахуванні результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих твердженнях цифри, які відповідають відповідям респондентів, а в непрямих – значення, які були замінені на ті, що отримані при інверсії шкали відповідей. При інтерпретації результат оцінюють так:

113 і нижче балів – низький рівень рефлексивності;

114-139 балів – середній рівень рефлексивності;

140 і вище балів – високий рівень рефлексивності.

Додаток Л

Вивчення спрямованості особистості за допомогою орієнтовної анкети (В. Смейкал, М. Кучер)

Інструкція. Добрий день! Просимо Вас взяти участь в опитуванні. Перед Вами не лише твердження з варіантами відповіді, а також опитувальний аркуш, на якому Ви може побачити дві колонки: «Більше всього» та «Менше всього». З відповідей оберіть той варіант, який найбільше відповідає Вашим переконанням. Букву цієї відповіді запишіть у опитувальному аркуші напроти номера запитання в стовбці «Більше всього». Потім з цих же відповідей оберіть той, який менше за інших відповідає дійсності, та запишіть у стовбець «Менше всього».

1. Найбільше задоволення я отримую від:
 - А) схвалення, високої оцінки моєї роботи;
 - В) розуміння того, що робота зроблена добре;
 - С) розуміння того, що мене оточують друзі.
2. Якщо б я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:
 - А) тренером, який розробляє тактику гри;
 - В) відомим гравцем;
 - С) обраним капітаном команди.
3. На мою думку, найкращим педагогом є той, хто
 - А) проявляє цікавість до тих, кого навчає і к кожному має індивідуальний підхід;
 - В) захоплюються своїм предметом, викликає цікавість до нього, так, що той, хто навчається з задоволенням поглиблює свої знання у цьому предметі;
 - С) створює у колективі доброзичливу атмосферу, при якій ніхто не боїться висловлювати свою думку.
4. На мою думку, найгіршим за все є те, коли педагог:
 - А) не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається та жартує над ними;
 - В) визиває дух суперництва у колективі;
 - С) недостатньо добре знає предмет, який викладає, або створює про нього нецікаве уявлення.
5. Я хотів би, щоб мої друзі:
 - А) були доброзичливі та допомагали людям, коли вони мають на те можливості;
 - В) були вірними та надійними, відданими мені;
 - С) були розумними, цікавими, інтелегентними людьми, мали широкі інтереси.
6. Найліпшими друзями я вважаю тих:
 - А) з ким складаються добрі відносини;
 - В) хто може багато досягнути у житті, може зробити більше, ніж інші;
 - С) на яких завжди можна покластися.
7. Я хотів би бути схожим на того, хто:
 - А) досяг успіху у житті;
 - В) по-справжньому цікавиться своєю справою;
 - С) відзначається дружелюбністю та доброзичливістю.
8. Якщо б я міг обирати, я хотів и бути:
 - А) науковим працівником;
 - В) начальником відділення;
 - С) досвідченим льотчиком.
9. У дитинстві мені більш за все подобалося:
 - А) проводити час, граючись з друзями;
 - В) відчуття виконаних справ;
 - С) коли мене за щось хвалили.

10. Більш за все я не люблю:

- A) коли у мене щось не виходить або я зустрічаю перешкоди у своїх заняттях;
- B) коли псуються відношення з товаришами;
- C) коли мене критикують.

11. У першу чергу система освіти повинна:

A) навчити вирішувати завдання, які ставить життя, підготувати учнів до роботи за спеціальністю;

- B) розвивати перш за все індивідуальні особливості і самостійність учнів;
- C) виховувати якості, які допомагають взаємодіяти та жити з людьми.

12. Мені не подобаються колективи, у яких:

- A) недемократична система;
- B) людина втрачає індивідуальність у спільній масі;
- C) неможливо проявити власну ініціативу.

13. Якщо у мене було б більше вільного часу, я би використав його залюбки на:

- A) спілкування з друзями;
- B) самоосвіту;
- C) відпочинок та розваги.

14) Найбільших успіхів я досягаю тоді, коли:

- A) працюю з людьми, які мені симпатичні;
- B) у мене цікава робота;
- C) мої зусилля добре винагороджуються.

15. Я люблю коли:

- A) інші мене цінять;
- B) відчуваю задоволення від добре зробленої роботи;
- C) приємно провожу час з друзями.

16. Якщо б про мене вирішили написати у газеті, мені б хотілось, щоб:

A) розповіли б про якесь цікаве діло, пов'язане з роботою, навчанням, спортом, у якому мені прийшлося приймати участь;

B) відмітили мої успіхи у ділах, написали про мою діяльність;

C) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю, повідомили, що мене часто обирають у ради колективу, депутатом, лідером команди.

17. Я роблю найбільші успіхи у навчанні, якщо викладач:

A) має до мене індивідуальний підхід;

B) вміє визвати у мене інтерес до предмету, стимулює мене на більш інтенсивну працю;

C) влаштовує колективне обговорення проблем, що вивчаються, викликає дискусію з питань, що обговорюються.

18. Для мене немає нічого найгіршого ніж:

- A) образа власної гідності;
- B) невдача при виконанні важливої дії;
- C) втрата друзів.

19. Більш за все я ціную:

- A) власний успіх;
- B) можливість гарної співпраці;
- C) фактичні результати.

20. Мені подобається, коли люди:

- A) радіють виконаній праці;
- B) з задоволенням працюють у колективі;
- C) намагаються виконати свою роботу по-справжньому добре.

21. Я терпіти не можу людей, які:

- A) часто сваряться та конфліктують;
- B) заперечують усе нове;

- С) ставлять себе вище за інших.
22. Мені хотілось би:
- А) щоб оточуючи вважали мене своїм другом;
 В) допомагати іншим у спільній праці;
 С) визивати захват у інших, подібатися їм.
23. На мою думку керівник перш за все повинен бути:
- А) вимогливим; В) мати авторитет; С) бути доступним для всіх.
24. Бажано, щоб на роботі:
- А) рішення приймалися одностайно;
 В) була можливість самостійно вирішувати проблеми;
 С) керівництво визнавало мої можливості.
25. У вільний час я з задоволенням прочитав би наступне:
- А) проте, як заводити друзів та підтримувати добрі відносини з людьми;
 В) про життя відомих людей;
 С) з серії «зроби сам».
26. Якщо б у мене були здібності до музики, я би був:
- А) диригентом; В) солістом; С) композитором.
27. Краще за все я відпочиваю у вільний час:
- А) дивлячись розважальні фільми;
 В) у спілкуванні, розвагах з друзями;
 С) займаючись своєю улюбленою справою (хобі).
28. При однаковому фінансовому успіху я би віддавав перевагу:
- А) підготовці цікавого конкурсу;
 В) перемозі у конкурсі;
 С) організації конкурсу та керівництву.
29. Для мене важливіше за все знати:
- А) що я хочу зробити;
 В) як досягти мети;
 С) як залучити та організувати інших людей для досягнення моєї мети.
30. Людина повинна прямувати до того, щоб:
- А) інші були задоволені нею;
 В) виконувати перш за все свою задачу;
 С) їй не прийшлося докоряти за виконану роботу.

Дякуємо за участь в опитуванні!

Визначення спрямованості особистості

Спрямованість особистості, ставлення до себе та до оточуючих. Спрямованість як система ставлень особистості до дійсності включає у себе як ядро наступну тріаду: ставлення до інших людей як членів колективу; ставлення до праці та результатам, продуктам праці; ставлення до самого себе, своєї особистості. У зв'язку з цим виокремлюють спрямованість на взаємодію (ВД), ділову спрямованість на завдання (НЗ), та особистісну спрямованість або спрямованість на себе (НС).

Обробка результатів

Якщо буква записана у рубрику «Більше всього», їй надається 2 бали за цим видом спрямованості. Якщо ж у рубриці «Менше всього» – 0 балів. Потім підраховується кількість двійок. Підраховується кількість нулів, та до цієї різниці додають 27. Ця сума характеризує рівень за даним видом діяльності. При цьому слід пам'ятати, що якщо кількість нулів перевищує кількість двійок, то різниця між ними віднімається від 27. Загальна сума балів за трьома видами спрямованості має бути 81.

«Ключ» для підрахування балів

Спрямованість на взаємодію (ВД)			Ділова спрямованість (НЗ)			Особистісна спрямованість (НС)		
1 А	11 В	21 С	1 С	11 С	21 А	1 В	11 А	21 В
2 В	12 В	22 С	2 С	12 А	22 А	2 А	12 С	22 В
3 А	13 С	23 В	3 С	13 А	23 С	3 В	13 В	23 А
4 А	14 С	24 С	4 В	14 А	24 А	4 С	14 В	24 В
5 В	15 А	25 В	5 А	15 С	25 А	5 С	15 В	25 С
6 С	16 В	26 В	6 А	16 С	26 А	6 В	16 А	26 С
7 А	17 А	27 А	7 С	17 С	27 В	7 В	17 В	27 С
8 С	18 А	28 В	8 В	18 С	28 С	8 А	18 В	28 А
9 С	19 А	29 А	9 А	19 В	29 С	9 В	19 С	29 В
10 С	20 А	30 С	10 В	20 В	30 А	10 А	20 С	30 В

Наприклад: у студента Х після підрахунку «0» та «2» за трьома видами спрямованості отримано такі результати:

НС – три «2» та одинадцять «0»;

ВД – вісім «2» та п'ять «0»;

НЗ – одинадцять «2» та шість «0».

$$НС = 27 - (11 - 3) = 19$$

$$ВД = 27 + (8 - 5) = 30$$

$$НЗ = 27 + (11 - 6) = 32.$$

Таким чином, у студента Х домінує ділова спрямованість (32), до неї достатньо близька спрямованість на взаємодію (30), та менш всього виражена спрямованість на себе. Це дозволяє нам припустити, що студент Х відданий інтересам свого колективу, всі сили віддає роботі та має схильність не завжди пам'ятати про себе, власні інтереси та потреби.

Додаток М

Тест самоактуалізації (САТ)

(Еверет Шостром)

ОПИС

В основі методики – опитувач особистісних орієнтацій Е. Шострома, що вимірює самоактуалізацію як багатомірну величину («самоактуалізаційний тест» (САТ).

Методика призначена для обстеження дорослих (старше 15–17 років), психічно здорових людей (мається на увазі відсутність вираженої психопатології). Специфіка досліджуваного феномена (самоактуалізації) і характер самого тесту, складність складових його суджень, що вимагають серйозного осмислення, дозволяють рекомендувати його для обстеження переважно осіб з вищою освітою.

Методика може бути використана як для індивідуального, так і для групового обстеження. Якщо буде потреба респондент може працювати з тестом і у відсутності експериментатора.

Під час використання САТ у якості дослідницької методики можна користуватися й одними «сирими» балами, Т-бали необхідні лише для застосування тесту як інструмента індивідуальної діагностики.

Інструкція до методики не обмежує часу відповідей, хоча практика доводить, що в нормі воно звичайно не перевищує 30-35 хвилин.

Психометрична перевірка тесту САТ

ОБРОБКА

Під час обробки результатів тестування підрахунок «сирих» балів, отриманих випробуваним, здійснюється за допомогою ключів до методики.

Кожна відповідь обстеженого, що збігається з варіантом, зазначеним у ключах, оцінюється в 1 бал.

Потім підраховується сума балів, набраних випробуваним за кожною шкалою. Ці значення наносяться на профільний бланк, після чого будується тестовий профіль обстежуваного й визначаються його дані в стандартних Т-балах, які дозволяють легко й зручно співвідносити результати різних обстежених осіб, інтерпретувати їх.

Ключ

Шкала Ціннісної орієнтації: 5а, 7а, 13а, 16б, 17б, 19а, 20а, 21а, 27б, 28а, 29б, 33а, 34а, 37а, 39а, 41а, 42б, 46а, 47а, 49а.

Шкала Гнучкості поведінки: 1а, 2а, 3б, 8б, 9б, 11б, 12б, 14б, 17б, 18б, 22б, 23б, 25б, 28а, 30а, 31б, 35б, 36б, 40б, 41а, 42б, 43а, 44б, 50б.

Шкала Пізнавальних потреб: 4а, 6б, 10а, 15а, 24б, 26а, 32б, 35б, 38а, 45б, 48б.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Інтерпретація результатів дослідження проводиться відповідно до наведеного нижче опису шкал САТ.

1. Шкала Ціннісних орієнтації (SAV) (20 пунктів) вимірює, у якому ступені людина розділяє Цінності й керується цінностями, що властиві особистості, яка самоактуалізується, (тут і далі високий бал за шкалою характеризує високий ступінь самоактуалізації).

Високий бал за шкалою означає, що людина дотримується тих ідеалів, цінностей, за якими живуть особистості, які самоактуалізуються.

Низький бал означає, що людина відкидає ці принципи. Твердження, за допомогою яких оцінюється цей параметр, використовуються й при визначенні інших характеристик особистості, яка самоактуалізується.

2. Шкала Гнучкості поведінки (Ex) (24 пункту) діагностує ступінь гнучкості суб'єкта в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, здатність швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію, гнучкість поведінки в різних ситуаціях, гнучкість застосування стандартних оцінок, принципів.

Високий бал відбиває здатність людини швидко реагувати на мінливу ситуацію, гнучкість, розумність у застосуванні деяких стандартних принципів.

Низький бал означає догматизм, що проявляється в тому, що особистість, яка не самоактуалізується, дуже жорстко дотримується загальних принципів.

Шкали Ціннісної орієнтації й Гнучкості поведінки, доповнюючи одна одну, утворюють блок цінностей. Перша шкала характеризує самі цінності, друга – особливості їх реалізації в поведінці.

3. Шкала Пізнавальних потреб (Cog) (11 пунктів визначає ступінь вираження у суб'єкта прагнення до здобуття знань про навколишній світ.

Високий бал припускає, що в особистості, яка самоактуалізується, розвинені спрямованість і відповідні здатності, а в особистості, яка не самоактуалізується (низький бал), вони виражені дуже слабо.

ІНСТРУКЦІЯ: «Вам пропонується тест-опитувач, кожний пункт якого містить два висловлювання, позначені буквами «а» і «б». Уважно прочитайте кожну пару й позначте на реєстраційному бланку напроти номера відповідного питання те з них, яке більше відповідає Вашій позиції. (Поставте хрестик у квадраті під відповідною буквою)».

Стимульний матеріал

1. а) Мені здається, що людина може прожити своє життя так, як їй хочеться.

б) Мені здається, що у людини мало шансів прожити своє життя так, як їй хочеться.

2. а) Я можу без усяких докорів сумління відкласти на завтра те, що я повинен зробити сьогодні.

б) Мене мучать докорів сумління, якщо я відкладаю на завтра те, що я повинен зробити сьогодні.

3. а) Людина повинна у всьому і завжди залишатися чесною.

б) Бувають ситуації, коли людина має право бути нечесною.

4. а) Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо її задоволення може мати наслідки.

б) Не варто заохочувати зайву цікавість дитини, коли вона може призвести до поганих наслідків.

5. а) Я не хотів би відступати від своїх принципів навіть заради того, щоб зробити щось, за що люди були б мені вдячні.

б) Я б хотів зробити щось, за що люди були б мені вдячні, навіть якщо заради цього потрібно було відійти від своїх принципів.

6. а) Люди, які виявляють інтерес до всього на світі, іноді мене дратують.

б) Люди, які виявляють підвищений інтерес до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.

7. а) Здійснення моїх планів у майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть в мене друзі.

б) Здійснення моїх планів у майбутньому лише в незначному ступені залежить від того, чи будуть в мене друзі.

8. а) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я почуваю себе зобов'язаним їй.

б) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я не почуваю себе зобов'язаним їй.

9. а) Я почуваю себе відповідальним за те, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.

б) Я не почуваю себе відповідальним за те, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.

10. а) Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони фізики.

б) Мені здається, що багато хто з людей може обійтися без знання законів фізики.

11. а) Я вважаю за необхідне дотримуватися правила: «Не витрачай час дарма».

б) Я не вважаю за необхідне дотримуватися правила: «Не витрачай час дарма».

12. а) Я часто переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого значного.

б) Я рідко переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого значного.

13. а) Я часто приймаю спонтанні рішення.

б) Я рідко приймаю спонтанні рішення.

14. а) Мені здається, що я можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.

б) Мені здається, що я не можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.

15. а) Мені здається, що поглиблення у вузьку спеціалізацію є необхідним для сучасного вченого.

б) Мені здається, що поглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.

16. а) При визначенні того, що добре, що погане, для мене важлива думка інших людей.

б) Я намагаюся сам визначити, що добре, а що погане.

17. а) Мені буває важко відрізнити любов від звичайного сексуального потяга.

б) Я легко відрізняю любов від звичайного сексуального потяга.

18. а) Я постійно прагну до самовдосконалення.

б) Мене майже не хвилює проблема самовдосконалення.

19. а) Мені здається, що я цілком можу довіряти власним оцінкам.

б) Мені здається, що я не можу цілком довіряти власним оцінкам.

20. а) У деяких випадках я вважаю себе в праві дати зрозуміти людині, що вона здається мені дурною і нецікавою.

б) Я ніколи не вважаю себе в праві дати зрозуміти людині, що вона здається мені дурною і нецікавою.

21. а) Я надзвичайно захоплений своєю роботою.

б) Я не можу сказати, що захоплений своєю роботою.

22. а) Я почуваю себе зобов'язаним говорити правду.

б) Я не почуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.

23. а) Існує дуже мало ситуацій, у яких я можу дозволити себе дурити.

б) Існує безліч ситуацій, у яких я можу дозволити себе дурити.

24. а) Прагнучи розібратися в характері й почуттях оточуючих, люди часто бувають безтактні.

б) Прагнення розібратися в характері й почуттях оточуючих природно для людини й тому можна виправдати безтактність.

25. а) По можливості я намагаюся робити те, що від мене чекають оточуючі.

б) Зазвичай я не замислююся над тим, чи відповідає моя поведінка тому, що від мене чекають.

26. а) Інтерес до самого себе завжди необхідний людині.

б) Зайве самокопання має погані наслідки.

27. а) Іноді я боюся бути самим собою.

б) Я ніколи не боюся бути самим собою.

28. а) Більша частина того, що я роблю, доставляє мені радість.

б) Лише деяке, з того, що я роблю, принесе мені задоволення.

29. а) Лише марнолюбні люди думають про свої гідності й не думають про недоліки.

б) Не тільки марнолюбні люди не думають про свої гідності.

30. а) Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.

б) Я маю право очікувати від інших, щоб вони оцінили те, що я роблю для них.

31. а) Я старюся ніколи не бути «білої вороною».

б) Я дозволяю собі іноді бути «білої вороною».

32. а) Зусилля й витрати, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять користь людям.

б) Зусилля й витрати, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо вони дарують людині емоційне задоволення.

33. а) Я не довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.

б) Я довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.

34. а) Певне, я можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.

б) Напевне, я не можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.

35. а) Досить часто мені буває нудно.

б) Мені ніколи не буває нудно.

36. а) Я намагаюся у всьому й завжди бути чесним.

б) Іноді я вважаю за можливе шахраювати.

37. а) Я думаю, що більшості людей можна довіряти.

б) Я думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.

38. а) Я хочу проводити відпустку, подорожуючи, навіть якщо це пов'язано з більшими витратами й незручностями.

б) Я хочу проводити відпустку спокійно, у комфорті.

39. а) Буває, мені подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю.

б) Мені майже ніколи не подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю.

40. а) Мені ніколи не подобаються масні жарти.

б) Мені іноді подобаються масні жарти.

41. а) Мені здається, що емоційне й раціональне в людині не суперечать одне одному.

б) Мені здається, що емоційне й раціональне в людині суперечать одне одному.

42. а) Захищаючи свої інтереси, люди часто ігнорують інтереси оточуючих.

б) Захищаючи свої інтереси, люди зазвичай не забувають інтереси оточуючих.

43. а) Зазвичай я не засмучуюсь, якщо мені не вдається досягти досконалості в тому, що я роблю.

б) Я часто засмучуюсь, якщо мені не вдається досягти досконалості в чому-небудь.

44. а) Мені здається, що я повинен прагнути до досконалості у всьому, що я роблю.

б) Мені не здається, що я повинен прагнути до досконалості у всьому, що я роблю.

45. а) Обираючи для себе яке-небудь заняття, людина повинна зважати на те, наскільки воно необхідне.

б) Людина повинен намагатися займатися тільки тим, що їй цікаво.

46. а) Про людину ніколи не можна із упевненістю сказати, добра вона чи зла.

б) Зазвичай про людину можна сказати, добра вона або зла.

47. а) Я майже завжди відчуваю в собі сили робити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.

б) Я далеко не завжди відчуваю в собі сили робити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.

48. а) У мене бракує часу на те, щоб стежити за новими подіями у світі мистецтва й літератури.

б) Я постійно стежу за новими подіями у світі мистецтва й літератури.

49. а) Мені завжди вдається керуватися в житті своїми почуттями й бажаннями.

б) Мені не часто вдається керуватися в житті своїми почуттями й бажаннями.

50. а) Я часто керуюся загальноприйнятими уявленнями у розв'язанні особистих проблем.

б) Я рідко керуюся загальноприйнятими уявленнями у вирішенні особистих проблем.

Додаток Н

Опитувальник VIA

Нам було б цікаво зрозуміти, як ви думаєте і що ви відчуваєте в різних ситуаціях, а також і як ви себе ведете в них. Уважно прочитайте кожне твердження і подумайте, наскільки воно описує саме вас. Поставте хрестик навпроти того варіанта відповіді, з яким ви згодні. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей не існує. Ваші відповіді не стануть нікому відомі, тому просимо вас бути щирими у відповіді на наведені нижче питання. Будь ласка, дайте відповідь на всі запропоновані вам питання.

Відзначте хрестиком або галочкою в кожному рядку один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з даним твердженням		Абсолютно не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Зовсім згоден
1	Світ видається мені дуже цікавим місцем					
2	Я ніколи не пропускаю можливості відвідати освітні заходи					
3	Я завжди розумію причини своїх дій					
4	Здатність висувати нові і різноманітні ідеї – одна з моїх сильних сторін					
5	Я добре розбираюся в оточуючих мене людях і подіях, що відбуваються					
6	Я завжди дивлюся на речі широко					
7	Мені не рідко доводилося відстоювати свою позицію навіть при сильній протидії					
8	Я ніколи не кидаю справу, поки не доведу її до кінця					
9	Я завжди виконую обіцянки					
10	Я завжди знайду час допомогти другу					
11	Я легко йду на нові знайомства					
12	Я ніколи не пропускаю збори або спільні заходи групи					
13	Я завжди визнаю, що я неправий					
14	Я намагаюся, щоб у колективних справах кожен відчував свою причетність					
15	Мені не важко дотримуватися здорового харчування					
16	Я ніколи не кривдив інших навмисно					
17	Для мене важливо жити в оточенні прекрасного					
18	Я завжди дякую людям, які про мене піклуються					
19	Я завжди намагаюся знайти позитивне в подіях, що					

Відзначте хрестиком або галочкою в кожному рядку один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з даним твердженням		Абсолютно не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Зовсім згоден
	відбуваються					
20	Духовність – важливий вимір мого життя					
21	Я завжди спокійно сприймаю те хороше, що зі мною трапляється					
22	Коли мої друзі впадають у зневіру, я намагаюся їх розвеселити					
23	Я хочу бути учасником життя, а не його спостерігачем					
24	Я завжди вважаю: що було, те загуло					
25	Я не знаю, що таке нудьгувати					
26	Мені подобається пізнавати нове					
27	Я завжди аналізую обидва боки проблеми					
28	Коли мені радять, як вчинити, мені завжди хочеться зробити інакше					
29	Я знаю, як себе поводити в різних соціальних ситуаціях					
30	Що б не відбувалося, я розрізняю головне і другорядне					
31	Я справляюся з емоційними проблемами, не уникаючи їх					
32	Я завжди завершую розпочате					
33	Я не намагаюся щось із себе зобразити					
34	Мені приємно надавати невеликі послуги моїм друзям					
35	У моєму житті є люди, яких мої почуття і моє благополуччя турбують не менше, ніж їхні власні					
36	Мені подобається відчувати себе частиною колективу					
37	Мені властива здатність до компромісів					
38	Керуючи групою, я однаково ставлюся до всіх, незалежно від їхнього досвіду					
39	Вид солодоців ніколи не викликає у мене бажання негайно їх з'їсти					
40	Краще вчасно подумати, щоб згодом не пошкодувати					
41	Доброта інших людей здатна зворушити мене до сліз					
42	Прояви великодушності викликають у мене захоплення					
43	Мені вдається знайти позитивні сторони в тому, що більшості здається однозначно негативним					

Відзначте хрестиком або галочкою в кожному рядку один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з даним твердженням		Абсолютно не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Зовсім згоден
44	Я поведжу себе відповідно до правил моєї віри (релігії)					
45	Я не люблю виділятися					
46	Багато хто вважає, що зі мною весело					
47	Я ніколи не відчував страху перед завтрашнім днем					
48	Мені не властива злопам'ятність					
49	Я весь час займаюся чимось цікавим					
50	Пізнання нового викликає у мене захоплення					
51	Я приймаю рішення, лише ознайомившись з усіма доступними фактами					
52	Мені подобається думати про нові способи щось робити					
53	Я здатний зорієнтуватися в будь-якій ситуації					
54	У мене різнобічне уявлення про світ					
55	Я, не вагаючись, готовий (а) публічно висловити думку, не поділювану більшістю					
56	Мені властива цілеспрямованість.					
57	Я впевнений (а), що чесність – основа довіри					
58	Я відкладу свої справи, щоб підбадьорити людину, що впала духом					
59	Є люди, готові прийняти мої недоліки					
60	Я вірний своєму колективу (групі, компанії)					
61	Я однаково ставлюся до всіх людей, ким би вони не були					
62	Мені добре вдається налагодити спільну роботу групи людей, незважаючи на їхні розбіжності					
63	Я відрізняюся дисциплінованістю					
64	Я завжди думаю, перш ніж сказати					
65	Зустріч з прекрасним викликає у мене глибокі переживання					
66	Хоча б раз на день я думаю про те, що хорошого я встиг зробити					
67	З чим би я не стикався (лась), я зберігаю надію на краще майбутнє					
68	Віра не покидає мене у важку хвилину					

Відзначте хрестиком або галочкою в кожному рядку один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з даним твердженням		Абсолютно не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Зовсім згоден
69	Я не поводжу себе так, ніби я краще за всіх					
70	Я не пропускаю можливості підняти іншому настрій, розсмішивши його					
71	Я ніколи не ставлюся до справ байдуже					
72	Я не мстивий (а)					
73	Мені завжди цікаво, що відбувається у світі					
74	Кожен день мене не покидає бажання вчитися і вдосконалюватися					
75	Я вважаю себе здатним критично мислити					
76	Я пишаюся своєю оригінальністю					
77	Я здатний зацікавити інших людей					
78	Я ніколи не підводив (ла) знайомих помилковими радами					
79	Я буду відстоювати свої переконання, навіть якщо це буде загрожувати мені неприємностями					
80	Я завершую справи всупереч усім перешкодам					
81	Я завжди кажу правду, навіть якщо вона раниць					
82	Я люблю приносити радість іншим					
83	Є люди, в житті яких я займаю найголовніше місце					
84	Коли я працюю в колективі, я намагаюся зробити все, на що здатний					
85	Права всіх людей однаково значущі для мене					
86	Я успішно справляюся з плануванням групових заходів					
87	Я контролюю свої емоції					
88	Те, що я говорю і роблю, здається оточуючим правильним					
89	Я бачу красу там, де інші люди її не помічають					
90	Коли я отримую подарунок, я завжди намагаюся показати, що він мені подобається					
91	У мене чіткі уявлення про те, що б я хотів (ла) очікувати в майбутньому					
92	Моє життя має ясну мету					
93	Я ніколи не хвалюся своїми успіхами					

Відзначте хрестиком або галочкою в кожному рядку один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з даним твердженням		Абсолютно не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Зовсім згоден
94	Я намагаюся знаходити потішне в будь-яких ситуаціях					
95	Я люблю те, чим я займаюся					
96	Я завжди даю людині шанс забути про помилки і почати все заново					
97	Мене захоплює безліч різних занять					
98	Я налаштований вчитися все життя					
99	Мої друзі цінують мою об'єктивність					
100	Я завжди пропоную нові способи вирішення проблем					
101	Я завжди знаю, що рухає тією або іншою людиною					
102	Мене вважають не за роками розважливим (ою)					
103	Я вважаю, що краще більше робити і менше говорити					
104	Я трудяга					
105	Моїм обіцянкам можна вірити					
106	В останній місяць я безкорисливо допоміг у чомусь сусідові					
107	Члени моєї родини і мої близькі друзі не можуть зробити нічого такого, щоб змусило мене не любити їх					
108	Я ніколи не кажу погано про свій колектив на стороні					
109	Кожен має шанс проявити себе					
110	Ефективний лідер повинен ставитися однаково до всіх					
111	Заради миттєвого задоволення я не буду робити того, що мені в наслідку може нашкодити					
112	Я завжди уникаю занять, які пов'язані з ризиком отримати травму					
113	Іноді від краси, показаної в кіно, у мене перехоплює подих					
114	Я вмію бути вдячним (ою)					
115	Якщо я терплю невдачу, я шукаю можливість знайти інший вихід із ситуації					
116	В останні дні я провів (ела) не менше півгодини в молитві, медитації або спогляданні					
117	Я пишаюся, що я такий (така), як і всі					
118	Я намагаюся ставитися з гумором до подій					

Відзначте хрестиком або галочкою в кожному рядку один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з даним твердженням		Абсолютно не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Зовсім згоден
119	Я з нетерпінням очікую наступного дня					
120	Найкраще пробачити і забути					
121	У мене різноманітні інтереси					
122	Я часто без попередніх планів заходжу в музеї					
123	Коли необхідно, я можу бути вельми раціональним (ою)					
124	Друзі кажуть, що у мене маса нових ідей					
125	Я легко сходжуся з незнайомими людьми					
126	Я завжди здатний (а) за частковостями побачити загальну картину					
127	Я завжди відстоюю свої переконання					
128	Я не люблю відступати					
129	Я вірний (а) своїм цінностям					
130	Я завжди дзвоню друзям, коли вони хворіють					
131	Я постійно відчуваю присутність любові в моєму житті					
132	Для мене важливо збереження гармонії в моєму оточенні					
133	Я твердо дотримуюся принципів справедливості і рівності					
134	Я переконаний (а), що прагнення до загальних цілей закладено в природі людини					
135	Мені нескладно дотримуватися дієти					
136	Перш ніж почати діяти, я завжди продумую наслідки					
137	Я завжди відчуваю красу оточуючої мене природи					
138	Я деколи надмірно висловлюю вдячність тим, хто добрий до мене					
139	У мене є плани, чим я буду займатися через п'ять років					
140	Моя віра допомагає мені бути самим собою					
141	Нехай про себе кажуть інші, я не люблю це робити					
142	Я ніколи не допущу, щоб похмура ситуація позбавила мене гумору					
143	У мене багато енергії					
144	Я завжди готовий (а) надати людині можливість виправитися					

Відзначте хрестиком або галочкою в кожному рядку один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з даним твердженням		Абсолютно не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Зовсім згоден
145	У будь-якій ситуації я можу знайти щось цікаве					
146	Я постійно читаю					
147	Мені властиво продумувати все до кінця					
148	У мене оригінальне мислення					
149	Я добре вловлюю переживання інших людей					
150	У мене зрілі погляди на життя					
151	Я не пасую перед своїми страхами					
152	Коли я працюю, я ніколи не відволікаюсь					
153	Я не люблю перебільшувати свої достоїнства					
154	Удача інших радує мене так само, як моя власна					
155	Я вмію висловити свою любов до іншої людини					
156	Я підтримую всіх без винятку членів моєї групи або команди					
157	Я не люблю отримувати аванси за ще не зроблену роботу					
158	Мене вважають суворим, але справедливим керівником					
159	Я в будь-який момент можу зупинитися					
160	Я завжди чітко розрізняю, що правильно, а що ні					
161	Я люблю всі види мистецтва					
162	Я вдячний за те, що я отримав (ла) в житті					
163	Я знаю, що мені вдасться досягти поставлених мною цілей					
164	Я вірю, що в житті кожної людини є мета					
165	Я намагаюся не привертати до себе уваги					
166	У мене гарне почуття гумору					
167	Я охоче беруся за нову справу					
168	Я рідко намагаюся мстити комусь					
169	Мені завжди легко придумати собі розвагу					
170	Якщо я хочу щось дізнатися, я відразу ж шукаю потрібну інформацію в бібліотеці чи в Інтернеті					
171	Я завжди зважую всі «за» і «проти»					
172	Моя уява перевершує фантазію більшості оточуючих					

Відзначте хрестиком або галочкою в кожному рядку один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з даним твердженням		Абсолютно не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Зовсім згоден
173	Я усвідомлюю власні почуття і мотиви					
174	Інші люди звертаються до мене за порадою					
175	Я пережив (ла) біль і розчарування					
176	Я послідовний (на) у своїх намірах					
177	Я скоріше помру, ніж набуду репутації пустодзвона					
178	Люб'язність у відношенні до інших приносить мені задоволення					
179	Я можу прийняти любов іншої людини					
180	Навіть якщо я не згоден (а) з думкою керівника, я не сперечаюся з ними					
181	Якщо мені хтось не подобається, я все одно звертаюся з ним по справедливості					
182	Керуючи групою, я намагаюся, щоб кожен отримав задоволення					
183	Усі мої завдання на роботі, у навчанні і вдома я виконую точно до призначеного терміну					
184	Я обережна людина					
185	Я можу захоплюватися простими речами в житті, які інші приймають як належне					
186	Коли я дивлюся на своє життя, я знаходжу багато чого, за що мені слід бути вдячним (ою)					
187	Я впевнений (а), що мій підхід призведе до гарних результатів					
188	Я вірю в Бога як вищу силу					
189	Мені казали, що мене відрізняє скромність					
190	Мені приносить задоволення викликати у інших посмішку або сміх					
191	Мені не терпиться дізнатися, що піднесе мені життя в найближчому майбутньому					
192	Зазвичай я готовий (а) надати людині ще один шанс					
193	Я вважаю моє життя вкрай цікавим					
194	Я читаю багато різних книг					
195	Я намагаюся приймати важливі рішення, маючи на те чіткі підстави					

Відзначте хрестиком або галочкою в кожному рядку один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з даним твердженням		Абсолютно не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Зовсім згоден
196	В останній місяць мені вдалося знайти оригінальне вирішення однієї з моїх життєвих проблем					
197	Я завжди знаю, що треба сказати, щоб співрозмовник почувався добре					
198	Я вважаю себе достатньо розумним (ою), хоча і не кажу про це					
199	Я не можу промовчати, коли хтось починає говорити гідоту					
200	Коли я будую плани, я впевнений (а), що буду їм слідувати					
201	Друзі вважають мене відкритою людиною					
202	Я щасливий (а), коли мені вдається переключити звернену на мене увагу на інших людей					
203	У моєму оточенні є людина, яка мені дуже симпатична					
204	Для мене справа принципу – дотримуватися загальногрупових рішень					
205	Кожен має право висловлювати свою думку					
206	Керуючи групою, я намагаюся дати кожному можливість висловити свою думку					
207	Важко в навчанні – легко в бою					
208	Я завжди ретельно роблю вибір					
209	Я часто прагну отримати переживання від справжнього великого мистецтва, такого як музика, театр чи живопис					
210	Я вдячний долі за кожен прожитий день					
211	Коли я в поганому гуморі, я завжди думаю про те хороше, що є в моєму житті					
212	Мої переконання надають значущості моєму життю					
213	Мене не можна назвати самовпевненими (ою)					
214	По-моєму, життя більше схоже на ігровий майданчик, ніж на поле бою					
215	Я прокидаюся у збудженні від майбутніх можливостей					
216	Я не бажаю страждань навіть злому ворогові					
217	Інформація про інші країни і культури захоплює мене					
218	Мені приносить задоволення читання пізнавальної					

Відзначте хрестиком або галочкою в кожному рядку один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з даним твердженням		Абсолютно не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Зовсім згоден
	літератури					
219	Друзям подобається моя розсудливість					
220	У мене сильне бажання в майбутньому році створити щось оригінальне					
221	Рідко комусь вдається залишити мене з носом					
222	У мене репутація знаючої людини					
223	Я вважаю себе хороброю людиною					
224	Якщо я досягаю того, до чого прагну, то це завдяки наполегливій праці					
225	Інші довіряють мені зберігати їх секрети					
226	Я завжди вислуховую людей, що говорять про свої проблеми					
227	Я легко ділюся почуттями з іншими					
228	Я охоче принесу особисті інтереси в жертву благополуччю моєї групи					
229	До будь-якої думки варто прислухатися					
230	Виконуючи керівні функції, я ніколи не обвинувачую інших проблемах, що виникають					
231	Я регулярно займаюся фізичними вправами					
232	Я не можу уявити собі, що я можу брехати або обманювати інших					
233	За останній рік мені вдалося створити щось красиве					
234	Життя подарувало мені багато чого					
235	Я очікую на краще					
236	У мене в житті є покликання					
237	Людей приваблює моя скромність					
238	Люди вважають, що я маю добре почуття гумору					
239	Оточуючі відзначають мою життєлюбність					
240	Якщо хтось погано до мене ставиться, я намагаюся реагувати з розумінням					

Дешифратор

Цінність «Мудрість», що є показником когнітивних можливостей людини, які виявляються у її активному прагненні до здобування знань і їх застосування у професійній діяльності, об'єднує такі позитивні властивості:

- креативність – спроможність людини винаходити нові засоби досягнення результатів, використовувати новаторські прийоми діяльності (№№ 4, 28, 52, 76, 100, 124, 148, 172, 196, 220);
- любов до пізнання – прагнення людини до постійного навчання, пізнання нового, що надає їй задоволення (№№ 2, 26, 50, 74, 98, 122, 146, 170, 194, 218);
- допитливість – здатність людини проявляти цікавість до будь-якого нового доступного досвіду (№№ 1, 25, 49, 73, 97, 121, 145, 169, 193, 217);
- відкритість новому досвіду – реалізація людиною всебічного і ретельного аналізу різних явищ, прагнення покладатись тільки на істотні доводи при прийнятті рішень (3, 27, 51, 75, 99, 123, 147, 171, 195, 219);
- усвідомлення перспективи – готовність проявляти широту розуму в оцінці фактів і ситуацій, бути в змозі надавати розумні поради іншим, виходячи з власного бачення світу і досвіду (№№ 6, 30, 54, 78, 102, 126, 150, 174, 198, 222).

Цінність «Сміливість» передбачає виявлення людиною стійкості і життєвої енергії, необхідної для забезпечення активних зусиль, спрямованих на досягнення мети при виникненні труднощів і перешкод. Навколо неї групуються такі позитивні властивості, як:

- хоробрість – здатність людини не ухилятися від загрози, труднощів чи болю, а приймати виклик життя (№№ 7, 31, 55, 79, 103, 127, 151, 175, 199, 223);
- чесність – спроможність людини бути відвертою, не тільки в аспекті висловлювання правдивих речей, але й в аспекті способу життя: готовність поводитись широко та правдиво (№№ 9, 33, 57, 81, 105, 129, 153, 177, 201, 225);
- наполегливість – здатність людини працювати, не відволікаючись від мети, із задоволенням, що дає змогу завершувати всі справи своєчасно (№№ 8, 32, 56, 80, 104, 128, 152, 176, 200, 224);
- ентузіазм – здатність людини працювати з енергією, завзятістю, натхненням та повною віддачею справі (№№ 23, 47, 71, 95, 119, 143, 167, 191, 215, 239).

Цінність «Гуманність» виявляється у спроможності людини формувати і підтримувати доброзичливі соціальні зв'язки. Вона об'єднує такі позитивні властивості, як:

- соціальний інтелект – здатність усвідомлювати почуття та мотиви інших людей, вміння правильно поводитися в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії спілкування (№№ 5, 29, 53, 77, 101, 125, 149, 173, 197, 221);
- доброзичливість – здатність людини бути доброю стосовно інших людей і готовою надати послугу іншим людям, навіть якщо вона не знає їх достатньо добре (№№ 10, 34, 58, 82, 106, 130, 154, 178, 202, 226);
- любов – здатність цінувати близькі відносини з іншими людьми та бути готовими до прояву щирих почуттів до інших (№№ 11, 35, 59, 83, 107, 131, 155, 179, 203, 227).

«Справедливість» виявляється у громадянськості та сприянні суспільному благополуччю та об'єднує такі властивості особистості, як:

- об'єктивність та справедливість – здатність людини ставитись до інших об'єктивно та не дозволяти власним почуттям вносити елемент упередженості стосовно оточуючих (№№ 13, 37, 61, 85, 109, 133, 157, 181, 205, 229);
- лідерство – здатність людини до успішного керування групою або колективом, мобілізувати кожного учасника на виконання справи та створювати гармонійну атмосферу, де кожний відчуває себе безпосереднім учасником групи, колективу (№№ 14, 38, 62, 86, 110, 134, 158, 182, 206, 230);

– громадянськість та кооперація – здатність людини до роботи в колективі та прагнення врахувати думку кожного його учасника (№№ 12, 36, 60, 84, 108, 132, 156, 180, 204, 228).

Цінність «*Помірність*» проявляє себе у стриманості, саморегуляції та об'єднує такі властивості, як:

– здатність вибачати проступки інших, яка зумовлена співчуттям до оточуючих та відсутністю будь-якого бажання помститися (№№ 24, 48, 72, 96, 120, 144, 168, 192, 216, 240);

– обачливість – характеризує людину як благорозумну, яка завжди проявляє обережність у власному виборі, намагається не робити того, про що потім буде жалкувати (№№ 16, 40, 64, 88, 112, 136, 160, 184, 208, 232);

– скромність – характеризує людину, як таку, яка не намагається бути в центрі уваги, прагне до того, щоб її досягнення промовляли самі за себе (№№ 21, 45, 69, 93, 117, 141, 165, 189, 213, 237);

– саморегуляція – характеризує людину, як дисципліновану, яка здатна регулювати власні почуття та дії (№№ 15, 39, 63, 87, 111, 135, 159, 183, 207, 231).

Цінність «*Трансцендентність*» виражається у наявності в людини розвинених уявлень про *зміст життя* і відчуття власного зв'язку із навколишнім світом та об'єднує такі особистісні властивості, як:

– розуміння прекрасного – здатність людини помічати та цінувати красу, досконалість та майстерність у всіх сферах життя – природі, мистецтві, науці та повсякденному житті (№№ 17, 41, 65, 89, 113, 137, 161, 185, 209, 233);

– вдячність – здатність людини усвідомлювати та цінувати те, що відбувається в її житті, та не сприймати все як таке, що мало відбутися за будь-яких умов (№№ 18, 42, 66, 90, 114, 138, 162, 186, 210, 234);

– надія, оптимізм – характеризують людину як таку, що очікує кращого в майбутньому та робить все, що від неї залежить, для його досягнення, тобто майбутнє розуміється як таке, що можна контролювати (№№ 19, 43, 67, 91, 115, 139, 163, 187, 211, 235);

– почуття гумору – здатність людини знаходити світлий, позитивний бік у будь-якій ситуації, привітно ставитися до оточуючих та викликати посмішку в інших людей (№№ 22, 46, 70, 94, 118, 142, 166, 190, 214, 238);

– духовність – характеризує людину як таку, що вірить у вищу силу та сенс життя, усвідомлює власну мету життя та живе з надією на підтримку (№№ 20, 44, 68, 92, 116, 140, 164, 188, 212, 236).

Додаток П

Тест «Педагогічні ситуації» (за Е. Бодіною, К. Ащеуловою)

Перед вами – низка складних педагогічних ситуацій. Ознайомившись зі змістом кожної з них, необхідно обрати із запропонованих варіантів реагування на них такий, що, на ваш погляд, найбільш правильний. Оберіть тільки один варіант відповіді та зазначте його у бланку.

№ ситуації	Обраний варіант відповіді					
	1	2	3	4	5	6
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

Ситуація 1

Ви почали проводити урок. Усі учні заспокоїлися, настала тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, здивовано поглянули на учня, який засміявся, він, дивлячись вам прямо в очі, заявив: «Мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятись, коли починається заняття». З'ясуйте, як відреагуєте на це:

- 1) «От тобі й на!»;
- 2) «А що, тобі смішно?»;
- 3) «Ну й заради Бога»;
- 4) «Ти що, дурний?»;
- 5) «Люблю веселих людей»;
- 6) «Я радий(-а), що веселю тебе».

Ситуація 2

На початку заняття або після того, як ви провели кілька уроків, учень заявляє вам: «Я не думаю, що ви як педагог зможете нас чогось навчити». Визначте, якою буде ваша реакція:

- 1) «Твоя справа – учитися, а не вчити вчителя»;
- 2) «Таких, як ти, я, звичайно, нічого не зможу навчити»;
- 3) «Можливо, тобі краще перейти в інший клас або навчатися в іншого вчителя?»;
- 4) «Тобі просто не хочеться вчитися»;
- 5) «Мені цікаво знати, чому ти так думаєш»;
- 6) «Давай поговоримо про це докладніше. У моїй поведінці, напевно, є щось таке, що викликає у тебе подібну думку».

Ситуація 3

Учитель дає учневі завдання, яке він не хоче виконувати, заявляючи: «Я не хочу цього робити!». Вкажіть, як учитель має відреагувати:

- 1) «Не хочеш – змусимо!»;
- 2) «Для чого ти тоді прийшов учитися?»;
- 3) «Тим гірше для тебе, залишайся неуком»;
- 4) «Ти усвідомлюєш, чим це може для тебе закінчитися?»;
- 5) «Не міг би ти пояснити, чому?»;
- 6) «Давай сядемо та обговоримо – можливо, ти маєш рацію».

Ситуація 4

Розчарованій навчальними успіхами, учень сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться добре зрозуміти та засвоїти матеріал. Він говорить учителеві: «Як ви вважаєте, чи вдасться мені коли-небудь учитися на «відмінно» і не відставати від інших дітей у класі?». Зазначте, що має йому відповісти вчитель:

- 1) «Чесно сказати, сумніваюся»;
- 2) «Так, звичайно, у цьому ти можеш не сумніватися»;
- 3) «У тебе прекрасні здібності, і я покладаю на тебе великі надії»;
- 4) «Чому ти сумніваєшся в собі?»;
- 5) «Давай поговоримо і з'ясуємо проблеми»;
- 6) «Багато чого залежить від того, як ми з тобою будемо працювати».

Ситуація 5

Учень побачивши вчителя, коли той увійшов у клас, говорить йому: «Ви маєте дуже втомлений вигляд». З'ясуйте, як на це повинен відреагувати вчитель:

- 1) «Я думаю, що тобі не дуже пристойно робити мені такі зауваження»;
- 2) «Так, я погано себе почуваю»;
- 3) «Не хвилюйся про мене, краще на себе подивися»;
- 4) «Я сьогодні погано спав, у мене багато роботи»;
- 5) «Не турбуйся, це не зашкодить нашим заняттям»;
- 6) «Ти дуже уважний. Дякую за турботу!».

Ситуація 6

Учень говорить учителеві: «Я відчуваю, що заняття, які ви ведете, не допомагають мені». Потім додає: «Взагалі думаю перестати займатися». Поміркуйте, як на це відреагує вчитель:

- 1) «Перестань говорити дурниці!»
- 2) «Нічого собі, додумався!»;
- 3) «Можливо, тобі знайти іншого вчителя?»;
- 4) «Я хотів би докладніше знати, чому в тебе виникло таке бажання»;
- 5) «А що, якщо нам попрацювати разом над розв'язанням твоєї проблеми?»;
- 6) «Можливо, твою проблему можна розв'язати якимось інакше?».

Ситуація 7

Учень каже учителеві, демонструючи самовпевненість: «Не існує нічого такого, що я не зумів би зробити якби захотів. У тому числі мені не важко засвоїти і предмет, що ви викладаєте». Вкажіть, якою має бути відповідь вчителя:

- 1) «Ти занадто добре думаєш про себе»;
- 2) «Із твоїми здібностями? Сумніваюся!»;
- 3) «Ти, напевно, почуваєшся досить упевнено, якщо заявляєш таке»;

- 4) «Не сумніваюся в цьому, бо знаю, якщо ти захочеш, то в тебе все вийде»;
- 5) «Це, напевно, потребує від тебе великих зусиль»;
- 6) «Зайва самовпевненість шкодить справі».

Ситуація 8

У відповідь на зауваження вчителя учень говорить, що для засвоєння навчального предмета йому не потрібно багато працювати: «Мене вважають досить здібною людиною». Зазначте, що має сказати йому на це вчитель:

- 1) «Цій думці ти навряд чи відповідаєш»;
- 2) «Ті труднощі, яких ти дотепер зазнав, і твої знання ніяк не свідчать про це»;
- 3) «Багато людей вважають себе досить здібними, але не всі насправді є такими»;
- 4) «Я радий(-а) що ти такої високої думки про себе»;
- 5) «Це повинно змусити тебе докладати більше зусиль до навчання»;
- 6) «Це звучить так, начебто ти сам не дуже віриш у свої здібності».

Ситуація 9

Учень говорить учителеві: «Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання та ін.)». З'ясуйте, як слід на це відреагувати педагогу:

- 1) «Ну от, знову!»;
- 2) «Чи не здається тобі це проявом безвідповідальності?»;
- 3) «Думаю, що настав час ставитися тобі до справи серйозніше»;
- 4) «Я хотів(-ла) б знати, чому»;
- 5) «У тебе, імовірно, не було для цього можливості»;
- 6) «Як ти думаєш, чому я щоразу нагадую про це?».

Ситуація 10

У розмові з учителем учень говорить: «Я хотів би, щоб ви ставилися до мене краще, ніж до інших учнів». Вкажіть, як має відповісти вчитель на таке прохання учня:

- 1) «Чому я повинен(-на) ставитися до тебе краще, ніж до всіх інших?»;
- 2) «Я зовсім не збираюся грати в улюбленців і фаворитів!»;
- 3) «Мені не подобаються люди, котрі заявляють так, як ти»;
- 4) «Я хотів(-ла) б знати, чому я повинен(-на) особливо виділяти тебе серед інших учнів?»;
- 5) «Якби я тобі сказав(-ла), що люблю тебе більше, ніж інших учнів, ти почував би себе краще?»;
- 6) «Як ти думаєш, як насправді я до тебе ставлюся?».

Ситуація 11

Висловивши вчителю свої сумніви з приводу можливості гарного засвоєння предмета, який той викладає, учень говорить: «Я сказав вам про те, що мене турбує. Тепер скажіть, у чому причина цього і як мені діяти далі?». Поміркуйте, що має відповісти на це вчитель:

- 1) «У тебе, як мені здається, комплекс неповноцінності»;
- 2) «У тебе немає підстав для занепокоєння»;
- 3) «Перш ніж я зможу висловити обґрунтовану думку, мені необхідно краще розібратися в суті проблеми»;
- 4) «Давай почекаємо, попрацюємо і повернемося до обговорення цієї через певний час. Думаю, що нам вдасться її розв'язати»;
- 5) «Я не готовий(-а) зараз дати тобі точну відповідь. Мені треба подумати»;
- 6) «Не хвилюйся, і в мене свого часу нічого не виходило».

Ситуація 12

Учень, демонструючи своє погане ставлення до кого-небудь із товаришів у класі, говорить: «Я не хочу працювати (учитися) разом з ним». Визначте як на це має відреагувати вчитель:

- 1) «Ну той що?»;
- 2) «Нікуди не дінешся, однак доведеться»;
- 3) «Це нерозумно з твого боку»;
- 4) «Але він теж не захоче після цього працювати (учитися) з тобою»;
- 5) «Чому?»;
- 6) «Я думаю, що ти не правий».

Оцінювання результатів

Кожну відповідь – вибір певного варіанта – оцініть у балах відповідно до ключа, поданого в таблиці. Ліворуч по вертикалі зазначено порядкові номери педагогічних ситуацій, а праворуч згори, також у порядку їх проходження, - номери альтернативних відповідей. У самій таблиці наведено бали, якими оцінюють різні варіанти відповідей на різні педагогічні ситуації.

№ ситуації	Обраний варіант відповіді					
	1	2	3	4	5	6
1	4	3	4	2	5	5
2	2	2	3	3	5	5
3	2	3	4	4	5	5
4	2	3	3	4	5	5
5	2	3	2	4	5	5
6	2	2	3	4	5	5
7	2	2	4	5	4	3
8	2	4	3	4	5	4
9	2	3	4	4	5	5
10	2	2	3	4	5	5
11	2	3	4	5	4	5
12	2	2	3	4	4	5

Порахуйте загальну суму набраних балів. Здатність правильно розв'язувати педагогічні проблеми визначається за сумою балів, набраною за 12-ма педагогічними ситуаціями, поділеною на 12.

Висновки про рівні розвитку педагогічних здібностей

- 4,5-5 балів – високий;
- 3,5-4,4 бала – середній;
- 2-3,4 бала – низький.

Додаток Р

Навчальна програма спецкурсу «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога»

І. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Особливості професійної діяльності учителя-філолога у швидко змінюваних соціокультурних умовах обумовлюють необхідність розвитку у них випереджаючого мислення, пізнавальної активності, динамічності, дослідницької позиції, ініціативності, самостійності у прийнятті рішень, наполегливості, бути готовими до нових відкриттів. Адже сучасні загальноосвітні навчальні заклади третього тисячоліття чекають на культуромовного учителя-дослідника, котрий володіє системними знаннями про мову та літературу, є носієм національних і загальнолюдських цінностей, з високим рівнем комунікативної компетенції.

Тому продуктивна дослідницько-орієнтована професійна підготовка передбачає досягнення максимального розвивального ефекту, спрямованого на критичне осмислення наявних і ствердження нових орієнтирів у професійній підготовці майбутніх учителів-мовників шляхом дослідницького навчання, яке є унікальною платформою для оволодіння ними навичками проблемного аналізу, умінням самостійно працювати та застосовувати свої знання у практичній площині, формування у них здатності до бачення, постановки й вирішення важливих наукових проблем, здійснення «квзидосліджень», насамкінець, прискореного розвитку учителя-дослідника.

Формуванню особистості філолога-професіонала, основою якого є професійна компетентність, професіоналізм і висока духовна культура сприятиме спецкурс «**Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога**». Його завдання полягає у формуванні інтересу студентів-філологів до оволодіння методами наукового пошуку; глибокому усвідомленні ними особливостей реалізації наукової компетентності у власному житті, спрямованості на дослідницько-орієнтовану професійну діяльність; потреби у систематичному поповненні знань, дізнатися більше, ніж вимагають навчальні програми, досягненні успіху й творчому самовираженні; поширеності дослідницької дії в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці; здатності до самокорекції, саморегуляції поведінки на основі рефлексивно-оцінної діяльності; готовності конкурувати на ринку освітніх послуг, демонструючи власні професійні переваги.

Метою спецкурсу є створення умов для усвідомлення важливості майбутніми учителями української мови та літератури науково-дослідницької діяльності як особистісної цінності професійно-особистісного зростання.

Завданнями спецкурсу є

1. Формування ціннісних установок майбутніх учителів-філологів на домінанту професійно-орієнтованої дослідницької діяльності.
2. Культивування наукового світогляду; ознайомлення із сучасними технологіями і методиками дослідницького навчання.
3. Ознайомлення з методологією наукового пошуку; формування умінь і навичок застосування науково-дослідницьких методик для успішного розв'язання професійних ситуацій та завдань; озброєння знаннями студентів-словесників щодо специфіки організації та проведення пошуково-дослідницької діяльності в процесі викладання навчальних дисциплін у ЗНЗ.

Відповідно сформульованій меті та завданням спецкурсу зміст програми охоплює дев'ять основних тем, в яких науково-дослідницька діяльність учителя-мовника розкривається як цілеспрямований процес оволодіння професією, кінцевою метою якого є ефективний фахівець-філолог з високим рівнем знань, соціального досвіду та компетентностей відповідно до вимог щодо змісту шкільної мовної, літературної підготовки згідно з Державними стандартами.

За підсумками вивчення спецкурсу студент повинен **знати**: сутність, зміст, види й ознаки наукового дослідження і способи його реалізації в різних видах педагогічних досліджень; сучасні методики й технології дослідницького навчання; підходи до вибору методів дослідження; алгоритм дослідницьких дій; прийоми організації у науково-дослідницькій діяльності, її планування.

За підсумками вивчення спецкурсу студент повинен **вміти**: порівнювати, аналізувати, співставляти й узагальнювати матеріал; структурувати і систематизувати факти, явища, концепції; робити висновки; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; висувати гіпотезу; виділяти протиріччя; аргументувати своє ставлення до порушеної проблеми; використовувати методи емпіричного і теоретичного дослідження; бачити різні підходи до розв'язання педагогічної проблеми й обирати найоптимальніший варіант її розв'язання; прогнозувати, проектувати й моделювати педагогічні ситуації; грамотно й обґрунтовано у відповідності до етичного кодексу ученого представляти результати науково-дослідницької діяльності.

Програма спецкурсу розрахована на 58 годин, з них 36 аудиторних. У навчальний процес ВНЗ передбачено запровадження дослідницько-орієнтованих форм викладання матеріалу, зокрема: «аристотелівські та сократівські бесіди», інтелектуальні розминки, сінквейни, колоквиуми, дослідницькі квести, лекції-«мозковий штурм», лекції-бесіди, семінарські заняття з використанням таких методик, як «карусель», «поле знань», «брейн-ринг», семінари-взаємонавчання, підсумкові семінари (синтетичні), розбір та аналіз життєвих і професійних ситуацій, технології кооперативного, контекстного, продуктивного навчання та розвитку критичного мислення.

Йдеться про таку системно-організовану дослідницьку фахову підготовку майбутнього учителя-словесника як свідоме його сходження до вітакультурного зростання з орієнтацією на продуктивне досягнення результатів, з позитивним надбанням досвіду науково-дослідної роботи, розширення діапазону знань як одного із пріоритетних підходів оптимізації пробуджуючого навчання. Слід наголосити, що повноцінний цілераціональний розвиток та саморозвиток педагога-дослідника може стати реальністю тільки за умови пробудження його внутрішнього джерела-регулятора, детермінуючи людську діяльність.

Запропонований спецкурс розроблено за результатами власних багаторічних досліджень та є спробою реалізації авторського бачення організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова та література)» у ВНЗ, який поглиблює і продовжує зміст курсу «Основи наукових досліджень».

II. НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН СПЕЦКУРСУ «ТЕХНОЛОГІЯ НАУКОВОГО ПОШУКУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА»

№ теми	Тема	Кількість годин					
		Всього	Аудиторна робота				Самостійна робота
			всього аудиторних	лекції	семінари	практичні заняття	
1	Вступ до курсу «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога». Наука і наукове пізнання. Дослідження як відкриття нового знання.	4	2	2			2
2	Загальні характеристики психолого-педагогічного дослідження. Зміст методичної структури педагогічного дослідження. Функції дослідника.	4	2	2			2
3	Технологічні аспекти дослідницької діяльності учителя-філолога. Презентація її результатів.	6	4	2		2	2
4	Креативність, наукова творчість та рефлексія. Дослідницько-орієнтована взаємодія у навчальному процесі. Від подиву до пізнання.	4	4	2	2		
5	Педагогічна творчість і педагогічна майстерність. Ознаки творчої педагогічної діяльності сучасного вчителя-філолога. Пошукова активність як основа творчої діяльності учителя.	4	2	2			2
6	Комп'ютерні технології у наукових дослідженнях.	6	6	2	2	2	
7	Науково-педагогічна сутність проектування. Функції і види науково-педагогічного проектування.	4	4		2	2	
8	Методика написання есе, тез доповідей та наукової статті.	10	8	2	2	4	2
9	Мала академія наук – шлях учнів до пошукового способу мислення.	6	4	2	2		2
Разом:		58	36	16	10	10	12

III. ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ

Тема 1. Вступ до курсу «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога». Наука і наукове пізнання. Дослідження як відкриття нового знання.

Роль та місце спецкурсу в структурі дослідницько-орієнтованої підготовки студентів-філологів. Предмет, цілі, завдання, функції та принципи побудови спецкурсу. Програма дисципліни. Шляхи досягнення навчальних цілей. Форми та методи навчання. Поточний і підсумковий контроль. Перелік основної та додаткової літератури.

Наука – особливий вид діяльності людини. Світогляд – як основа наукового пізнання. Ознаки наукового знання. Завдання дослідницької діяльності. Дослідницька поведінка. Наукові знання та можливості їх застосування.

Тема 2. Загальні характеристики психолого-педагогічного дослідження. Зміст методичної структури педагогічного дослідження. Функції дослідника.

Види, ознаки та етапи наукового дослідження. Спеціальні методи дослідження. Логіка дій при організації та проведенні педагогічних досліджень. Новаторські підходи до психолого-педагогічних досліджень. Методи і методики педагогічних досліджень. Експеримент і його види. Статистичні методи. Логічні процедури.

Тема 4. Технологічні аспекти дослідницької діяльності учителя-філолога. Презентація її результатів.

Чинники впливу на науково-дослідницьку діяльність. Зміст, функції та основні напрями дослідно-експериментальної роботи в закладах освіти. Складність та рівневість дослідницької проблеми. Психолого-педагогічне обстеження. Вивчення та використання передового досвіду. Технологічні підходи до науково-дослідного процесу. Схеми презентації результатів науково-дослідницької роботи.

Тема 5. Креативність, наукова творчість та рефлексія. Дослідницько-орієнтована взаємодія у навчальному процесі. Від подиву до пізнання.

Ключові поняття. Творча діяльність у науковій роботі. Мотивація творчої діяльності. Форми розвитку науково-дослідницької діяльності в сучасній вищій професійній освіті. Актуалізація пізнавальної потреби, пробудження дослідницької активності. Дискурсивна технологія дослідницько-орієнтованого спілкування. Наукова дискусія: мета, завдання, особливості та етапи реалізації. Індивідуальна стратегія наукового пізнання (самоздійснення).

Тема 6. Педагогічна творчість і педагогічна майстерність. Ознаки творчої педагогічної діяльності сучасного вчителя-філолога. Пошукова активність як основа творчої діяльності учителя.

Бінарність творчості. Педагогічна майстерність: поняття та елементи. Ознаки творчої педагогічної діяльності сучасного вчителя-філолога. Пошукова активність як основа творчої діяльності педагога. Наукове пізнання, творчість і параметри, що їх характеризують. Креативність як інтегральна категорія науково-дослідницької діяльності. Дидактико-методологічні підходи до організації роботи з обдарованими учнями.

Тема 7. Комп'ютерні технології у наукових дослідженнях.

Інформаційне забезпечення наукової роботи (сутність і види науково-технічної інформації, методи пошуку і збору наукової інформації, аналіз та інтерпретація інформації; організація роботи з науковою літературою). Поняття автоматизованої системи обробки інформації (АСОІ). Сучасні комп'ютерні технології та Інтернет в психолого-педагогічних дослідженнях.

Тема 8. Науково-педагогічна сутність проектування. Функції і види науково-педагогічного проектування.

Науково-педагогічне проектування: сутність, функції, принципи та види. Технологія науково-педагогічного проектування. Педагогічне моделювання як основа проектування.

Тема 9. Методика написання есе, тез доповідей та наукової статті.

Критерії якісної статті. Вибір теми, обґрунтування її актуальності. Вивчення літератури з теми дослідження. Повнота розкриття теми. Новизна постановки питання. Коректність використання джерел. Практична спрямованість роботи. Повнота висновків. Технічні вимоги до оформлення статей. Стратегія написання статті (есе, доповіді). Мовні кліше.

Тема 10. Мала академія наук – шлях учнів до пошукового способу мислення.

Мала академія наук – ефективна модель роботи з обдарованою молоддю. Залучення учнів – членів малої академії наук України до науково-дослідницької діяльності як механізм формування майбутньої наукової еліти нації. Педагогічна підтримка обдарованих дітей у процесі їх науково-дослідницької діяльності. Діяльність Малої академії наук як сучасної освітньої системи, спрямованої на розвиток творчих здібностей учнів у процесі навчання. Виховні технології стимулювання науково-дослідницької роботи молоді.

Теми семінарських занять

1. Дослідницько-орієнтована взаємодія із суб'єктами навчання – 2 год.
2. Кількісні та якісні методи обробки емпіричного матеріалу в педагогічних дослідженнях – 2 год.
3. Методика написання есе, тез доповідей та наукової статті – 2 год.
4. Науковий гурток – платформа для організації дослідницької діяльності учнів – 2 год.
5. Науково-педагогічне проектування – 2 год.

Теми практичних занять

1. Реалізація дослідницького підходу у навчально-виховному процесі ЗНЗ – 2 год.
2. Технологія наукового дослідження в педагогіці (особливості, вимоги, критерії успішності педагогічних досліджень; методи наукових досліджень; апробація результатів педагогічних досліджень) – 4 год.
3. Дослідно-експериментальна робота в практиці сучасних загальноосвітніх навчальних закладів – 4 год.

Форми контролю знань студентів

– *поточний контроль* – має на меті оцінку роботи студентів за всіма видами аудиторної роботи (лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття) і відображає їхні поточні навчальні досягнення в освоєнні програмного матеріалу дисципліни;

– *самоконтроль* – призначений для самооцінки студентами якості засвоєння навчального матеріалу з конкретної дисципліни;

– *оцінка результатів самостійної роботи* – як важливий компонент навчального процесу, керований під час індивідуально-консультативної роботи викладача зі студентом.

Система завдань для самостійної роботи студентів-філологів

1. Умови організації навчально-дослідної діяльності учнів.
2. Засоби реалізації дослідницьких знань, умінь і навичок у навчально-виховному процесі ЗНЗ.

3. Науково-проектна діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах. Моделювання діяльності.
4. Інформаційне забезпечення організації навчально-дослідницької діяльності школярів.
5. Впровадження інноваційної освітньої програми «Intel. Навчання для майбутнього».
6. Інноваційні підходи до організації науково-дослідницької діяльності учнів.
7. Підготовка плану наукового гуртка з предмету.
8. Організація предметних олімпіад.

Основна література

1. Андрущенко В. Освітні вимірювання: наука і практична діяльність / В. Андрущенко, В. Сергієнко, І. Войтович // Вища освіта України. – № 1. – 2017. – С. 17–24.
2. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації : навч. посібник / М. О. Князян ; Ізмаїльський держ. гуманітарний ун-т. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 136 с.
3. Коротяєв Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя: монографія / Борис Іванович Коротяєв, Віталій Семенович Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 308 с.
4. Луговий В. І. Якість викладання, досліджень, публікацій – ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Інст-т інновац. технологій і змісту освіти МОНСМ України, 2012. – Вип. 70, ч. I. – С. 3–10.
5. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило, С. В. Савченко, Л. Ц. Ваховський; ред. : В. С. Курило, Є. М. Хриков; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». – Луганськ, 2013. – 247 с.
6. Мороз І. В. Наукове дослідження: курсові, дипломні, магістерські роботи. Методика написання, правила оформлення і порядок захист : метод. посіб. для студ. / І. В. Мороз, Л. І. Мороз ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 144 с.
7. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К. : Знання, 2013. – 287 с.
8. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

Додаткова література

1. Гончаренко С. Про фундаментальні і прикладні педагогічні дослідження, або «Не споруджують освіту на піску / С. Гончаренко // Шлях освіти. – № 2(56). – 2010. – С. 2–10.
2. Гончаренко С. У. Етика науки та етичний кодекс ученого / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – № 3(61). – 2011. – С. 2–9.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. : Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. Зязюн І. А. Майбутніх академіків треба шукати в дитячій пісочниці / Зязюн І. А. // Освіта України. – 2012. – 30 лип. (№ 31). – С. 10.
5. Ничкало Н. Г. Особливості обґрунтування концепцій сучасних науково-педагогічних досліджень / Нелля Ничкало // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту : зб. наук. пр. Сер.: Пед. науки / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти ; Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2013. – Вип. 1.40 (92) : Педагогічна освіта : історія, технології, педагогічна майстерність, професіоналізм. – С. 6–17.

6. Ничкало Н. Г. Філософсько-дидактичні аспекти діяльності наукових шкіл з проблем педагогічної майстерності / Н. Г. Ничкало // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / за ред. Василя Кременя і Тадеуша Левовицького. – Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – С. 246–258.
7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
8. Семенов О. Науково-дослідна лабораторія як форма інтеграції навчальної, наукової, освітньо-виховної роботи зі студентами-філологами / О. Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 11. – С. 37–41.
9. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : [монографія] / С. О. Сисоєва. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2014. – 404 с.
10. Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи / [Герасимова Н. Є., Касярум Н. В., Король В. М., Савченко О. П.]. – Черкаси : Вид. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 212 с.
11. Сущенко Л. О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: теорія і практика : монографія / Л. О. Сущенко. – Запоріжжя: КПУ, 2012. – 360 с.

Додаток Р 1

Аналіз ситуаційних вправ

Ситуаційна вправа – це реальна ситуація, представлена групі для аналізу. Вона може бути запозичена з досвіду тренера, колег, викладача, з літературних описів, свідчень очевидців. За допомогою цього методу можна проводити аналіз реальних ситуацій, визначати в них ключові проблемні питання, формулювати ідеї щодо можливого розв'язання таких ситуацій.

Особливості проведення аналізу ситуаційних вправ виявляються у тому, що:

- студентам роздаються друковані матеріали з описом обраної ситуації;
- можна наприкінці опису визначити питання для аналізу або запропонувати учасникам відповідні інструкції на початку роботи, часто буває доцільно застосувати обидва прийоми разом;
- студенти-філологи мають відокремити суттєві факти від несуттєвих, зробити висновки і ухвалити рішення на підставі цих висновків;
- аналіз ситуаційних вправ зручно виконувати у складі малих груп, а згодом малі групи можуть представляти свої висновки всій групі для подальшого обговорення.

Так, під час аналізу ситуаційних вправ дослідницького спрямування здійснюється поглиблення знань майбутніх учителів-словесників щодо методів дослідження в методиці викладання, відпрацювання вмінь аналізувати навчально-методичне забезпечення шкільного предмета «Українська література», узагальнення передового педагогічного досвіду, самостійне визначення актуальної наукової проблематики та її обґрунтування. Із цією метою розроблено комплекс запитань і дослідницько орієнтованих завдань, що сприяють формуванню системи особистісно-професійних якостей, необхідних для здійснення пошуково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя-україніста, який щодня втілює в практику роботи принцип науковості: навчання учнів на основі наукових досягнень педагогіки, інноваційних методик викладання, передового педагогічного досвіду, рекомендацій з наукової організації педагогічної праці; застосування індуктивно-дедуктивних методів навчання, що дають змогу глибше збагнути конкретне; відбиття методів наукового пізнання; використання наукової термінології; розвиток в учнів критичного мислення, логіки, поступово підводячи їх до пошукової, творчої роботи в навчанні.

До першого семінару, присвяченого аналізу навчально-методичного забезпечення шкільного курсу «Українська література», студенти-філологи, крім основних питань, отримують додаткові запитання й завдання дослідницького спрямування.

1. Дослідити основні етапи програмотворення з української літератури, охарактеризувавши наукові підходи до розроблення шкільних програм в історії вітчизняної науки.

2. Проаналізувати основні здобутки й проблемні питання, пов'язані з підготовкою шкільних програм з української літератури.

3. На основі матеріалів збірника науково-методичних матеріалів «Урок словесності: реалізація змістових ліній Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» (2012) з'ясувати причини виникнення наукової дискусії навколо шкільних програм з української літератури.

4. Наскільки обґрунтованими й конструктивними були, на вашу думку, зауваження та пропозиції критиків шкільних програм з української літератури?

5. Якими виявилися результати наукової дискусії для методичної науки й шкільної практики викладання? Чи сприяла вона подальшому вдосконаленню програм? Чому?

6. Розробити освітній проект «Шкільна програма (підручник) з української літератури нового покоління – крок назустріч мрії».

7. Підготуватися до презентації власного освітнього проекту за таким планом: а) ідея; б) концепція; в) обґрунтування; г) переваги й недоліки; г) матеріально-технічна база, ресурси; д) перспективи впровадження.

Рольова гра «Я-дослідник»

Це ефективна навчальна методика, яка має бути добре продумана і організована, щоб забезпечити позитивний вплив. За допомогою рольової гри нами:

- набуто досвід використання дослідницьких навичок в ігровій ситуації;
- проаналізовано альтернативні способи дій, ідеї, запропоновані для виконання завдання гри, зміни ситуації на краще;
- відпрацьовано на практиці певні види дослідницької поведінки у безпечному середовищі перед тим, як розпочати їхнє застосування в реальному професійному житті;
- набуто впевненості у власних силах під час рольової гри;
- закріплено засвоєний матеріал шляхом забезпечення зворотного зв'язку.

Алгоритм проведення гри

1. Аналіз ситуації в групі
2. Інструктаж учасників
3. Спостереження за процесом гри
4. Підведення підсумків

Методи та прийоми роботи: гра «Шифрувальник», «незакінчене речення», експрес-опитування, «інформативне гроно», «намисто», гра «Хто краще?», «карусель запитань», «асоціативний малюнок», «сінквейн», аутотренінг.

«Компліменти»

Мета – надання можливості учасникам гри висловитися на адресу однокласників, сприяючи зниженню напруги та формуванню команди.

Кількість учасників – без обмежень.

Матеріали – м'яч.

Особливі вимоги до приміщення – достатність простору для кидання м'яча в колі.

Процедура: студенти стоять у колі. Тренер пропонує придумати компліменти партнерам, перший говорить комплімент і кидає м'яча учаснику, якому цей комплімент призначено. Цей учасник кидає м'яча іншому, якому хоче сказати свій комплімент, і так далі. Викладач стежить, щоб комплімент отримав кожний учасник.

«Незакінчене речення»

Мета – надати учасникам гри визначити свої очікування.

Час – до 10 хв.

Кількість учасників – без обмежень.

Матеріали – аркуші паперу відповідно до числа учасників з чотирма незакінченими реченнями, ручки.

Особливі вимоги до приміщення – немає.

Процедура: тренер роздає кожному студенту аркуш паперу, на якому написані такі незакінчені речення:

- а) від викладача я очікую...
- б) від інших учасників я очікую...
- в) від себе я очікую...
- г) мета, яку я маю намір досягти...

Викладач пропонує кожному відповісти на запитання одразу або після короткого обговорення в парах, малих групах, всією групою, потім збирає заповнені аркуші. По закінченню рольової гри ці аркуші знову будуть роздані студентам, щоб вони могли вирішити, якою мірою гра задовольнила їхні очікування. Це допоможе учасникам у виробленні підсумкової оцінки рольової гри.

«Моє послання до майбутніх учнів»

Мета – надати можливість учасникам гри потренуватися у чіткому викладенні думок.

Час – до 5 хв. на кожного учасника

Кількість учасників – без обмежень.

Матеріали – приладдя для письма та малювання.

Особливі вимоги до приміщення – наявність столів, стільців.

Процедура: учасники сидять за колом; викладач повідомляє інструкцію.

1. Сформулюйте та напишіть коротке повідомлення, гасло, з яким ви хотіли б звернутися до майбутніх учнів.
2. Визначте, хто з відомих учених, педагогів, викладачів найбільшою мірою відповідає вашим вимогам щодо оприлюднення цього послання.
3. Складіть 5-хвилинне повідомлення від імені цього персонажу, щоб якомога повніше відобразити у ньому сутність вашого послання.
4. Продемонструйте його.

Рольова гра складається з трьох ігрових турів, у яких команди по черзі грають з окремими студентами групи у формі «запитання – відповідь» до шести правильних відповідей. Попередньо студенти подають свої запитання ведучому, який оцінює їх змістовність у балах рейтингу й формує банк запитань. Структура питань складається з трьох рівнів складності.

Відповідно до кожного рівня, правильні відповіді оцінюються від 1 до 5 балів рейтингу. Додатково є бліц-запитання (3 легких запитань з регламентацією часу на відповідь – 20 с), а також запитання від ведучого конкурсу. Кожній команді надається творча пауза, під час якої її гравці представляють у творчій формі свій педагогічний імідж (пісенний ремікс, сценічна постановка, шарж тощо) за тематикою спецкурсу «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога».

«Мистецтво самоперевірки»

Мета – навчити учасників самостійно перевіряти знання з основних питань проведеної гри, надати можливість самостійно закріпити отримані знання.

Час – 5-10 хв.

Кількість учасників – без обмежень.

Матеріали – не потрібні.

Особливі вимоги до приміщення – немає.

Процедура: викладач після завершення гри «Я-дослідник» розподіляє студентів на пари; пропонує уявити, що один член пари щойно з'явився в аудиторії і йому треба допомогти швидко засвоїти усе, що він пропустив. За сигналом викладача інший член пари протягом п'яти хвилин пояснює тому, хто «запізнився», ключові питання пройденого у грі матеріалу, намагається показати, як цей матеріал можна застосувати на практиці. Після цього пояснення учасник, що «запізнився», додає важливі інформацію, яку не згадав «промовець».

Додаток С

«Мотивація дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів»

Мета: визначити домінуючі мотиви дослідницької діяльності майбутнього вчителя.

Шановний колего! Поставте знак «+» навпроти відповідного мотиву, що лежить в основі Вашого позитивного ставлення до дослідницької діяльності.

№	Мотиви	
1.	Удосконалення методичних знань та умінь	
2.	Збільшення психолого-педагогічних знань	
3.	Аналіз й узагальнення педагогічного досвіду (у тому числі власного)	
4.	Упровадження в свою практику ідей передового педагогічного досвіду	
5.	Використання у власній роботі рекомендацій психологів і педагогів	
6.	Прогнозування та оцінювання навчальних впливів	
7.	Самостійне вирішення педагогічних ситуацій	
8.	Вплив науково-дослідної роботи на вдосконалення навчально-виховного процесу	
9.	Створення цілісної педагогічної системи, що забезпечує реалізацію функцій процесу навчання	
10.	Формування інтегральних умінь	

Додаток Т

«Вивчення професійної готовності майбутніх учителів до пошуково-дослідницької діяльності» (за В. Зверєвою)

Мета: визначити рівень теоретичних знань і професійних умінь учителів школи, необхідних для проведення експериментально-дослідної роботи.

При проведенні дослідження рекомендується використовувати спостереження за педагогічною діяльністю вчителів. У результаті заповнюється анкета, на запитання якої відповідають вчителі, оцінюючи свої знання і вміння, і керівники школи, даючи оцінку знанням та вмінням учителів (метод «компетентних суддів», рейтингу). Навпроти кожного питання потрібно поставити «+» в одній з колонок.

№	Питання	Прошу допомоги	Знаю теорію питання	Можу застосувати на практиці, діючи за зразком	Можу застосувати на практиці, діючи творчо	Можу повідомити власний досвід	Можу поділитися власним досвідом з колегами	Примітки
1.	Знання власного предмету							
2.	Знання дидактики							
3.	Знання методики викладання власного предмету							
4.	Знання дитячої вікової психології							
5.	Цілі й завдання проведеного в школі експерименту							
6.	Теоретичні положення, що лежать в основі експерименту							
7.	Досягнення науки в області, у якій проводиться експериментальна робота							
8.	Досягнення передової практики в області, у якій проводиться експериментальна робота							

9.	Програма здійснення експерименту в школі, власні функціональні обов'язки в експерименті							
10.	Передбачувані результати експерименту							
11.	Вивчення та оцінювання рівня підготовленості учнів до проведення експерименту							
12.	Вивчення й оцінювання ефективності проведеної експериментальної роботи							
13.	Знання та вміння використовувати методи дослідження							
13.1.	Вивчення психолого-педагогічної літератури, шкільної документації							
13.2.	Спостереження							
13.3.	Соціометричні дані							
13.4.	Метод рейтингу							
13.5.	Метод контрольних робіт та усних опитувань							
13.6.	Метод хронометріювання							
13.7.	Моделювання							
13.8.	Бесіда							
13.9.	Анкетування та інтерв'ю							
13.10.	Метод рангових оцінок							
13.11.	Метод узагальнення незалежних характеристик							
13.12.	Метод педагогічного							

	консиліуму							
13.13.	Вивчення й аналіз документації							
13.14.	Вивчення та узагальнення передового досвіду							
13.15.	Педагогічний експеримент: – констатуючий; – уточнюючий; – перетворюючий (творчий або формуючий); – контрольний							

Додаток У

Анкета вивчення готовності майбутніх учителів-філологів до наукової творчості (В. Андрєєв)

Дослідно-експериментальна робота в школі без наукової творчості недосяжна? Наскільки кожен з майбутніх учителів готовий до творчого пошуку й педагогічного експерименту, допоможе визначити нижченаведена анкета.

Анкета

1. Ви впевнені, що інтерес до інновацій у педагогічній діяльності для вас стійко привабливий? Так. Ні.

2. Скільки разів у минулому навчальному році Ви намагались застосувати будь-які новинки в своїй роботі? _____ рази(ів).

3. Підкресліть дві головні причини, які гальмують упровадження в масову практику нових педагогічних ідей, підходів і прийомів роботи:

- слабе фінансування інноваційного руху, відсутність матеріальних інтересів;
- відсутність інформації про нові ідеї та підходи в навчанні та вихованні;
- слабкий зв'язок науки й практики;
- брак часу й сил для створення й застосування педагогічних нововведень;
- консервативна сила звички: менше часу й сил потрібно для роботи по-старому, відомому;
- боязнь невдач при застосуванні нового;
- неприємні наслідки через колег по роботі (заздрість, пересуди);
- відсутність підтримки з боку керівництва школи;
- не бачу необхідності займатися новим, оскільки традиційна методика дає досить ефективні результати.

4. Чим приваблива інноваційна діяльність:

- цікаво створити щось своє, незвичайне, краще, ніж було;
- підвищується інтерес дітей до навчання й виховання;
- зростає авторитет серед батьків і дітей;
- підтримка адміністрації, рівноправні відносини з нею;
- підвищується статус серед колег, повага до новаторства;
- у нововведеннях повніше реалізуєш свій досвід, сили та здібності;
- зростає самоповага, формується новий погляд на себе,

5. Підкресліть внутрішні протиріччя, які виникають при створенні або застосуванні нового:

- нові ідеї важко реалізувати практично;
- неминучі невдачі, помилки, а це неприємно;
- складно доводити розпочате до кінця: часто переважає звичне;
- не вистачає волі та терпіння довести нове до досконалості, тому часто починаєш і кидаєш;
- немає впевненості, що нове принесе практичну користь;
- неминучі втрати часу для роботи по-новому, а це ніхто не бере до уваги, немає компенсації за новаторські зусилля;
- часто опановують сумніви: а чи зможу я це нове застосувати?

6. Які нові педагогічні технології Ви могли б застосувати за сприятливих умов:

- КТД – колективні творчі справи;
- КРД – колективна розумова діяльність;
- МВД – методика вивчення себе дітьми;
- ПФК – прискорене формування колективу (групи, класу);
- ТВВЗ – теорія вирішення винахідницьких задач;

– ТВП – теорія виховання партнерства в дитячих взаєминах;

– ТСС – технологія самотворення (самовиховання).

7. Якими діагностичними методиками Ви володієте вільно:

– використання карт навченості і вихованості;

– застосування самооцінки;

– взаємооцінки та експертне оцінювання;

– тестові методики різного типу;

– вивчення особистості в спеціально створюваних ситуаціях;

– використання критеріїв особистісного зростання для діагностики вихованості учнів.

8. Підкресліть ознаки власної готовності до створення інновацій:

– орієнтуюсь у структурі й психології особистості;

– знаю нові педагогічні ідеї і Я-концепцію;

– володію нестандартним мисленням;

– володію психологічним баченням життя дітей;

– умію використовувати психодіагностику;

– знаю технологію та культуру експерименту.

9. Підкресліть, яка сфера самореалізації здібностей влаштовує Вас найбільше: наука, мистецтво, комерція, медицина, сфера обслуговування, інженерія, транспорт, освіта, адміністративна чи державна діяльність, політичне життя, сфера соціальних відносин (соціологія та психологія).

10. Підкресліть, які фактори в реалізації життєвих планів можуть Вам допомогти: сімейні традиції, підтримка батьків, їх авторитет у суспільстві;

– достатнє фінансування з боку рідних, знайомих, спонсорів;

– надія на власні сили й здібності;

– велика особиста працездатність, емісія самореалізуватись у справі, корисні зв'язки й знайомства.

11. Що для Вас є пріоритетом у досягненні життєвих цілей: загальнокультурний і професійний саморозвиток, якості професійної підготовки у вищому навчальному закладі, вдалому сімейному життю, фізичному та психічному здоров'ю, доброзичливому ставленню до людей, корисним знайомствам, професійному співробітництву, винахідливості та творчості свого Я.

12. Що Ви вважаєте складовими успіху в житті й досягненні мети:

– цілеспрямованість, тобто вміння зосередитися на головному, відокремити всі дрібниці життя;

– організованість: максимальне використання в інтересах майбутнього роботи та дозвілля, побутових умов і способу життя;

– реалістичність і конкретність завдань з досягнення мети;

– повна самовіддача в будь-якій справі;

– здоровий спосіб життя й турбота про здоров'я;

– уміння переробляти неякісну роботу та виправляти помилки;

– використання досвіду професіоналів в обраній справі;

– орієнтування в обставинах і вміння знайти своє місце в конкретній ситуації.

13. Чи вмієте Ви використовувати обставини для реалізації планів:

– поєдную розважливості і ризик;

– можу делегувати частину своїх повноважень іншим людям;

– вмію вчитись етикету у відносинах;

– використовую знання психології людей, їх можливості під час слабкості;

– в потрібний момент дію рішуче та з повною самовіддачею;

– ніколи не звинувачую інших у невдачах і прорахунках;

– можу обмежити свої звички, потреби й бажання заради справи.

Додаток Ф

Анкета «Застосування пошуково-дослідницьких форм роботи в професійній діяльності вчителя-філолога»

Ця методика дає змогу визначити, чи відбулися які-небудь зміни в технології навчання, наскільки вони відповідають меті й гіпотезі ДЕР в школі.

1. Чи використовуєте Ви активні форми навчання на своїх уроках?
2. В яких класах, для учнів якого віку?
3. Як часто використовуєте?
 - а) часто, майже на кожному уроці;
 - б) після або під час вивчення тем програми;
 - в) використовую рідко;
 - г) не використовую;
 - д) поки що не використовую, але планую найближчим часом (наприклад, з початку нового навчального року).
4. Вкажіть, будь ласка, назви активних форм і навчальних тем, в яких Ви їх використовуєте.
5. Вкажіть, будь ласка, найважливі для вас цілі, які ви ставите при використанні активних форм на уроці:
 - а) пояснення нового матеріалу;
 - б) перевірка домашнього завдання;
 - в) підведення підсумків та узагальнення матеріалу після вивчення певної теми;
 - г) зняття напруги в учнів на уроці;
 - д) активізація пізнавальної діяльності;
 - е) інші цілі.
6. Чи включаєте Ви до змісту активних форм питання з матеріалів інших предметів (які саме)?
7. При їх підготовці в проведенні Ви використовуєте:
 - а) власні методичні розробки;
 - б) матеріали з предметних методичних журналів;
 - в) матеріали передового досвіду;
 - г) будь-які інші джерела.
8. Вкажіть, будь ласка, які труднощі виникають у Вас при проведенні активних форм навчання:
 - а) неолік часу;
 - б) брак методичної літератури;
 - в) інші причини.
9. У своїй викладацькій діяльності Ви намагаєтесь орієнтуватися на учнів з навчальними можливостями:
 - а) низькими;
 - б) середніми;
 - в) високими.
10. Ви прагнете здійснювати принцип індивідуального підходу в навчанні:
 - а) систематично;
 - б) епізодично;
 - в) не застосовуєте.
11. Ви намагаєтесь планувати індивідуальну роботу в класі:
 - а) постійно;
 - б) епізодично;
 - в) не плануєте.

12. У якій формі намагаєтеся планувати:

- а) у тематичному плані;
- б) у поурочних планах;
- в) є спеціальний план.

13. Які цілі перед собою ставите, прагнучи здійснити принцип індивідуального підходу (відзначте найважливіші, на Ваш погляд):

- а) підвищити загальний рівень вихованості та освіченості учня;
- б) не допускати появи прогалин у навчальних досягненнях учнів;
- в) забезпечити максимально продуктивну роботу кожного;
- г) повніше мобілізувати схильності, здібності, інтереси учнів;
- д) розвивати здібності учнів.

14. Якого типу завдання Ви використовуєте для індивідуалізації навчання:

а) завдання різного ступеня складності;
 б) завдання однаковою мірою складності, але з різною кількістю вказівок щодо їх виконання;

- в) завдання на тривалий термін;
- г) завдання, запропоновані самими учнями;
- д) які ще?

15. Що найбільше допомагає в здійсненні принципу індивідуального підходу в навчанні:

- а) методичні журнали;
- б) дидактична література;
- в) матеріали засідань методоб'єднань;
- г) обговорення на педрадах;
- д) власні розробки;
- е) що ще?

16. Що Ви намагаєтеся враховувати при здійсненні індивідуального підходу?

- а) навченість, тобто загальну здатність до навчання;
- б) спеціальні здібності;
- в) навички самостійної роботи;
- г) навченість, тобто систему програмних й позапрограмних знань у певній галузі;
- д) пізнавальні інтереси;
- е) що ще?

17. Яким чином, на Ваш погляд, в реальному навчальному процесі можна виявити такі індивідуальні особливості учня?

17.1 Навченість:

- а) за темпами засвоєння нового матеріалу;
- б) за вмінням впоратись із завданням у заданий проміжок часу;
- в) за вмінням організувати свою працю;
- г) за вмінням працювати з книгою та іншими джерелами інформації;
- д) за рівнем розвитку усного та писемного мовлення;
- е) за ступенем володіння розумовими операціями: аналізом, порівнянням, виділенням головного тощо.

17.2 Сформованість уміння самостійно працювати:

- а) за потребою в педагогічному керівництві;
- б) за досягнутим у процесі самостійної роботи рівнем знань;
- в) за самостійністю мислення (логіки, критичності, оригінальності);
- г) за рівнем самоконтролю учня.

17.3 Пізнавальний інтерес:

- а) за прагненням поділитися новою інформацією;
- б) за прагненням взяти додаткове завдання;
- в) за активною діяльністю з предмету поза уроком;

г) за заняттями у вільний час.

18. Які, на Вашу думку, шляхи індивідуалізації навчання:

а) утворення однорідних груп або класів на підставі однієї ознаки (успішність, спеціальні здібності, пізнавальні інтереси, рівень навченості);

б) внутрішньокласна індивідуалізація завдань;

в) проходження курсу в прискореному або сповільненому темпі за спеціальною програмою для різних учнів;

г) утворення однорідних різновікових груп, об'єднаних за однією ознакою (спеціальні здібності, пізнавальні інтереси);

д) можливість вільного вибору предметів;

е) індивідуальний графік занять;

ж) що ще?

19. Що необхідно зробити, На ваш погляд, для реалізації вищезазначених пропозицій?

Додаток X

«Оцінка сформованості конструктивно-змістових та конструктивно-операційних умінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей»

Оцінка сформованості конструктивно-змістовних і конструктивно-оперативних умінь майбутнього вчителя в балах: 2 – яскраво виражене вміння; 1 – має місце; 0 – відсутнє.

№	Характеристика вмінь	Бали
I. КОНСТРУКТИВНО-ЗМІСТОВНІ		
1.	Уміння здійснювати перспективне й поточне планування	
2.	Уміння обрати раціональну структуру уроку та визначити його композиційну побудову	
3.	Уміння чітко спланувати матеріал уроку: 1 – відібрати необхідний матеріал на один урок, виділити в ньому головне, суттєве; 2 – розташувати теоретичний матеріал від найлегшого й простого до найважливого та складного; 3 – визначити місце й характер демонстраційного експерименту на уроці; 4 – розташувати завдання та вправи в порядку зростання їх складності для учнів	
4.	Уміння планувати роботу учнів на уроці: 1 – обрати найраціональніші види навчальної роботи класу, окремих учнів при засвоєнні нового матеріалу; 2 – визначити характер діяльності різних груп учнів під час перевірки пройденого матеріалу; 3 – передбачити можливі труднощі учнів у тих чи інших видах діяльності; 4 – збільшувати ступінь самостійності учнів у навчальній роботі від одного уроку до іншого	
5.	Уміння планувати свою роботу на заняттях: 1 – раціонально розподіляти час на різних етапах уроку; 2 – планувати логічні переходи від одного етапу до іншого; 3 – визначити характер керівництва роботою учнів з оволодіння новим матеріалом на кожному етапі уроку; 4 – передбачити можливі варіанти зміни ходу уроку	
II. КОНСТРУКТИВНО-ОПЕРАТИВНІ		
6.	Уміння здійснювати педагогічну діяльність відповідно до рекомендацій психолого-педагогічної науки та передового педагогічного досвіду	
7.	Уміння при навчанні здійснювати розумове виховання	
8.	Уміння наділяти учнів навчальними вміннями й навичками	
9.	Уміння створювати умови для творчої діяльності	
10.	Уміння створювати умови для позитивного ставлення учнів до навчання, для формування пізнавального інтересу й потреби в знаннях	
11.	Уміння створювати сприятливий психологічний мікроклімат, педагогічний оптимізм	
12.	Уміння використовувати всі засоби навчання	
13.	Уміння використовувати різні прогресивні методи	
14.	Уміння здійснювати контроль за засвоєнням навчального матеріалу учнями, їх здатністю порівнювати, узагальнювати, робити висновки	
15.	Уміння аналізувати й правильно оцінювати усні та письмові відповіді учнів	

16.	Уміння планувати всі види педагогічної діяльності	
17.	Уміння раціонально користуватися підготовленим конспектом	
18.	Уміння використовувати методи вивчення учнів, здійснювати індивідуальний підхід	
19.	Уміння психологічно аналізувати уроки, в тому числі власні	
20.	Уміння аналізувати власну діяльність, її результати	

Додаток Ц

«Методика володіння дослідницькими вміннями»

Мета: визначити комплекс дослідницьких умінь, якими володіє педагог.

Поставити знак «+» навпроти вміння, яким учитель володіє та яким може оперувати.

№	Дослідницькі вміння	Ступінь володіння умінням		
		Добре	Слабко	Не володію
1.	Свідомо вдосконалювати власну педагогічну майстерність			
2.	Аналізувати, критично оцінювати, виділяти провідні ідеї та результати власної діяльності			
3.	Упроваджувати в свою роботу рекомендації психолого-педагогічної науки			
4.	Обирати й обґрунтовувати дослідницьку тему			
5.	Підбирати відповідну літературу, необхідну для осмислення теми дослідження, зіставляти власний досвід з відображеним в літературі з цієї проблеми			
6.	Прогнозувати засоби й методи дослідження			
7.	Визначати та обґрунтовувати об'єкт, предмет, гіпотезу, мету, завдання, методи, етапи дослідження			
8.	Знаходити й застосовувати відповідні методики дослідження			
9.	Узагальнювати, описувати та літературно оформлювати отримані результати			
10.	Формулювати висновки та рекомендації із закінченням дослідження та на їх основі приймати рішення			
11.	Рефлексувати за підсумками дослідницької роботи			

Додаток Ш

«Самооцінка рівня творчого потенціалу особистості»(за В. Андрєєвим)

Запропонований тест дає змогу за 9-бальною шкалою провести самооцінки особистісних якостей або частоту їх прояву, які і характеризують рівень розвитку науково-творчого потенціалу особистості.

Запитання тесту	Шкала оцінок
1. Як часто розпочату справу вам вдається довести до логічного кінця?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
2. Якщо всіх людей подумки розділити на логіків і евристиків, тобто генераторів ідей, то в якій мірі Ви – генератор ідей?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
3. Якою мірою Ви відносите себе до людей рішучих?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
4. У якій мірі Ваш кінцевий «продукт», Ваш твір найчастіше відрізняється від початкового проекту, задуму?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
5. Наскільки Ви здатні проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди, які вам обіцяли щось, виконали обіцяне?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
6. Як часто Вам доводиться виступати з критичними судженнями в чию небудь адресу?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
7. Як часто вирішення проблем, що у Вас виникають, залежить від Вашої енергії та наполегливості?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
8. Який відсоток людей у Вашому колективі найчастіше підтримують Вас, Ваші ініціативи та пропозиції? (1 бал – близько 10%)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
9. Як часто у Вас буває оптимістичний і веселий настрій?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
10. Якщо всі проблеми, які доводилося Вам вирішувати за останній рік, умовно розділити на теоретичні і практичні, то яка питома вага серед них практичних?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
11. Як часто Вам доводилося відстоювати свої принципи, переконання?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
12. Якою мірою ваша товарицькість і комунікабельність сприяє вирішенню життєво важливих для Вас проблем?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
13. Як часто у Вас виникають ситуації, коли головну відповідальність за вирішення найважливіших проблем і справ в колективі Вам доводиться брати на себе?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
14. Як часто і в якій мірі Ваші ідеї, проекти вдавалося втілювати в життя?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
15. Як часто вдається Вам проявити винахідливість і навіть підприємливість, хоч у чомусь визначити своїх суперників по роботі чи навчанні?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
16. Скільки людей серед Ваших друзів і близьких, які вважають Вас людиною вихованою та інтелігентною?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
17. Як часто Вам у житті доводилося робити щось таке, що було сприйнято навіть Вашими друзями як несподіванка, як принципово нова справа?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
18. Як часто Вам доводилося докорінно реформувати своє життя або знаходити принципово нові підходи у вирішенні старих проблем?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

На основі сумарного числа набраних балів визначте рівень Вашого творчого потенціалу.

Сума балів	Рівні
18–39	Дуже низький
40–54	Низький
55–69	Нижчий від середнього
70–84	Трохи нижчий від середнього
85–99	Середній
100–114	Трохи вищий від середнього
115–129	Вищий від середнього
130–142	Високий
143–162	Дуже високий

Додаток Ш

«Самооцінка сформованості методологічної культури майбутніх учителів-філологів»

Наступний тест дає змогу на основі самооцінки знань, умінь та особистісних якостей відрефлексувати й визначити актуальний рівень методологічної культури вчителя.

Відповіді оцінюються за 9-бальною шкалою ступеня вираженості відповідних знань, умінь й особистісних якостей. Усі оцінки відносні, але тест дає змогу замислитись і зробити відповідні висновки кожному анкетованому.

Інструкція. Подумки уявіть собі вищий (9 балів) рівень розвитку відповідної якості і дуже низький (1 бал), потім знайдіть собі місце на 9-бальній шкалі та обведіть обраний бал самооцінки кружечком.

Запитання тесту	Шкала оцінок
1. У якій мірі Ви відчуваєте потребу в галузі навчання або виховання щось досліджувати, реформувати?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
2. Якщо у вас виникла цікава педагогічна ідея, то в якій мірі Ви здатні, попередньо теоретично її обгрунтувавши, експериментально перевірити?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
3. У якій мірі Ви здатні чітко сформулювати суть досліджуваної проблеми, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, спланувати експеримент?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
4. У якій мірі Ви володієте такими методами педагогічного дослідження, як моделювання педагогічних процесів, анкетування, тестування?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
5. Як високо Ви оцінюєте своє вміння розробити самостійну анкету, тест?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
6. У якій мірі в процесі та при обробці результатів педагогічного експерименту Ви здатні використовувати методи математичної статистики, комп'ютерну техніку?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
7. Чи брали Ви участь раніше в організації будь-якого педагогічного експерименту, і яка була ваша активність, відповідальність, роль в участі?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
8. Чи здатні Ви назвати основні методологічні принципи педагогічного дослідження, а головне, у якій мірі Ви здатні їх застосовувати?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
9. Чи здатні Ви і в якій мірі, узагальнивши результати педагогічного експерименту, написати статтю, виступити на науковому семінарі або конференції?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
10. Як високо Ви оцінюєте власні вміння та здібності проводити наукові дискусії, відстоювати свою точку зору з якого-небудь спірного методологічного питання, педагогічної проблеми?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Відповівши на питання, визначте, будь ласка, загальний рівень Вашої методологічної культури за запропонованою шкалою.

Сума балів	Рівні
10–18	Дуже низький
19–27	Низький
28–36	Нижчий від середнього

37–45	Трохи нижчий від середнього
46–54	Середній
55–63	Трохи вищий від середнього
64–72	Вищий від середнього
73–81	Високий
82–90	Дуже високий

Додаток Ю

Дослідницька програма вчителя-філолога Інформаційна карта про педагогічний пошук (за О. Лебедєвим)

Напря́м пошуку

Предмет _____
 Автор _____
 Умови формування пошуку; _____
 Досягнуті (або передбачувані) педагогічні результати: _____

Зміст досліджу: _____

Публікації та рукописні матеріали: _____

Розповсюдження досвіду: _____

Рекомендації до заповнення інформаційної карти

Розділ «Напря́м пошуку»

Під час опису конкретного досвіду необхідно визначити напрям роботи, що відбиває сутність цього досвіду. Якщо автор не в змозі визначити ці напрями, то розділ заповнюється за допомогою заступника директора з навчально-виховної роботи (далі – НВР), наукового керівника та ін. Напрями повинні визначатися виходячи з гіпотези дослідно-експериментальної роботи (далі – ДЕР) школи та відповідних дослідницьких завдань.

Приблизний перелік основних напрямів педагогічних пошуків

– Система реалізації педагогічних цілей (формування гуманітарної культури; соціально-значущого самовизначення; формування життєвих планів й професійних намірів тощо).

– Педагогічні принципи.

– Формування мотивів навчальної діяльності.

– Зміна змісту освіти (експериментальні навчальні плани, програми з нормативних навчальних предметів, спецкурси, поглиблене вивчення предмету тощо).

– Удосконалення організації педагогічного процесу (діагностика, прогнозування, конструювання педагогічного процесу тощо).

– Розвиток педагогічної технології (удосконалення окремих елементів уроку, окремих способів і засобів навчання; дидактичні ігри; групові форми навчальної діяльності; бінарні та інтегровані уроки).

– Створення нових педагогічних систем (гімназії, ліцеї, авторські школи, соціально-педагогічні комплекси тощо).

– Розробка моделі управління ДЕР школи.

– Робота з батьками.

– Удосконалення позанавчальної діяльності.

Розділ «Автор»

У розділі вказані необхідні відомості про вчителя – автора досвіду або керівника досвіду педагогічного колективу.

Розділ «Умови формування досвіду»

Подається коротка характеристика класів (школи), в яких формувався досвід, їх особливості, визначаються роки формування досвіду.

Розділ «Досягнуті (або передбачувані) педагогічні результати».

В якості таких результатів можуть розглядатися:

- Засвоєння учнями системи знань або окремих компонентів цієї системи (засвоєння фактів, понять, закономірностей, теорій, правил, висновків).
- Оволодіння учнями загальнонавчальним та спеціальними вміннями й навичками.
- Підвищення рівня пізнавальної самостійності учнів (перехід до вирішення складніших пізнавальних завдань).
- Розвиток мотивів навчальної діяльності учнів, їх пізнавальних потреб.
- Розвиток здатності аналізувати й оцінювати явища соціального життя.
- Формування життєвих планів учнів, їх професійних намірів.
- Формування життєвої позиції учнів, їх поглядів.
- Зміни в системі цінностей учнів.
- Розвиток в учнів здібностей до самопізнання, самооцінювання.
- Інші зміни в особистісних структурах.

Крім того, в якості педагогічних результатів можна розглядати виявлення педагогічних можливостей застосовуваних прийомів, форм, методів, засобів – більш раціональне використання навчального часу, підвищення рівня пізнавальної активності учнів, зміна складності досліджуваного матеріалу тощо.

Розділ «Зміст досвіду»

Може бути запропоновано:

- опис окремих прийомів діяльності, засобів навчання, форм навчальної та позакласної роботи, навчального плану тощо;
- принципи відбору навчального матеріалу, організація навчальної діяльності, вибору педагогічних засобів, вирішення інших педагогічних управлінських завдань;
- характеристика педагогічної системи (методичної, дидактичної, виховної, організаційно-педагогічної, соціально-педагогічної);
- педагогічні ідеї, покладені в основу інновацій.

Рівень викладу змісту досвіду визначається новизною його окремих елементів та їх значимістю для досягнення результатів, зазначених у попередньому розділі інформаційної карти. Якщо найзначущими елементами досвіду є нові прийоми, розроблені вчителем, то описуються ці прийоми. Якщо більше значення для досягнення зазначеного в карті результату має система прийомів, а самі прийоми при цьому достатньо відомі, то в інформаційній карті подається загальна характеристика розробленої педагогічної системи тощо.

Для отримання більш повної інформації про хід ДЕР можна запропонувати директору освітньої установи (далі – ОУ), науковому керівнику питання для співбесіди щодо її аналізу.

Питання для співбесіди з учителями школи з аналізу ходу ДЕР

Блок I. Оцініть, будь ласка, вашу позицію в пошуку, що проводить колектив школи.

1. Які особливості вашої концепції навчання й виховання сучасних школярів?
2. Чи поділяєте Ви педагогічні ідеї експериментальної роботи? Чому?
3. Як співвідносяться ваші погляди з позицією педагогічного колективу школи?
4. У чому своєрідність педагогічної позиції вчителів, які працюють з вами в одному класі?
5. Як ви характеризуєте ваше місце і роль в педагогічному ансамблі школи?

Блок II. Оцініть, будь ласка, результати, досягнуті вами в ході ДЕР.

1. Чи знаєте ви мотиви навчання учнів (з Вашого предмету)?
2. Чи знають Ваші учні власні можливості з Вашого предмету? На якій підставі робиться цей висновок?
3. Чи навчаєте Ви учнів об'єктивно оцінювати себе і товаришів: власні можливості (підвищення вимог), об'єктивна самооцінка, оцінка процесу і результату діяльності, вимог (шляхом порівняння досягнутого й бажаного)?
4. Чи вимагаєте Ви від учнів аналіз причин успіхів (невдач)? Яким чином?

5. Чи намагаєтеся Ви підвищити самооцінку школяра? Яким чином?

6. На які властивості (характеристики) особистості необхідно, на Вашу думку, орієнтуватись у процесі навчання?

7. Який спосіб побудови особистісно орієнтованого процесу навчання Ви вважаєте найбільш доцільним? Чому?

8. Чи вважаєте Ви, що Вам вдається сприяти процесу самореалізації учня в процесі навчання? Чому?

9. Які труднощі Ви відчуваєте в роботі?

10. Яку допомогу хотіли б отримати?

5.6. Атестаційна карта вчителя-експериментатора

Учителі-експериментатори, як правило, мають вищу категорію. Кожного з них відрізняють не тільки особистісні та професійні якості, а й результати їх праці. Психолого-педагогічний підхід в оцінюванні цієї праці дасть змогу об'єктивніше скласти атестаційну характеристику вчителя-експериментатора, використовуючи його атестаційну карту. Приклад такої карти наведений нижче.

Атестаційна карта вчителя-експериментатора

№	Напрями роботи	Показники продуктивності	
		у результатах (3 бали)	у процесі (2 бали)
1.	Навчальна	1) успішність; 2) якість знань; 3) загальнонавчальні вміння; 4) творча активність; 5) інтерес до предмету; 6) розвиток індивідуальності учня;	7) узагальнення власного досвіду; 8) апробація відомих програм і технологій; 9) модернізація; 10) комбінування; 11) створення оригінальних програм і технологій навчання; 12) створення нових освітніх програм та систем;
2.	Науково-методична	13) наявність системи розробок уроків; 14) наявність авторських і скоригованих навчальних програм; 15) наявність комплексного навчально-методичного забезпечення предмету; 16) наявність авторських навчальних посібників, публікацій; 17) звання «учитель-методист», «учитель-експериментатор»; 18) переможець конкурсів;	19) обмін досвідом; 20) підвищення кваліфікації; 21) розробка нових навчальних програм, технологій, навчальних посібників, методичних матеріалів; 22) участь у роботі методичних об'єднань (далі – МО) школи; 23) керівництво творчими групами; 24) участь у районних, міських конкурсах;
3.	Організація виховного процесу	25) вихованість учнів; 26) участь у громадському та культурному житті школи; 27) соціально-моральні орієнтації; 28) вибір професії; 29) кількість правопорушень; 30) навчальна дисципліна;	31) проведення позакласної роботи з предмета; 32) особистий приклад педагога; 33) виховна спрямованість навчання; 34) досягнення системи цілей виховання; 35) організація виховної роботи

			з батьками;
4.	Організація педагогічного експерименту	36) наявність програми експерименту; 37) наявність методики й програми діагностики результатів ДЕР; 38) зростання професійної майстерності вчителя; 39) зростання навченості та вихованості учнів; 40) підвищення рівня соціального розвитку учнів; 41) підвищення масштабності інновацій;	42) самостійність учителя в розробці програми ДЕР; 43) усвідомлення вчителем завдань й гіпотези експеримента; 44) наукова обґрунтованість концепції експерименту; 45) здатність до корегування завдань та шляхів ДЕР; 46) особиста участь у діагностиці результатів ДЕР; 47) оцінювання власної дослідно-експериментальної діяльності

Примітка. $S_{\max} = (24 \times 3) + (24 \times 2) = 120$ балів.

Додаток Я**ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ****Артеменко Олени Вікторівни**

«Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

(скановані копії)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА
 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
 Телефон 239-30-33

15.06.17 № 01-10/НОУ

На № _____

Д О В І Д К А

про впровадження результатів дисертаційної роботи **Артеменко Олени Вікторівни** на тему «**Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності**», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

За концепцією О. В. Артеменко, створення психологічно-комфортного й рефлексивно-інноваційного середовища в процесі професійної підготовки – одна з найважливіших умов розвитку у студентів науково-дослідницького підходу до розв'язання завдань і ситуацій, що постійно з'являються в сучасному освітньому просторі. На цьому концептуальному положенні у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова відбувалось упровадження авторської моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, коригувався зміст і технологія професійної підготовки, характер взаємовідносин між викладачами і студентами, принципово нова загальна атмосфера співтворчості.

У процесі професійного навчання майбутніх учителів філологічних спеціальностей упроваджено такі матеріали дослідження:

- положення про науково-дослідну роботу майбутніх педагогів як основу її організації, стимулювання розвитку й саморозвитку професійної готовності до інноваційного розв'язання професійних завдань дослідницькими методами;
- модель поетапного методичного забезпечення організації професійно спрямованої науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, яка містить засоби інноваційного професійного навчання, діагностування результативності, технологію педагогічного супроводу їхнього наукового зростання та методичне забезпечення дієвого впливу на активне професійне самовиявлення у процесі виконання дослідницьких робіт;
- програму й технологію внутрішньовузівської підготовки викладачів ВНЗ щодо підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності.

Результати, отримані завдяки упровадження авторських положень і рекомендацій Олени Вікторівни Артеменко позитивно і результативно вплинули на якість вузівського педагогічного процесу.

Ректор



акад. В. П. Андрущенко

Міністерство освіти і науки України

Ministry of Education, Science of Ukraine

ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

OLEKSANDR DOVZHENKO
HLUKHIV NATIONAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

41400, Сумська обл., м. Глухів,
вул. Києво-Московська, 24
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net ,
gnpuoffice@gmail.com
Телефон: (05444) 2-34-27
Факс: (05444) 2-34-74



24. Kyevo-Moskovska Str., Hlukhiv,
Sumy region, Ukraine, 41400
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net ,
gnpuoffice@gmail.com
Telephone: (05444) 2-34-27
Fax:(05444) 2-34-74

«03» 07 2017 р. № 1629

На № _____

ДОВІДКА

*про впровадження результатів
дисертаційного дослідження Артеменко Олени Вікторівни на тему:
«Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей
до науково-дослідницької діяльності», поданого на здобуття
наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти*

В освітній процес Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка упродовж 2016-2017 навчального року було втілено розроблені О. В. Артеменко методичні напрацювання.

Зокрема, запропоноване експериментальне дослідження в підготовку майбутніх учителів філологічних спеціальностей реалізовано шляхом:

– упровадження програми теоретичної і практичної підготовки викладачів педагогічних вишів до організації поетапної професійно спрямованої дослідницької діяльності студентів-філологів в організованих «Школах педагогічної майстерності»;

– посилення спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей на успішне опанування ними дослідницьких методів навчання;

– створення професійно орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на формування кожного з компонентів готовності майбутніх учителів-філологів до науково-дослідницької діяльності;

– упровадження в систему професійної підготовки майбутніх учителів-словесників інтерактивно-рефлексивних форм, методів, засобів та занять, спрямованих на домінанту дослідницької педагогічної діяльності.

Позитивний ефект від упровадження авторських напрацювань виявився у підвищенні рівня готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності, у набутті ними

комплексу знань основних понять методологічної науки, категорій та закономірностей педагогічної науки, знань про інноваційні процеси в освіті.

Особливо дієвим у професійній підготовці освітянських кадрів виявився спецкурс «Технологія наукового пошуку», який мав велике науково-педагогічне навантаження. Результатом його впровадження виявилось надання методичних рекомендацій щодо виконання конкретних видів наукових, навчально-дослідницьких та інших робіт.

Це дає підстави стверджувати, що матеріали дисертаційного дослідження О. В. Артеменко мають теоретичне і практичне значення та можуть використовуватися в навчальному процесі філологічних факультетів ВНЗ.

Проректор
з наукової діяльності
та міжнародних зв'язків



В. П. Зінченко



Міністерство освіти і науки України

**КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Від 15.05.2017 № 102-тс
На № _____ від _____

Д О В І Д К А

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Артеменко Олени Вікторівни на тему «Підготовка майбутніх учителів
філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності», поданого на
здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дослідження Артеменко Олени Вікторівни активно впроваджувалися у практику роботи факультету філології та журналістики Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Головна увага при цьому була спрямована на те, щоб реалізувати на практиці основні ідеї, теоретичні положення та висновки дослідження, пов'язані із забезпеченням якісної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, підвищенням їхньої мотивації до ефективної та продуктивної науково-дослідницької діяльності.

Автором дослідження організовано роботу постійно діючого теоретико-методичного семінару «Професіоналізм викладача вищої школи» для професорсько-викладацького складу університету з метою підвищення їхньої професійної компетентності, педагогічної майстерності та професіоналізму.

Особливо дієвим у професійній підготовці освітянських кадрів виявився спецкурс «Технологія наукового пошуку», який мав велике науково-педагогічне навантаження. Результатом його впровадження виявилось надання методичних рекомендацій щодо виконання конкретних видів наукових, навчально-дослідницьких та інших робіт.

Основні положення і висновки кандидатської дисертації О. В. Артеменко знайшли широке впровадження в роботі викладачів кафедр та засвідчили свою актуальність і перспективність, надали можливість досягти якісних результатів у сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до ефективної науково-дослідницької діяльності.

Проректор з наукової роботи



С. П. Михида

КЛАСИЧНИЙ
ПРИВАТНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

Україна, 69002 тел. (061) 764-57-15
м. Запоріжжя, (0612) 63-99-73
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 764-57-15
(061) 220-10-02



CLASSIC
PRIVATE
UNIVERSITY

70 "B", Zhukovskogo st., tel. (061) 764-57-15
69002 Zaporizhzhia, (0612) 63-99-73
UKRAINE fax (061) 764-57-15
(061) 220-10-02

№ 738

„ 19 04 2017 р.

Д О В І Д К А

про впровадження результатів дисертаційної роботи Артеменко Олени Вікторівни на тему «Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2012-2016 років у освітньому процесі інституту іноземної філології Класичного приватного університету апробувались і впроваджувались основні положення та результати дисертаційного дослідження Артеменко Олени Вікторівни.

В умовах сьогодення щороку Україна втрачає значні обсяги коштів через неповне використання наукового потенціалу працівників освіти, а рівень продуктивності їхньої праці значно відстає. Зростає непорядкованість в організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах. Цим пояснюється наш інтерес до результатів дослідження О. В. Артеменко, які використовувались у навчальному процесі:

- проведення занять у проблемних групах, засідання творчих секцій та студентського науково-творчого товариства, які об'єднані науковими інтересами окремих викладачів;
- засідання дискусійного клубу «Новатор», в якому відбувалися цікаві зустрічі з відомими новаторами педагогіки вищої школи України і зарубіжжя та ін.;
- організації роботи студентської видавничої ради.

Результатом даного впровадження була творча активність майбутніх педагогів в ознайомленні із самим собою, зацікавленість цим видом діяльності за рахунок упровадження засобів екстраполяції та рефлексії.

Найбільш ефективними виявилось упровадження стабільного залучення студентів до виконання науково-дослідницьких робіт зі спеціальності, віртуозного й успішного їх здійснення за рахунок реалізації запропонованого здобувачем принципу «навчання через дослідництво» й шляхом формування дослідницьких умінь у суб'єктів навчально-виховного процесу, індивідуального та колективного консультивання, творчої взаємодії викладачів і студентів.

В результаті, можна говорити не тільки про ефективність запропонованого наукового підходу, а про доцільність авторської ідеї, пов'язаної з реалізацією стратегії якісного оновлення професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами науково-дослідної роботи.

Ректор



В. М. Огаренко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
 E-mail: rector@bdpu.org; www.bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
 Код ЄДРПОУ 02125220

21.04.2017 № *57-27/1403*

На № _____ Від _____

Д О В І Д К А

про впровадження результатів дисертаційної роботи Артеменко Олени Вікторівни на тему «Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Відповідно до концепції Олени Вікторівни Артеменко, усвідомлений і керований викладачами процес формування науково-дослідницької позиції майбутніх учителів філологічних спеціальностей до аналізу педагогічних явищ, організація групових та індивідуальних мікродосліджень, презентація індивідуальних педагогічних наукових проектів на факультеті філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету дали змогу здійснити комплексний вплив на здійснення інноваційного підходу викладачів і студентів до професійної діяльності, внести зміни в організацію самостійної дослідницької роботи.

Становленню науково-дослідницької позиції студентів до професійної діяльності сприяв успішно запроваджений О. В. Артеменко семінар для викладачів «Організація і методика поетапного залучення майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької професійної діяльності», який мав дієвий вплив на розвиток професійної компетентності як молодих, так і досвідчених викладачів університету.

Особливо цінним виявилось застосування наукових міні-досліджень до практико-орієнтованої діяльності майбутнього педагога із розв'язання життєвих педагогічних проблем, реалізації професійно значущих інноваційних проектів, які входять до змістової складової авторської моделі і задають загальні регулятиви доступного й професійно значущого для майбутнього вчителя наукового дослідження.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження О. В. Артеменко було обговорено і затверджено на засіданні кафедри української мови та методики викладання фахових дисциплін ФФСК БДПУ (протокол № 8 від 20 квітня 2017 року).

Завідувач кафедри української мови та методики викладання фахових дисциплін кандидат філологічних наук, доцент



Н.В. Павлик

Перший проректор БДПУ, доктор педагогічних наук, професор

О.І. Гуренко

Додаток Я 1

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Артеменко О. В. До питання про використання новітніх технологій вивчення й аналізу художнього твору в сучасній навчально-виховній практиці. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. Київ; Запоріжжя, 2003. Вип. 28. С. 374–378.
2. Артеменко О. В. Методика побудови уроку української літератури з використанням комп'ютерних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2005. № 4. С. 125–131.
3. Артеменко О. В. Особливості підготовки майбутнього учителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2011. Вип. 16(69). С. 16–24.
4. Артеменко О. В. Концептуалізація понять „успіх”, „успішність” в процесі використання інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2011. Вип. 21 (74). С. 227–232.
5. Артеменко О. В. Використання новітніх технологій навчання у професійній підготовці вчителя-філолога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. Вип. 4. Ч. 2. С. 50–55.
6. Артеменко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога. *Педагогіка формування творчої особистості у*

вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2012. Вип. 24(77). С. 65–72.

7. Артеменко О. В. Характерні риси науки як сфери дослідницької діяльності: освітній контекст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2012. Вип. 27(80). С. 87–92.*

8. Артеменко О. В. Методологічні підходи до формування готовності студентів ВНЗ до науково-дослідної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2013. Вип. 30(83). С. 94–98.*

9. Артеменко О. В. Стратегічні підходи до організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 42(95). С. 514–522.*

Статті в зарубіжних виданнях

10. Artemenko O. The innovative orientation qualitative renewal of professional education future teacher-philologists': scientific and theoretical aspects. *Pedagogiczne nauki, psychologia i sociologia*. 2017. № 1(162). P. 89–94.

11. Artemenko O. Contents and specific research activity of future teacher of philology: results of the experimental training. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 5(13). P. 8–12.

Статті та тези в збірниках матеріалів науково-практичних конференцій

12. Артеменко О. В. До питання про використання новітніх технологій вивчення й аналізу художнього твору в сучасній навчально-виховній практиці. *Вісник Українського державного університету водного господарства та природокористування. Педагогіка. Сучасні технології навчання: проблеми та*

перспективи: матеріали VI Міжнарод. наук.-метод. конф., 12–14 листопада 2003 р. Рівне, 2003. Вип. 5(24). Ч. 1. С. 27–32.

13. Артеменко О. В. Дидактичні можливості комп'ютерних технологій при вивченні літератури в контексті сучасних освітніх технологій. *Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Суми, 20–21 квітня 2006 р.: у 2 ч. / Сум. обл. ін.-т післядипл. пед. освіти. Суми: Університетська книга, 2006. Ч. 1. С. 74–76.

14. Артеменко О. В. Теоретичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога. *Наука і вища освіта*: тези доповідей учасників XVIII Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 22–23 квітня 2010 р. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2010. С. 197–198.

15. Артеменко О. В. Фактори впливу на професійну підготовку майбутнього вчителя-філолога у вищому навчальному закладі. *Проблеми та перспективи розвитку ринку освітніх послуг: регіональний аспект*: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (м. Армянськ, 24–26 березня 2011 р.). Ялта: РВВ КГУ, 2011. С. 113–115.

16. Артеменко О. В. Концепція розвитку професіоналізму вчителя-філолога. *Наука і вища освіта*: тези доповідей учасників XIX Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 21–22 квітня 2011 р.: у 3 т. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2011. Т. 3. С. 120.

17. Артеменко О. В. Критерії професійної успішності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. *Наука і вища освіта*: тези доповідей учасників XX Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 06 квітня 2012 р.: у 3 т. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2012. Т. 3. С. 68.

18. Артеменко О. В. Ціннісні засади сутності поняття „інноваційні здібності” в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення*: тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., 20 квітня 2012 р. / за ред. В. М. Огаренка та ін. Запоріжжя: КПУ, 2012. С. 17–18.

19. Артеменко О. В. Науково-дослідницька діяльність у підготовці майбутніх учителів-філологів. *Специфіка сучасної науки: матеріали XXV Міжнарод. наук.-практ. конф. з філософських, філологічних, юридичних, педагогічних, економічних, психологічних соціологічних і політичних наук*, 20–21 вересня 2012 р. Горлівка: ФЛП Пантюх Ю. Ф., 2012. С. 118–120.

20. Артеменко О. В. Мотивація науково-дослідницької діяльності студентів. *Молода наука–2013: зб. наук. пр. студентів, аспірантів і молодих учених*. Запоріжжя: ДВНЗ „ЗНУ”, 2013. Т. 2. С. 129–132.

21. Артеменко О. В. Педагогічні підходи до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей. *Наука і вища освіта: тези доповідей учасників XXII Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 18 квітня 2014 р. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2014. С. 400.

22. Артеменко Е. В. Формирование исследовательских умений студентов филологических специальностей при прохождении педагогической практики. *Гуманитарные науки в современном мире: материалы VI Международ. науч.-практ. Интернет-конференции 30 ноября – 10 декабря 2013 г.* / под общ. ред. М. А. Литовченко. Тамбов: Изд-во ИП Чеснокова А. В., 2014. С. 111–113.

23. Артеменко О. В. Досягнення наукової продуктивності майбутніми педагогами у процесі професійної підготовки. *Наука і вища освіта: тези доповідей учасників XXIII Міжнарод. наук. конф. студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 23 квітня 2015 р. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2015. С. 296–297.

24. Артеменко О. В. Наукова творчість – фактор самореалізації особистості майбутнього вчителя-філолога. *Наука, освіта, суспільство: актуальні питання і перспективи розвитку: матеріали III Міжнарод. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 30–31 березня 2017 р. / ГО „Ін-т інноваційної освіти”; Наук.-учбов. центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО „Ін-т інноваційної освіти”, 2017. С. 3–5.