

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

На правах рукопису

БІНЕЦЬКА ДАРІЯ ІГОРІВНА

УДК 378.011.3-057:81'243]:001,8

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДОСЛІДНИЦЬКИХ
УМІНЬ ЗАСОБАМИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Шикиринська Олександра Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2016

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	12
1.1. <i>Розкриття сутності поняття «дослідницькі уміння» майбутнього вчителя іноземних мов.....</i>	<i>12</i>
1.2. <i>Освітнє середовище університету як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.....</i>	<i>30</i>
1.3. <i>Організаційно-педагогічні умови формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь засобами освітнього середовища університету.....</i>	<i>44</i>
Висновки до I розділу	71
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ ..	74
2.1. <i>Психолого-педагогічний аналіз діяльності викладача і студента в ході формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь</i>	<i>74</i>
2.2. <i>Модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.....</i>	<i>88</i>
2.3. <i>Дидактичні та виховні аспекти реалізації організаційно-педагогічних умов в ході самостійної та поза аудиторної роботи з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов</i>	<i>1077</i>
<i>Висновки до II розділу.....</i>	<i>12020</i>
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ.....	1244

УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ	1244
3.1. Система перевірки ефективності педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.....	1244
3.2. Оцінка результатів дослідно-експериментальної роботи	1955
Висновки до III розділу	2055
ВИСНОВКИ	2077
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	2133
ДОДАТКИ.....	2433
Додаток А.....	2433
Додаток Б.....	2444
Додаток В.....	2466
Додаток Г.....	2488
Додаток Д.....	25050
Додаток Е.....	2522
Додаток Є.....	2577
Додаток Ж.....	2588
Додаток З.....	2655
Додаток И.....	2733

ВСТУП

Актуальність теми. Зміна соціально-економічних орієнтирів розвитку України зумовила необхідність переосмислення мети і технологій навчання у вищій школі. Акцентація завдань замість простого засвоєння знань на формуванні системного, конструктивного мислення як основи подальшого професійного самовдосконалення фахівця, актуалізують необхідність опрацювання науковцями сучасних підходів до структурування вищої освіти, визначення мети і змісту триступеневої підготовки спеціалістів, упровадження інноваційних технологій навчання, підвищення уваги до пошуково-дослідницького компоненту становлення спеціалістів з вищою освітою.

Однією з вимог до особистості майбутнього вчителя іноземної мови є те, що він повинен орієнтуватися в обсязі інформації, що швидко змінюється, вміти порівнювати, аналізувати, узагальнювати, знаходити найкращі варіанти рішень, тобто досліджувати конкретні педагогічні ситуації; виявляти причину неуспішності учня чи особливостей засвоєння ним матеріалу; вміти здійснювати пошукову діяльність, постійну самоосвіту, бачити перспективи власної самоосвітньої траєкторії і планувати стратегію її розвитку, тобто мати високий рівень дослідницьких умінь.

Особливої актуальності набуває ця проблема саме для майбутнього вчителя іноземної мови, оскільки в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови значну частину часу приділяють формуванню специфічних для гуманітарних спеціальностей якостей, зокрема іншомовної комунікативної компетентності, і лише незначний відсоток – формуванню дослідницьких умінь.

Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов завжди приділялася увага. Йдеться, зокрема, про такі аспекти, як: методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, В. Бондар, І. Бех та ін.), проблеми неперервної професійної освіти (Л. Вовк, О. Падалка, С.Сисоєва, Я. Цехмістер, О. Шевнюк та ін.), вищої педагогічної

освіти (В. Луговий, В. Сластенін, О. Мороз, Г. Падалка, О. Мещанінов та ін.). На сьогодні розроблено системи різнорівневої і ступеневої підготовки фахівців (А. Лігоцький та ін.), теоретико-методологічні засади особистісно-зорієнтованої освіти (Н. Протасова, О. Шапран, М. Чобітько та ін.), професійної підготовки майбутніх учителів та вчителів-філологів (О. Семенов, Л. Кондрашова, Н. Кошарна та ін.), дидактики вищої школи (В. Бондар, В. Кондрашова, В. Паламарчук та ін.)

У сучасних дисертаційних дослідженнях висвітлено концептуальні засади підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до різного спрямування професійної діяльності (Т. Марчій-Дмитраш, М. Разорьонової, К. Балабухи, Г. Шролик, Н. Яценюк, В. Баркасі, Н. Щерби та ін.)

На нинішньому етапі розвитку освітньої теорії і практики в монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації дефініції „середовище” (К. Ясперс, В. Ясвін, С. Сергеев тощо) та „освітнє середовище” (Є. Бондаревська, А. Лукіна, Л. Кепачевська, І. Улановська та ін.).

Водночас, спеціальних досліджень, які б стосувалися проблеми формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов не виявлено, хоча це питання є надзвичайно актуальним у сучасній педагогічній науці.

Аналіз сучасного стану вищівської підготовки студентів уможливив виявлення суперечностей між об’єктивною потребою в сформованості у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь та реальним станом організації процесу їх формування в умовах освітнього середовища університету, для якого характерним є часткове використання: 1) методів та засобів, що надають традиційні форми навчання (лекції, семінарсько-практичні заняття, педагогічна практика); 2) засобів, доступ до яких стає можливим завдяки функціонуванню мережі Інтернет; 3) засобів, які сприяють розвитку особистісного потенціалу кожного студента. Подоланню цих суперечностей, на нашу думку, найбільшою мірою сприятиме

дослідження освітнього середовища університету як педагогічної системи, функціонування якої підпорядковано меті створення організаційно-педагогічних умов та надання можливостей для активного долучення студентів – майбутніх учителів іноземних мов до дослідницької діяльності.

Надзвичайна вагомість проблеми, її теоретична та практична значущість і, водночас, недостатня розробленість зумовили актуальність дослідження **«Організаційно-педагогічні умови формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь засобами освітнього середовища університету».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та історії педагогіки і є складовою наукового напрямку НПУ імені М. П. Драгоманова „Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів” (протокол №5 від 22 грудня 2002 р.). Автором розроблено модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету й апробовано її у спецкурсі «Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов» у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова.

Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол №13 від 26.06.2014 р.) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 8 від 25 листопада 2014 р.).

Мета дослідження – науково обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету.

Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію таких **завдань:**

1. На основі аналізу досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній теорії й практиці з'ясувати зміст базових понять, визначити структуру

дослідницьких умінь та обґрунтувати модель їх формування у майбутніх учителів іноземних мов з використанням засобів освітнього середовища університету.

2. Розробити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов.

3. Розробити та впровадити у навчальний процес вищого навчального закладу структурно-функціональну модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

4. Здійснити експериментальну перевірку ефективності використання запропонованих організаційно-педагогічних умов формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету.

5. Підготувати методичні рекомендації з питань специфіки формування дослідницьких умінь майбутніх вчителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземних мов.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних засобами освітнього середовища університету.

Теоретико-методологічною основою дослідження психологічні положення про системно-діяльнісний підхід до формування особистості (О.Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.); положення про розвиток пізнавальної діяльності школярів (А. Алексюк, М. Данилов, В. Онищук, І. Лернер, Н. Половнікова, Г. Щукіна та ін.); концепції професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.); концепції особистісно орієнтованої підготовки студентів до професійної діяльності (І. Бех, Є. Бондаревська, С. Подмазін, В. Серіков, І. Якиманська та ін.), принципи комунікативного (Ю. Маслоу, Ю. Пассов та ін.) та контекстного навчання (О. Вербицький та ін.).

Комплексний підхід до розв'язання проблеми зумовив застосування таких **методів дослідження**: *теоретичні*: вивчення та аналіз філософської, педагогічної, психологічної та спеціальної літератури, а також дисертаційних праць, систематизація та узагальнення педагогічного досвіду для здійснення теоретичного аналізу стану проблеми дослідження; *емпіричні*: анкетування, тестування, опитування, бесіда, інтерв'ю, педагогічне спостереження, оцінка і самооцінка, експертна оцінка для аналізу стану розвитку навчальної та професійної мотивації, з'ясування доцільності й ефективності визначених педагогічних умов; *методи математичної статистики*.

Для верифікації отриманих результатів було проведено констатувальний і формувальний експерименти, завдяки яким перевірено ефективність запропонованих педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов;

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київського університету імені Бориса Грінченка (Гуманітарний інститут), Інституті філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету (Інститут філології та соціальних комунікацій).

Дослідження проблеми формування в студентів – майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь було проведено впродовж 2011-2015 років.

На першому, теоретичному етапі (2011-2012 рр.) здійснено детальний теоретичний аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури з проблеми дослідження; уточнено методологічні основи дослідження, визначено об'єкт, предмет, завдання і мету дослідження.

На другому, експериментальному етапі (2013-2014 рр.) розроблено та апробовано технологію формування в майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь в умовах освітнього середовища університету.

На третьому, завершально-узагальнювальному етапі (2014-2015 рр.) здійснено теоретичне і науково-методичне узагальнення даних формувального експерименту. Систематизовано дослідницький матеріал, завершено написання й оформлення дисертації.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше визначено та доведено* ефективність впливу педагогічних умов, а саме: проблемного підходу до вивчення фахових та дисциплін психолого-педагогічного циклу, моделювання педагогічних ситуацій, використання інтерактивних методів навчання та створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом;

– *запропоновано* новий напрям у розв'язанні педагогічної проблеми використання потенційних можливостей освітнього середовища університету у формуванні дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов через забезпечення організаційно-педагогічних умов;

– *уточнено та розширено* зміст понять «уміння», «дослідницькі вміння»; уведено в науковий обіг поняття «дослідницькі вміння майбутніх учителів іноземних мов»; *набули подальшого розвитку* провідні позиції особистісно-діяльнісного та комунікативного підходів, шляхи впровадження у практику положень контекстного навчання;

– *розроблено* концептуальні положення педагогічної моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету та доведено безпосередню залежність ефективності їх розвитку від забезпечення організаційно-педагогічних умов.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що сформульовані у дослідженні теоретичні положення і висновки, отримані експериментальні дані засвідчують ефективність реалізації запропонованих педагогічних умов та дозволяють успішно розв'язувати проблему формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у процес

фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 1025/1 від 02.10.2015 р.), Київського університету імені Бориса Грінченка (Гуманітарний інститут) (довідка від 22.02.2016 р.) та Інституту філології та соціальних комунікації Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 8 від 10 лютого 2016 року).

За матеріалами дослідження розроблено спецкурс «Організація педагогічно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету».

Вірогідність і надійність результатів і основних висновків дослідницької роботи була забезпечена комплексним використанням методів і методик, що відповідають меті і завданням дослідження, якісним та кількісним аналізом одержаних даних, результатами експериментального навчання.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки, рекомендації та результати дослідження були представлені на міжнародних, всеукраїнських та міжрегіональних науково-практичних конференціях: “Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації проблемного навчання” (Переяслав-Хмельницький, 2013), “Освітнє середовище університету як засіб формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь” (Київ, 2014), “Використання елементів проблемності під час організації педагогічної практики студентів з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови” (Харків, 2015), на щорічних звітних наукових конференціях викладачів та науковців НПУ імені М.П. Драгоманова; на засіданнях кафедри загального мовознавства та германістики, кафедри теорії та історії педагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова.

Публікації. Теоретичні, методичні та практичні положення і висновки за темою дослідження відображено в 9 наукових працях, з яких: 5 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у матеріалах науково-

практичної та науково-методичної конференції, 2 статті у тезах конференцій, 1 стаття у міжнародному науковому виданні.

Структура і обсяг роботи. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них та загальних висновків, списку використаних джерел, що складає 270 найменувань (з них 24 – іноземними мовами), 8 додатків на 25 сторінках. Повний обсяг дисертації – 288 сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 212 сторінках. Робота містить 10 таблиць та 3 рисунки загальним обсягом 10 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Розкриття сутності поняття «дослідницькі уміння» майбутнього вчителя іноземних мов

Як зазначають психологи [18, 23, 45, 86, 106, 124 та ін.], уміння та навички мають особливо велике значення у творчій діяльності людини, до якої, безперечно, відноситься професія вчителя. Наявність умінь і навичок, на думку українських та зарубіжних вчених, є необхідною умовою свідомої творчої діяльності людини. У процесі діяльності вони щодалі вдосконалюються. Вміння та навички, сприяючи розгортанню творчої діяльності людини, тим самим стають одним із найважливіших чинників загального розумового розвитку людини» [86, с. 403].

Проблема формування дослідницьких умінь учителя була об'єктом психолого-педагогічних досліджень М. Фалько, О. Рогозіної, О. Миргородської, В. Кулешова; формування дослідницьких умінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення педагогіки розглядали С. Арсьонова, І. Каташинська, Н. Яковлева; розвиток дослідницько-педагогічних умінь студентів педагогічних ВНЗ був предметом дослідження Г. Ковальчук, Т. Мишковської. Перевагу дослідницьким умінням у професійній підготовці фахівців надають В. Андреєв, С. Балашова, В. Борисов, В. Литовченко, Н. Недодатко, Н. Яковлева.

Не зважаючи на таку значну кількість праць, питання формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов досі є нерозробленим, будучи надзвичайно актуальним у теорії і практиці вищої педагогічної освіти. Справа в тому, що сучасне суспільство постало перед ситуацією, коли освіта мусить підготувати покоління людей, здатних жити і творити в умовах, які, можливо, ще відсутні, а також до вирішення завдань, які, сьогодні, можливо, ще не сформульовані. Тобто, веління часу вимагає від сучасної системи освіти підготовки активних людей, які уміють приймати рішення та відповідати за них, людей, які усвідомлюють реалії, що їх

оточують і шукають шляхи розв'язання проблем. Відповідно, таких людей може підготувати новий вчитель, який вміє не просто адаптуватися до нової ситуації, а й бути спроможним змінювати її, змінюючись і розвиваючись при цьому сам.

На жаль, традиційна підготовка вчителів іноземних мов, у якій переважає та оцінюється репродуктивна діяльність студентів, не сприяє вирішенню цього завдання. Тому стрижневим напрямом педагогічного процесу вищого навчального педагогічного закладу має бути формування дослідницьких умінь майбутнього фахівця, що полягають в умінні оперативно й ефективно приймати рішення в умовах дефіциту часу, наявності суперечностей, відсутності належної і своєчасної інформації про перспективу розв'язання поставлених завдань.

Відомо, що основним недоліком традиційного навчання у вищому навчальному педагогічному закладі є слабка реалізація розвивальної функції навчального процесу, тому що навчальна діяльність має переважно репродуктивний характер. Словесні методи займають провідне місце в системі методів навчання, оскільки дозволяють за короткий час повідомити студентам значний обсяг інформації, створити в їх свідомості яскраві картини та образи минулого, теперішнього та майбутнього, слово активізує увагу, пам'ять, почуття. Водночас вони мають і суттєві обмеження: діяльність студента є більшою мірою пасивною, інформація, яку повідомляє викладач, подається в готовому вигляді, тому недостатньою мірою розвиваються розумові здібності студента – майбутнього вчителя.

Варто зазначити, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у сучасних кандидатських дисертаціях представлений досить широко: Т. Марчій-Дмитраш «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації навчальної діяльності у початковій школі» [136], М. Разорьонова «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до діагностики та корекції рівня комунікативної культури в школярів» [186], К. Балабуха «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання

старшокласників фразеології» [14], Г. Шролик «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності» [240], А. Береснєв «Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання» [22], В. Баркасі «Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов» [19], Н. Щерба «Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції» [243], А. Веремчук «Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови» [51], Р. Павлюк «Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії» [165], С. Шехавцова «Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету» [237], С. Хмельковська «Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки» [221] та ін.

Щодо зарубіжного досвіду, то професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії присвячено дослідження В. Базуріної [13]. Автор визначає позитивний досвід Великої Британії у підготовці вчителів іноземних мов як такий, що може бути використаний у процесі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців цього профілю в Україні. Серед найважливіших рекомендацій щодо реформування процесу фахової підготовки вчителів іноземних мов В. Базуріна зазначає такі:

- посилення уваги до підбору вступників на педагогічні спеціальності та проходження тесту на професійну придатність;

- уведення ознайомлювальної педагогічної практики протягом перших двох тижнів навчання I-го семестру у вищому закладі освіти;

- продовження терміну проходження педагогічної практики майбутніх учителів іноземних мов за рахунок скорочення часу, відведеного на вивчення теоретичного матеріалу;

- інтеграції окремих навчальних курсів;

запровадження навчального стажування у країнах, мови яких опановують майбутні вчителі іноземних мов;

урізноманітнення форм підвищення кваліфікації та введення систематичного обміну викладачами різних європейських країн;

активне залучення учителів до розробки навчальних планів і програм;

залучення носіїв мови до викладання практичного курсу іноземних мов;

розширення можливостей вибору студентами курсів та навчальних предметів за інтересами [13, с.6].

Дотримання кожної з цих умов, на нашу думку, опосередковано більшою чи меншою мірою буде впливати на формування особистості вчителя-дослідника в межах університету. Найвпливовішою, на нашу думку, може виявитися саме умова перша – посилення уваги до підбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності та проходження тесту на професійну придатність, оскільки отримати позитивні результати у формуванні кваліфікованого вчителя іноземних мов, який буде наполегливо працювати над самовдосконаленням педагогічних здібностей, особистісних та професійних якостей, умінь і, дослідницьких, зокрема за відсутності мотивації до оволодіння майбутньою професією видається неможливим.

Цікавим в контексті нашого дослідження є дисертаційне дослідження Р. Кравець [110], в якій автором розкрито сутність і структуру творчого мислення студентів як інтегративної єдності когнітивних процесів та особистісних інтелектуальних здібностей, що визначають гнучкість, оригінальність і продуктивність виконання завдань професійної діяльності. У роботі представлено компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-творчий), показники та рівні його сформованості у майбутніх вчителів іноземної мови, педагогічні умови процесу (розвиток внутрішньої творчої мотивації на основі діалогічного підходу, активізація самостійної творчо-пошукової діяльності за допомогою методів проблемного навчання,

забезпечення творчої взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу шляхом застосування методів інтерактивного навчання). Вдосконалено методику поетапного формування творчого мислення у майбутніх вчителів іноземної мови [110].

Дотичним до нашої проблеми є дослідження Д. Єнигіна щодо формування проєктивних умінь майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці [83]. Проєктивні вміння науковець розглядає як сукупність таких умінь: аналіз рефлексії ситуації, формулювання проблеми, постановка конкретної мети, визначення умов досягнення мети на основі постановки системи педагогічних завдань, вироблення механізму їх реалізації, організація розв'язання педагогічних ситуацій, аналіз досягнутих результатів.

Така послідовність логічно відповідає етапам проєктування, здійснення яких сприяє виходу педагога на професійний рівень діяльності. Проєктивні вміння майбутніх учителів іноземних мов, на думку автора, – це результат трансформації знань усіх типів (теоретичні, практичні, методичні) на основі їх інтеграції та синтезу в сферу навчально-креативної діяльності, що передбачає отримання конкретного продукту у вигляді ефективно організованого уроку іноземної мови. Такими проєктивними вміннями дисертант визначає: передбачення результатів навчального процесу; проєктування уроку іноземної мови, змісту навчання іноземним мовам; проєктування діяльності учнів на занятті та власної педагогічної діяльності; розробка планів занять; обґрунтований вибір, творче залучення методів, засобів та організаційних форм роботи [83, с.7].

До педагогічних умов Д. Єнигін відносить: інноватизацію змісту фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов із формування проєктивних умінь; упровадження міжпредметних зв'язків і реалізацію всіх напрямів підготовки студентів (теоретичний, методичний, практичний) із метою розвитку проєктивних умінь майбутніх учителів-філологів; використання елементів контекстного навчання при формуванні проєктивних умінь студентів-філологів; формування мотивації до професійної діяльності,

розвитку проєктивних умінь і потреби в педагогічній рефлексії. Проєктивними уміннями майбутні вчителі іноземних мов оволодівають поетапно, вивчаючи дисципліни спеціалізації – починаючи з дисциплін психолого-педагогічного циклу, методики викладання іноземних мов і завершуючи двома авторськими спецкурсами „Проєктування навчального процесу” й „Інноваційні методи та прийоми викладання іноземних мов” [83, с.8].

Вивчення проблеми формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає в себе визначення сутності дослідницьких умінь, аналізу підходів до їхньої класифікації, ефективних методів формування.

Спочатку проаналізуємо сутність поняття «уміння» у філософії, психології та педагогіці.

У філософському словнику уміння розглядаються як оволодіння прийомами застосування засвоєних знань та способів діяльності на практиці; знання людини в дії [214, с. 67].

С. Гончаренко під уміннями бачить набуту знанням чи досвідом здатність робити що-небудь, виражає підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно і свідомо [71, с. 67]. В. Лозова, Г. Троцько [129] визначають уміння як свідоме оволодіння сукупністю певних навчальних операцій.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано таке визначення умінь: «уміння – це здобута на основі досвіду, знання здатність належно робити що-небудь» [48, с. 832].

С. Максименко вважає, що «вміння — це готовність людини успішно виконувати певну діяльність, що ґрунтується на знаннях і навичках» [85, с. 404]. Також уміння як готовність особистості на основі засвоєних знань і навичок виконувати діяльність, що складається з упорядкованого ряду розумових і практичних дій, спрямованих на досягнення усвідомленої мети розглядають А. Усова [212] та І. Лернер [123].

Інший психолог М. Савчин розглядає уміння, як здатність використовувати наявні знання, поняття, оперувати ними для виявлення суттєвих властивостей об'єктів і явищ, успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань [197, с. 48]

Загалом, поняття «уміння» науковці розглядають як систему взаємопов'язаних дій (А. Алексюк, Є. Ільїн, О. Леонт'єв); як здатність людини виконувати будь-яку діяльність (В. Крицький, В. Козаков); як процес удосконалення будь-якої діяльності (А. Акімова, Л. Ведерникова, Н. Яковлева); як спосіб виконання дії (Ф. Гоноболін, А. Деркач); як здатність використовувати знання й навички (В. Сластьонін, І. Раченко); як творча дія (Б. Ломов, К. Платонов).

Розглянемо наукове бачення дослідників стосовно структури уміння.

Так, В. Онищук переконливо доводить, що уміння складається з певних навичок, знань, чуттєвого досвіду, воно не може автоматизуватися, оскільки уміння – це готовність людини до прийняття рішень в умовах, які безперервно змінюються [129, с.51]. М. Савчин вважає, що уміння – це системне утворення, яке містить знання, прийоми, навички та інші компоненти індивідуального (чуттєвого, практичного, інтелектуального, емоційного, рефлексивного) досвіду суб'єкта; ґрунтується на знаннях і навичках учня, а також на його готовності успішно виконувати певну діяльність [197].

На думку С. Максименка та О. Заблоцької, кожне уміння, в свою чергу, складається з певної сукупності тісно взаємопов'язаних підпорядкованих умінь, які стосуються певного етапу діяльності (для прикладу, уміння розв'язувати задачі включає вміння проаналізувати їх умову (завдання), узгодити свій спосіб виконання з існуючим алгоритмом; уміння керувати автомашиною охоплює такі моменти, як уміння завести двигун, регулювати його роботу, керувати кермом, стежити за дорогою, за роботою машини; вміння учня навчатися включає вміння планувати свою домашню навчальну роботу, братися в певні години за її виконання раціональними способами,

заучувати заданий текст, виконувати письмові завдання, контролювати результат їх виконання) [86, с. 404].

Узагальнивши думки психологів, приходимо до висновку, щопрактично всі вони солідарні в тому, що уміння обов'язково формується і проявляється лише в діяльності і являє собою систему узгоджених дій, спрямованих на досягнення мети.

Щодо класифікації умінь, то у психолого-педагогічній літературі фіксуємо такі підходи:

загальнонавчальні і спеціальні уміння (Ю. Бабанський);

спеціальні і загальні уміння (Н. Лошкарьова);

перцептивні, логічні, творчі уміння (І. Унт);

уміння практичного характеру (читання, обчислення тощо) та уміння пізнавального характеру (вести короткий запис виступу, працювати з літературою тощо) (А. Усова);

теоретичні і практичні уміння (В. Цейтлін).

Стосовно процесу формування умінь, то ми поділяємо погляд С. Максименка, про те, що цей процес включає три фази. Перша розпочинається з усвідомлення завдання та способів його виконання. Потім ті, хто навчаються, намагаються застосувати одержані пояснення на практиці, тобто виконувати відповідні дії. Це друга фаза формування умінь. Вправління супроводжується значним вольовим зусиллям і почуттям впевненості, віри у свої сили або сумнівом, нерішучістю, боязкістю. Ці переживання позначаються на ефективності вправління, сприяючи йому або затримуючи його. У результаті подальших тренувань, тобто багаторазового повторення певних дій з метою їх закріплення та вдосконалення, поступово послідовність рухів стає злагодженішою, а дії – чіткішими та погодженішими. Вправність переходить у другу, вищу фазу своєї досконалості. Фізіологічним її підґрунтям є зміцнення в корі великих півкуль головного мозку тимчасових нервових зв'язків, їх спеціалізація, вироблення певної їх системи, тобто утворення певного динамічного стереотипу.

Унаслідок тренування виконання дії прискорюється і полегшується. Вирішальне значення у формуванні вмінь і навичок має регулювання рухів на основі самоконтролю. І в цьому полягає третя, остання фаза формування умінь.

За М. Савчиним [197], вміння формується легко за умови глибокого розуміння суб'єктом сутності понять, властивостей, закономірностей, зв'язків. При цьому знання стає основою вміння, якщо воно адекватне реальності (відповідає об'єктивним властивостям предметів і явищ), властивості предметів і явищ суттєві для цілей, що переходять у дію, а дії забезпечують використання цих властивостей для досягнення мети. А за С. Максименком основою вміння є знання та навички, а усвідомлення мети завдання, розуміння його змісту і способів виконання є умовами успішного формування умінь [85].

Узагальнивши погляди науковців, приходимо до висновку, що для формування вмінь важливі: свідоме ставлення студента; його готовність до вироблення вмінь; наявність інтересу до ефективного виконання дій, спрямованих на виконання завдання. Не менш важливу роль відіграють тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, нахили і здібності.

Формування умінь, безперечно, залежить і від умов навчання, організації процесу вправлення – послідовності засвоєваних дій, переходу від простіших до складніших завдань, від повільного до швидкого темпу їх виконання. Натомість тривалі перерви у вправленнях, як зазначають психологи, не сприяють успішному формуванню вмінь.

Розкриваючи сутність дослідницьких умінь, вдаємося до висвітлення їх тлумачення різними науковцями. В узагальненому вигляді сутність поняття «дослідницькі вміння» розкривають у таких контекстах:

перелік видів діяльності (А. Усова);

система інтелектуально-практичних дій (С. Балашова, О. Миргородська);

уміння застосовувати прийоми наукового методу пізнання (В. Андреев);

здатність до самостійних спостережень і досвіду розв'язання дослідницьких завдань (В. Успенський);

система знань, умінь і навичок та готовності до творчості (В. Литовченко);

застосування знань у формі дій (В. Кулешова);

спосіб реалізації «окремої діяльності» (С. Бризгалова);

здатність до самостійних спостережень, дослідів, пошуків у процесі вирішення дослідницьких завдань (О. Шашенкова);

сукупність інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості до самостійних спостережень, узагальнення та аналізу процесів і явищ дійсності; до набуття нових знань і застосування їх відповідно до поставленої мети дослідницької або професійної діяльності (О. Миргородська);

комплексне, інтеграційне надбання й особистісне утворення спрямоване на розв'язання прийнятого дослідницького завдання на творчій основі (Н. Чайченко).

Різноманітні визначення поняття дослідницьких умінь зумовлюють і їх різну класифікацію. Згідно з компонентами науково-пошукової діяльності ряд авторів виділяє відповідно такі групи дослідницьких умінь: операційні, інтелектуальні, конструктивні (В. Єлманова); пізнавальні, діагностичні, прогностичні, конструктивні (Л. Горбунова); прогностичні, діагностичні, конструктивні (М. Лазарев); перспективно-пізнавальні, методичні, операціонально-логічні, інструментально-прикладні (І. Каташинська).

Також класифікація дослідницьких умінь залежить від специфіки фахової підготовки вчителя. Так, зокрема, М. Фалько, розглядаючи формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики, взявши за основу для класифікації складові дослідницької діяльності майбутніх учителів (педагогічна діагностику, моделювання діяльності вчителя,

застосування сучасних педагогічних технологій виділяє такі групи вмінь: *аналітико-синтетичні та інформаційні вміння* (вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати наукову інформацію; вміння здійснювати інформаційний пошук в системі Internet; вміння описувати педагогічні явища; вміння використовувати науковий тезаурус); *діагностичні вміння* (вміння визначати конкретний предмет діагностики; вміння розробляти діагностичний інструментарій і чітко описувати техніку його використання у педагогічному процесі; вміння самодіагностики рівня готовності до педагогічної діяльності); *прогностично-проектувальні вміння* (вміння моделювати педагогічну діяльність; вміння передбачати наслідки педагогічного процесу; вміння прогнозувати шляхи виправлення недоліків); *креативно-інноваційні вміння* (вміння знаходити нове в педагогічних явищах; вміння робити вибір методичної концепції власної праці; вміння прогнозувати дослідно-експериментальну роботу) [214, с. 8].

О. Миргородська, проаналізувавши наявні класифікації дослідницьких умінь, запропонувала власну, що відповідає змісту географічної освіти. Автор пропонує об'єднати всі дослідницькі уміння, які повинен опанувати майбутній учитель-географ, у п'ять груп:

- операційні дослідницькі уміння – це уміння аналізувати і синтезувати наукову інформацію, систематизувати і класифікувати її, виділяти головне і суттєве, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, генерувати ідеї, висувати гіпотези тощо;

- організаційні дослідницькі уміння – це уміння планувати науково-дослідну роботу, застосовувати прийоми самоорганізації і самоконтролю у дослідницькій діяльності;

- комунікативні дослідницькі уміння – це уміння застосовувати прийоми співробітництва в процесі дослідницької діяльності, оперувати стилем наукового спілкування, здійснювати взаємодопомогу і контроль;

- практичні дослідницькі уміння – це уміння спостерігати й описувати факти і явища дійсності, проводити експериментальні дослідження,

працювати з літературою, уміння здійснювати інформаційний пошук, аналізувати факти і явища за допомогою математичних і графічних методів;

– картографічні уміння – це уміння розуміти карту, тобто оперувати масштабом карти, умовними позначеннями та прийомами їх застосування; читати карту, тобто за умовними позначеннями виявляти розміщення відповідних географічних об'єктів та ін. [144, с. 22].

За видами діяльності В. Андрєєв, С. Балашова, В. Кулешова, В. Литовченко, О. Миргородська дослідницькі вміння поділяють на групи: інтелектуальні, практичні, креативні, самоорганізаційні.

Щодо структури дослідницьких умінь, то більшість дослідників виділяють три компоненти. Зокрема, В. Литовченко [128] розглядає такі компоненти в структурі навчально-дослідницьких умінь:

- інтелектуальну компоненту (знання, розумові операції аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення й систематизації, абстрагування, моделювання, уміння опису об'єктів, які вивчають чи спостерігають, індуктивного висновку і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановки проблеми й висунення гіпотези її вирішення, пошуку й використання аналогії, дедуктивного висновку й доказу);

- практичну компоненту (використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір методів дослідження, оформлення результатів дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм і т. ін.);

- самоорганізацію і самоконтроль (планування роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, регулювання й перебудова своїх дій, самоперевірка отриманих результатів, самооцінка).

О. Миргородська зміст компонентних складових дослідницького уміння конкретизує в іншому контексті:

- інтелектуальна – уміння не лише сприймати інформацію і переймати соціальний досвід, а й адекватно перетворювати їх за допомогою аналізу, синтезу, систематизації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висунення гіпотези тощо;

- практична – уміння застосовувати теоретичні положення окремих навчальних дисциплін відповідно до завдань навчально-виховного процесу, уміння отримувати нову інформацію із різноманітних джерел, здатність опрацьовувати і оформляти отриману інформацію за допомогою математичних, графічних та картографічних методів тощо;

- самоорганізація і самоконтроль – уміння організувати свою діяльність, визначати методи, засоби, послідовність і термін виконання навчального завдання, уміння перевірити й оцінити якість його виконання [144, с. 11].

У контексті вищезазначеного та враховуючи специфіку нашого дослідження варто вказати на використання у фаховій літературі термінів «навчальне дослідження» і «наукове дослідження». Порівнюючи навчальне дослідження з науковим, вкажемо на те, що головною метою наукового дослідження є отримання об'єктивно нових результатів, котрі стосуються різних галузей життєдіяльності людства. Натомість проведення навчального дослідження слугує досягненню мети цілеспрямованого розвитку особистості студента, оволодіння знаннями, які сприймаються як нові та особистісно значущі та набуття останнім навичок дослідницької діяльності, яка є ефективним способом виконання професійних функцій [26, с.15].

За О. Соколюк, навчальне дослідження можна визначити як пролонговану проблему ситуацію, яка являє собою систему локальних проблемних ситуацій, вихід з яких визначається, в перше чергу, рівнем продуктивності мислення студента-дослідника [200].

У навчальному дослідженні науковець виділяє дві складові: діяльність у предметному просторі та діяльність у ментальному просторі. Відповідно й методика має дві складові: формування способів поведінки в реальному просторі, тобто продуктивної, цілеспрямованої діяльності із зовнішніми об'єктами дослідження і формування способів продуктивного цілеспрямованого мислення задля можливості результативно оперування поняттями, які описують реальні події [202].

Навчальне дослідження є одним із видів навчально-пізнавальної діяльності, його предметом є навчальна проблемна ситуація, яка за своєю суттю є пізнавальною і зорієнтованою на «зону найближчого розвитку» студента [202, с. 26].

На думку А. Рибалко та Ю. Галатюка [190], навчальному дослідженню притаманні певні особливості серед них найістотнішими є:

- навчальне дослідження - це один із найефективніших засобів розвитку мислення;
- його реалізація потребує поєднання дослідницького методу навчання з іншими, особливо з частково-пошуковим;
- змістовою стороною навчально-дослідницької діяльності є задачі проблемного характеру;
- операційна сторона навчально-дослідницької діяльності спрямована на формування навчально-дослідницьких умінь реалізовувати окремі етапи наукового пізнання;
- мотивація навчально-дослідницької діяльності студентів у значній мірі залежить від їх зацікавленості предметом дослідження; створення атмосфери емоційного задоволення від своєї роботи; врахування індивідуальних особливостей загальних здібностей, системи моральних та соціальних цінностей, результату виховання кожного студента;
- методи навчального дослідження містять елементи методів наукових досліджень: спостереження, експеримент, ідеалізація та моделювання, уявний експеримент, аналогії, метод гіпотез тощо;
- організація навчального дослідження спрямована на забезпечення самостійної роботи студентів, самоорганізацію та самооцінку результату;
- метою навчального дослідження є включення в систему нових знань, результатів дослідження та способів дій щодо їхнього досягнення;
- нові знання, здобуті в результаті навчально-дослідницької діяльності, виступають в ролі її прямого продукту; способи дій, структура дослідження

та прийоми самоорганізації студентів можуть бути як прямими, так і побічними продуктами;

- система засобів навчального дослідження спрямована на перехід його побічного продукту в прямий, при цьому особлива роль відводиться засобам регулювання навчально-дослідницької діяльності;

- реалізація навчально-дослідницької діяльності здійснюється через спеціально розроблену систему навчально-дослідницьких задач [190, с. 123].

Щодо особливостей здійснення навчального дослідження, то, за міркуваннями В. Андрєєва, процес підпорядковується дидактичним цілям таким чином, щоб навчальне дослідження відбувалося в полегшених, спеціально організованих умовах і звичайно не містило в собі нескінченну кількість пошуків, помилок і знахідок, яким характеризується наукове пізнання. Серед етапів здійснення навчального дослідження слід виділити:

- цілеспрямований аналіз отриманих фактів, виявлення і формулювання проблеми, яка закладена в них, створення проблемної ситуації;

- висунення гіпотези як способу розв'язування проблемної ситуації;

- формулювання наслідків, що логічно випливають з гіпотези;

- експериментальна перевірка достовірності сформульованих фактів як доказ істинності висунутої гіпотези [3, с. 121].

З метою визначення чинників впливу на процес формування дослідницьких умінь нами було проаналізовано психолого-педагогічні джерела та виокремлено змістовий контент, який певним чином характеризує аналізований процес. Насамперед, у роботах нами було зафіксовано міркування про те, що процес формування дослідницьких умінь повинен мати науковий, системний, комплексний характер, ґрунтуватися на результатах пізнавальної діяльності й забезпечувати пошук раціональних (або оригінальних) рішень виконання дослідницького завдання (О. Миргородська) [144].

За експериментальними висновками Н. Чайченко, дослідницькі вміння особистості не формуються стихійно. Цілеспрямованість педагогічних

впливів має поширюватися на залучення студентів до навчальної дослідницької діяльності як в аудиторний, так і позааудиторний час. Робота з формування дослідницьких умінь має організовуватися відповідно до трьох рівнів складності:

- алгоритмічного – оволодіння науковими знаннями і прийомами пізнання;

- пошукового – практичне застосування знань і прийомів наукового методу пізнання у типових ситуаціях;

- творчого – використання знань і вмінь у нетипових і незнайомих ситуаціях, самостійне конструювання послідовності застосування прийомів наукового методу пізнання [227, с.12].

Окрім того, процес формування дослідницьких умінь має:

- спрямовуватися на стимулювання творчої активності, самостійності та самоорганізації студентів під час виконання дослідницьких завдань (В. Андрєєва, С. Балашова, В. Кулешова, В. Литовченко, О. Миргородська, А. Усова, А. Хуторской);

- базуватися на спонуканні студентів до самостійного, критичного і виваженого аналізу проблемних ситуацій, висунення й обґрунтування гіпотез, формулювання висновків і рекомендацій, виділення головного, доцільного конструювання та моделювання, знаходження нестандартних розв'язків, постановки актуальних завдань, конкретизації мети, пошуку інформації, прогнозування тощо (А. Усова, В. Успенський, Н. Чайченко);

- характеризуватися творчою спрямованістю змісту розумових операцій, педагогічним управлінням процесом формування навчально-дослідницьких умінь; передбачати вправління в розв'язуванні дослідних завдань, здійсненні спостережень і порівнянь, у виявленні причинно-наслідкових зв'язків, висуненні гіпотези, проведенні дослідів та експериментів (Н. Недодатко);

- здійснюватися на основі цілеспрямованого розвитку інтелектуальних умінь (О. Соколюк);

- передбачати впровадження міжпредметних зв'язків (В. Андреев, С. Балашова, В. Кулешова, В. Литовченко, О. Миргородська, А. Усова, А. Хуторской);

- здійснюватися на основі вправляння за обраним алгоритмом наукового пізнання з поступовим розширення напрямів і видів навчального дослідження з метою формування вміння виконувати більш складну дослідницько-творчу діяльність (А. Хуторской) [223, с.59];

На нашу думку, варто наголосити й на міркуваннях В. Шершньової [237] про те, що, оволодівши дослідницькими вміннями, у більшості випадків суб'єкт навчання не створює нове, але для підвищення продуктивності процесу формування вмінь йому потрібно систематично вивчати і використовувати нові методи та засоби пізнання на основі самостійного прийняття рішень, аналізувати процес і результати та співвідносити між собою отриманні дані.

На думку Н. Чайченко, сформованість дослідницьких умінь особистості співвідноситься з рівнем оволодіння методикою наукового пошуку та з рівнем набуття досвіду взаємодії із засобами і об'єктом дослідження й обумовлена конкретним етапом пізнання та ступенем навченості. Важливим показником сформованості дослідницьких умінь є раціональне визначення проблеми дослідження, висунення і обґрунтування гіпотези, планування і виконання наукових дій, формулювання висновків [230].

Засвоєння системи специфічних засобів є необхідною умовою оволодіння будь-яким видом діяльності. У навчальній діяльності, як правило, застосовують цілу низку різних груп засобів. Одним із засобів досягнення навчальних цілей є навчальна задача чи, в нашому випадку проблемна педагогічна ситуація. У дидактиці вищої школи вже були розроблені різні класифікації задач (С.Гончаренко, В.Сластьонін та інші). Але слід зазначити, що при розробці системи задач і завдань з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов необхідно

враховувати наступні вимоги: система задач і завдань повинна поєднувати в собі різні рівні – репродуктивний, пошуковий, творчий; система повинна давати студентам можливість проявляти й удосконалювати свої здібності; система задач і завдань повинна бути максимально наближена до майбутньої спеціальності студентів й враховувати специфіку досліджуваного предмета; всі завдання повинні сприяти активній розумовій діяльності студентів (С.Гончаренко) [70, с. 125].

Отже, огляд психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що уміння характеризується з одного боку, як готовність і здатність застосовувати знання на практиці, а з іншого, як система різних прийомів, що забезпечують цю готовність. На основі опрацьованих наукових джерел сформулюємо власне визначення поняття дослідницькі уміння майбутнього вчителя іноземних мов та структуру.

У нашому дослідженні під *дослідницькими вміннями* майбутніх учителів іноземних мов ми будемо розуміти здатність виконувати пошуково-перетворюючі дії на основі практичного застосування систематизованих педагогічних знань у процесі професійної діяльності.

До показників *інтелектуальних* умінь відносимо: аналіз педагогічної ситуації, процесу чи явища та визначення мети педагогічної діяльності; висловлення, доведення чи спростування гіпотез, зміст яких стосується передбачення можливих результатів досягнення мети педагогічної діяльності; встановлення та пояснення причинно-наслідкових зв'язків педагогічної ситуації; робити висновки під час спостережень педагогічних явищ, процесів, ситуацій, діяльності вчителя та учнів.

Показниками *інформаційних* умінь є такі уміння як: вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати інформацію з різних джерел для вирішення педагогічних проблем; використовувати прийомилогічного групування інформації; вміння здійснювати інформаційний пошук в системі Internet; виділення головного у даній

інформації з урахуванням мети та завдань педагогічної діяльності; визначати виховний та розвиваючий потенціал іноземної мови.

Уміння *самоорганізації та самоконтролю* включають: планування роботи під час дослідження педагогічних явищ та процесів, раціональне використання часу й засобів діяльності; регулювання й перебудова схеми своїх дій; формулювання висновків в результаті проробленої роботи; самооцінка.

1.2. Освітнє середовище університету як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов

Ідея використання середовища у впливі на підростаюче покоління не є новою в педагогіці. Ще К. Ушинский, М. Пирогов, Дж. Дьюї вважали за необхідне враховувати і за можливості використовувати середовище в педагогічному процесі.

Загальновідомим у педагогіці є факт, що середовище є одним з чотирьох (поряд зі спадковістю, діяльністю та вихованням) загально визнаних у педагогічній науці чинників, що впливають на розвиток особистості [70, 172, 176]. Специфіка середовища полягає в тому, що його вплив сприймається суб'єктом несвідомо, маючи завдяки цьому достатньо високу потужність. Саме тому відомий педагог Василь Сухомлинський в одній із своїх порад учителю, а саме в пораді номер сто, пише: «Чому дитина не повинна знати, відчувати, що її виховують? Тому що справжнє виховання – це самовиховання» [205, с. 138]. Тобто він бачить майстерність педагога в тому, щоб зробити свій вплив ненавмисним, невимушеним, таким, ніби його й немає. Із цим твердженням погоджується І. Підласий, який зазначає, що основною функцією педагога є управління процесами навчання, виховання та розвитку; він має знаходитися ніби «поза кадром» [183, с. 54]. За І. Підласим, на формування особистості впливають різноманітні зовнішні умови середовища, у тому числі географічні, соціальні, шкільні, сімейні. За інтенсивністю контактів автор на перше місце (що є, на нашу думку цілком

обґрунтованим) ставить найближче (сім'я, родичі, друзі), а потім дальнє середовище (соціум в цілому) [183, с. 99].

На сучасному етапі розвитку освітньої теорії і практики в монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції „середовище” (К. Ясперс, В. Ясвін, С. Сергеев тощо). Набув поширення термін „освітнє середовище” (Є. Бондаревська, А. Лукіна, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська та ін.), робляться спроби класифікувати освітні середовища. Категорію „освітньо-виховне середовище” вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська, В. Ясвін та інші, сутність понять „навчально-терапевтичне середовище” (Г. Любимова), „уклад життя школи” (О. Тубельський), „спосіб життя закладу освіти”, „дух школи”, „корпоративний дух школи”, „організаційний клімат школи” (О. Гуменюк), „освітній простір”, „виховна система” (В. Докучаєва, Л. Новикова, С. Савченко, В. Селиванова та ін.), „творче освітнє середовище” (В. Ясвін), «тимчасове виховне середовище» (А. Шевченко).

Методологічними основами сучасних досліджень теорії середовища стали: системний підхід (полягає у вивченні середовища як складного структурного утворення, що характеризується численними рівнями, складними зв'язками і відносинами між елементами, що дозволяє на соціально-педагогічному, педагогічно-організаційному та психолого-педагогічеській рівнях забезпечувати особистісний розвиток); комунікативно-діалогічний підхід (відображає сутність соціологічного розуміння середовища, що складається у встановленні взаємодії всіх суб'єктів, що перебувають у відкритих і рівноправних взаєминах по досягненню прогнозованих кінцевих результатів); особистісно-орієнтований підхід (означає визначення природовідповідних особливостей кожної особистості, надання їй можливостей для більш повного розкриття здібностей з урахуванням зони найближчого розвитку).

Як зазначає М. Черноушек [231] сприйняття особистістю середовища завжди цілісне, але разом з тим і вибіркоче, що пов'язано з психологією і фізіологією процесу пізнання. Якби особа свідомо сприймала всі імпульси середовища, то могло б статися інформаційне перенасичення, а в результаті втрата орієнтації, хаос. Складовою частиною сприйняття є так звані перцептуальні бар'єри, які регулюють сприйняття і увагу. Це зовсім не означає, наголошує автор, що ті компоненти середовища, яким я не приділяю уваги, на мене не діють. Вони діють, але сприймаються підсвідомо [231, с. 47].

Далі автор виділяє сім видів інформації, які характеризують такі ситуації сприйняття навколишнього середовища як цілого:

середовище не має певних, чітко фіксованих рамок у часі та просторі.

середовище впливає на всі почуття, і інформацію про середовище ми отримуємо з поєднання даних всіх органів відчуттів.

середовище дає не тільки головну, але й периферійну інформацію.

середовище містить завжди більше інформації, ніж ми здатні свідомо зареєструвати і зрозуміти.

середовище сприймається в тісному зв'язку з практичною діяльністю; сприйняття пов'язане з дією і навпаки.

будь яке середовище поряд з фізичними і хімічними особливостями володіє психологічними та символічними значеннями.

навколишнє середовище впливає як єдине ціле [231, с. 57].

У рефлексивній психології доводиться, що оскільки життя людини протікає в певному середовищі, то дії людини неминуче пов'язані з цим середовищем. Структура життєвого середовища визначає і вид діяльності людини, хоча з іншого боку, діяльність людини також змінює середовище. Встановивши всі сторони, напрями впливу навколишнього середовища на дії людини, ми зможемо визначати майбутню форму взаємних відносин людей з навколишнім середовищем [24, с. 22].

Аналізуючи поняття «середовище», наголосимо на тому, що цей термін активно використовується в сучасній вітчизняній і зарубіжній фаховій літературі, проте однозначності в його трактуванні не спостерігається. Зокрема, А.Цимбалару вказує на те, що в загальному педагогічному визначенні суть терміну зводиться до оточення [226, с. 162]. За Н. Мойсеюк, середовище – це реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини [145, с 651]. Сучасна російська дослідниця В. Мухіна в поняття «середовище» включає предметний світ, образно-знакові системи, соціальний простір, природну реальність [164, с. 92].

О. Савченко розглядає середовище як життєвий простір, який активно чи пасивно впливає на нашу свідомість і почуття; сукупність природних і соціальних умов та впливів, що оточують людину [196, с. 23]; М.Фіцула як комплекс зовнішніх чинників, які стихійно діють на людину і значною мірою впливають на її розвиток [216, с. 53]; І.Бех як спонтанний і організований вплив, якого зазнає індивід на різних етапах функціонування і розвитку [24, с.8]; В.Безпалько як те, що знаходиться між об'єктами і є посередником між ними, оскільки середовище, є субстанцією, яка, на відміну від порожнього, незаповненого простору (вакууму), має певні властивості, що впливають на здійснення взаємодії між об'єктами [20, с.59]; А.Остапенко як сукупність усіх можливостей для освіти і розвитку особистості, причому можливостей як позитивних, так і негативних [164]; В.Лозова, Г.Троцько як оточення особистості, яке можна звести до трьох груп: макрофактори (впливають на дуже великі групи людей – космос, планета, світ, країна, держава, суспільство); мезофактори (поширюються на великі групи людей і стосуються національних ознак (етнос), місця і типу поселення (регіон, село, місто, селище), віддання переваги тому чи іншому засобу комунікації (радіо, телебачення тощо) і мікрофактори (безпосередньо впливають на особистість у сім'ї, групі однолітків, громадській організації, школі) [129, с. 10].

До речі, подібну структурованість (макро-, мезо- і мікросередовище) подає і В.Грузинський, М.Євтух [60, с. 25], розглядаючи середовище як навколишні суспільні, матеріальні та духовні умови існування людини.

А.Хуторской бачить середовище як сукупність явищ, процесів і умов, що здійснюють вплив на досліджуваний об'єкт [224, с. 231];

Найбільш повним та узагальненим, на нашу думку, є визначення середовище, подане у Великому тлумачному словнику української мови: «1. Речовини, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; сфера. 2. Сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму. Зовнішнє середовище – середовище, що оточує об'єкт. Навколишнє природне середовище – сукупність природних чинників і об'єктів довкілля, які мають природне походження або розвиток. Навколишнє середовище (довкілля) – сукупність природних, техногенних та соціальних умов існування людського суспільства. Навколишнє техногенне середовище – штучно створена частина навколишнього середовища, яка складається з технічних і природних елементів. Середовище проживання – природні тіла та явища, з якими організм вступає в безпосередні чи опосередковані відносини. 3. Соціально-побутові умови життя людини; оточення. Навколишнє соціальне середовище – сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів» [48, с. 1309].

А.Шевченко [235, с. 9] у своєму дослідженні диференціює середовище на декілька підвидів:

– середовище дитини – це, передусім, її природне і соціальне оточення, що характеризується наявністю необхідних умов, які в тій чи іншій мірі впливають на розвиток і формування підростаючої особистості;

– виховне середовище – подієве наповнення життєдіяльності особистості дитини з оптимальним використанням природного і соціального оточення, що створює передумови для її самореалізації, саморозвитку, розкриття творчого потенціалу, підвищення рівня моральної вихованості;

– виховний простір – динамічна сукупність різних виховних середовищ, у взаємодії з якими розвивається, соціалізується, виховується підростаюча особистість;

– тимчасове виховне середовище являє собою простір, що безпосередньо впливає на розвиток всіх сфер підростаючої особистості, а отже, забезпечує успішну соціальну адаптацію вихованця в мінливих та тимчасово обмежених обставинах його життєдіяльності.

Різноманітність підходів до проблеми „середовище” свідчить з одного боку про надзвичайно потужну практичну потребу, з іншого – про його складність.

Далі більш предметно зупинимося на розкритті сутнісного змісту поняття «освітнє середовище».

І.Чернецький [227] деталізує різні тлумачення поняття «освітнє середовище» у вигляді таблиці (див.табл. 1.1)

Таблиця 1.1

Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище» (за І.Чернецьким)

Основа тлумачення	Деталізація основи тлумачення поняття в контексті	
	Складових	процесуальності
1	2	3
Підсистема	соціокультурного середовища	(А. Хуторської)
Система	ключових факторів	що визначають формування й розвиток людини (Н. Волкова).
	впливів та умов	формування особистості;
	Можливостей	для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні (В. Ясвін).
	впливу та умов	формування особистості відповідно до заданого зразка (О. Вознюк).
	впливу та умов	формування особистості відповідно до заданого зразка на засадах якісної різноманітної полікультурної освіти, індивідуальної для кожного, хто навчається; середовища для

		побудови власного «Я»; освіти, яка забезпечує створення умов для актуалізації його внутрішнього світу, особистісного зростання, самореалізації, формування свідомості (К. Кречетников).
	структурних елементів	сукупність освітніх технологій, позакласна робота, управління навчально-виховним процесом, взаємодія із зовнішніми освітніми і соціальними інституціями (І. Вачков).
	підсистем (соціально-психологічної, педагогічної, інформаційної та ін.)	що забезпечують досягнення мети навчально-виховного процесу; сукупність матеріальних, духовних та суспільних умов здійснення освітнього процесу (О. Горчакова).
1	2	3
Система	умов (духовно-матеріальних)	функціонування закладу освіти, що забезпечує саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини (А. Каташов).
	умов (матеріальних, духовних і емоційно-психологічних)	у яких відбувається навчально-виховний процес;
	Чинників	що як сприяють, так і перешкоджають досягненню його ефективності;
	умов (соціальних, культурних, психолого-педагогічних)	спеціально організованих в навчальному закладі, у результаті взаємодії яких відбувається становлення з індивідуума особистості (Ю. Кулюткін, С. Тарасов).
Оточення учня	природне або штучне соціокультурне	яке включає в себе різноманітні види засобів і різний зміст навчання, які здатні забезпечити продуктивну діяльність учня (А. Хуторської)
Майданчик	універсальний соціально-громадський	де йде процес визнання та сприйняття своїх можливостей і здібностей, урахування власних потреб, інтересів, формування ціннісних орієнтацій (О. Бондар)
Царина		у якій відбувається трансформація досвіду і

		ідентичності учасників освіти (М. Гусаковський).
Світ	різноманітний, різнорівневий	який оточує людину, формує її уявлення про цей світ, її ставлення до людей, природи, всієї навколишньої дійсності (О. Бондар).
Сфера життє-діяльності школяра	–	що, постійно розширюючись, вбирає в себе все більше багатство його опосередкованих культурою зв'язків з оточуючим світом (П. Атаманчук, О. Ніколаєв).

Слід наголосити й на тому, що у психолого-педагогічних джерелах поряд з поняттям «освітнє середовище» фіксуємо використання поняття «навчальне середовище».

Конкретизуючи сутність поняття «навчальне середовище», додамо, що його змістом передбачено взаємозв'язок конкретних матеріальних, комунікаційних і соціальних умов, які забезпечують процеси викладання і учіння, здійснюються за наявності в середовищі субекта та передбачають взаємовплив і взаємодію оточення з ним.

За міркуваннями В.Бикова [27], навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу. Структура навчального процесу впливає на визначення його внутрішньої організації та встановлення взаємозв'язку і взаємозалежності між його елементами. Елементи (об'єкти, складові) як неподільні частки навчального середовища виступають, з одного боку, його атрибутами або аспектами розгляду, котрі визначають змістовну і матеріальну наповненість навчального середовища, а, з іншого боку, як його ресурси, що включаються в діяльність учасників навчально-виховного процесу, сприймаючись при цьому засобами навчання і виховання [27, с.18].

На думку науковця, у розрізі інтелектуальних складових педагогічної системи доцільно говорити про навчальне середовище як про навколишнє

середовище, складові якого наділені природним або штучним інтелектом. Природними інтелектуальними складовими виступають учасники навчально-виховного процесу в складі трьох компонент (підсистем): учнівської складової педагогічної системи (учень, студент, слухач), учнівсько-групової (учні, студенти, слухачі навчальної організаційної одиниці – навчального класу, групи, груп, потоку) та учительської (учитель, викладач, тьютор) [27, с. 2-3].

Варто акцентувати увагу на тому, що зміст поняття «навчальне середовище» більш повно конкретизується контекстом дефініції «середовище навчання». Це середовище розглядається як спеціально організований простір, у якому мета, зміст, методи й організаційні форми навчання, спрямовуючись на набуття студентами певних компетентностей, стають рухомими і доступними для змін в рамках конкретного навчального закладу.

У рамках поля діяльності педагога середовище навчання слід розглядати як системне утворення, яке генерується індивідуумами-учасниками процесу навчання, пронизується специфічними, характерними саме для цього утворення взаємодіями з домінуючим акцентом на комунікації в середині середовища.

У контексті порівняльного аналізу змісту понять «освітнє середовище» і «освітній простір» доцільно акцентувати увагу на наявних у сучасній психолого-педагогічній літературі двох підходах до їх трактування. Для першого з них характерним є взаємозамкнутість змісту тлумачення одного із понять на змісті іншого, тобто розкриття природи дефініції здійснюється шляхом звернення до змісту іншого поняття.

Як засвідчує проведений нами аналіз науково-педагогічних джерел, смислове взаємопроникнення двох досліджуваних дефініцій є характерним для І.Єрмакова, який, розглядаючи умови створення педагогічно збагаченого середовища, тлумачить виховний простір як коло, яке спеціально створюється і співпадає за типологією з відповідним освітнім середовищем

[235, с.11]. В.Ясвін [246] взагалі трактує освітній простір малого міста як унікальне освітнє середовище, ядром якого є традиційна система освіти.

На переконання О.Остапенка [164], освітнє середовище – це цілісний соціально-психологічний простір, що охоплює простір умов, взаємозв'язків і залежностей, простір цілей та намірів, простір взаємин і позицій та завжди ієрархічно, багатозначно структурований. За А.Цимбалару, освітній простір – це педагогічна реальність, яка заявляє про себе співбуттям Людини і Світу через освіту, містить у собі та являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища [226, с. 39].

На думку А.Каташова [98], освітнє середовище виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості.

Натомість визначальною ознакою другого підходу є трактування змісту аналізованих понять як самодостатніх категорій, тобто розкриття сутнісного змісту дефініції «освітнє середовище» здійснюється без звернення до змісту поняття «освітній простір» і навпаки.

Щодо освітнього простору, то, за І.Єрмаковим, у природі цієї дефініції слід виокремити два значення. За першим із них, освітній простір – це не лише оточення людини, а й те оточення, яке вона сприймає, на яке реагує, з яким вступає в контакт, взаємодіє в процесі освітньої діяльності. Змістом другого трактування не передбачено включення того, хто навчається, оскільки цей суб'єкт не може займати позицію зовнішнього незалежного спостерігача, а знаходиться лише у внутрішній позиції [230].

У цілому освітній простір:

- відображає систему соціальних зв'язків і відношень у галузі освіти;

- характеризується певним рівнем взаємовідношень між суспільством і соціальними інституціями, діяльність яких спрямована на задоволення освітніх потреб суспільства в цілому та його членів зокрема;

- є структурованою системою педагогічних факторів, що забезпечують взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) особистістю в процесі її розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища;

- сприймається як місце перетину діяльності всіх учасників освітнього процесу, використання та активізації їх творчого потенціалу;

- розглядається співвідносно з часовими характеристиками суспільного розвитку в модусах: минулого (колективний досвід; створена система знань, умінь та навичок, що втілена в матеріально-суспільних елементах, зразках та традиціях діяльності та ін.), теперішнього (колективна праця як активне використання досвіду та процес творчого продукування нових форм, зразків, результатів діяльності) і майбутнього (суспільно необхідні реальні можливості, плани, проекти, ідеали з усіма можливими засобами їхнього досягнення та здійснення);

- наділений певними особливостями залежно від території розташування (місця розгортання);

- характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісним і кількісним складом її елементів, їх розташуванням у просторі та взаємодією);

- функціонує на принципах взаємодії та взаємозбагачення різних освітніх систем;

- проектування освітнього простору сприймається як організаційна основа інноваційного розвитку закладу освіти [230].

А.Цимбалару вказує як на виокремлення різних відтінків значення поняття «освітній простір» (скажімо, власний простір суб'єкта освіти; дидактичний простір; концептуальний простір ціннісного прогнозування освіти; єдиний освітній простір людської цивілізації), так і на встановлення

синонімічного ряду з поняттями «соціально-освітній простір», «духовно-педагогічний простір», «виховний простір» тощо [226].

Узагальнюючи підходи до трактування поняття «освітній простір» вважаємо за доцільне зробити акцент на таких його тлумаченнях:

- певним чином упорядкована структура, яка характеризує всі процеси, форми, траєкторії руху та виражає відношення між об'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату удосконалення здібностей і поведінки її суб'єктів (А.Цимбалару) [226];

- певна територія, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти, певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо (А.Веряєв, Б.Гершунський, В.Слободчиков, І.Фрумін та ін.) [227];

- педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення й пізнання (А.Цимбалару) [226].

З огляду на функціональні особливості освітнього середовища конкретизуємо його структурні складові. На основі аналізу фахових джерел можемо говорити про варіативність поглядів педагогів на проблему визначення складових освітнього середовища. Згідно мети дослідження нам імпонує думка В.Ясвіна [246, с.12], який виокремлює такі структурні складові освітнього середовища як:

- просторово-предметна – стосується приміщень для проведення занять і організації роботи допоміжних служб та прилеглої до цих місць території тощо; спрямовується на забезпечення різноманітності просторових умов, зв'язності їх функціональних зон, гнучкості (можливості оперативної зміни), керованості, символічної функції, індивідуальності й автентичності (відповідності життєвим проявам);

- соціальна – поширюється на процес забезпечення взаєморозуміння між суб'єктами (педагогами, студентами, представниками адміністрації та ін.), переважання у них позитивного настрою, згуртованості й свідомості у діях;

- психодидактична – розглядається в площині змісту та методів навчання, обумовлюється психологічними цілями побудови освітнього процесу, забезпечується відповідністю між цілепокладанням, змістовим і процесуальним наповненням, з одного боку, та психологічними, фізіологічними й віковими особливостями розвитку студентів, з іншого.

Деталізуючи просторово-архітектурну структурну складову освітнього середовища, науковець зазначає, що на результативність процесу навчання має вплив не лише те, хто, кого і чому навчає, а й те, де здійснюється навчання, яке предметне середовище оточує студента і викладача. Відповідно до змісту соціальної складової значущим є дотримання умов, якими передбачено сприймання викладача та студента як єдиного полісуб'єкта розвитку; наявність у процесі навчання взаємодії співробітництва і колективно-розподіленого способу здійснення навчальної діяльності; домінування комунікації. Ця думка також є цінною в межах нашого дослідження.

Ю. Кулюткін, С. Тарасов [118] структуру освітнього середовища вбачають у таких складових:

- просторово-семантична – 1) архітектурно-естетична організація життєвого простору (архітектура приміщень, дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних і рекреаційних приміщень, можливість їх просторової трансформації тощо); 2) символічний простір (різноманітні символи – герб, гімн, традиції тощо);

- змістово-методична – 1) змістова сфера (концепції навчання й виховання, освітні та навчальні програми, підручники, посібники тощо); 2) форми й методи організації освіти (дослідницькі товариства, структури самоуправління тощо; дискусії, конференції, екскурсії тощо);

- комунікативно-організаційна – 1) особливості суб'єктів освітнього середовища (статус, ролі, статеві та національні особливості вихованців і педагогів, їх цінності, установки, стереотипи тощо); 2) комунікативна сфера (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів освіти тощо); 3) організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань учителів, ініціативних груп тощо).

Д.Костюкевич в якості структурних складових освітнього середовища виокремлює: фізичне оточення, людські фактори, програми навчання. Поняття «фізичне оточення» стосується архітектури, дизайну, розмірів, структури приміщень та легкості їх просторової трансформації за необхідності; наявної можливості для просторових переміщень студентів тощо. До структурної складової «людські фактори» науковець відносить ступінь щільності студентів, вплив груп на соціальну поведінку, індивідуальні особливості, успішність, зміну персонального і міжособистісного простору в залежності від умов конкретної освітньої організації; розподіл статусу, ролей, статевовікових і національних особливостей тих, кого навчають і тих, хто навчає. Натомість така складова як «програми навчання» включає в себе структуру діяльності студентів, стиль викладання, характер контролю, форми навчання, зміст програм навчання тощо [108, с.74].

Не заперечуючи значущості змістово-процесуального та засобового контенту проаналізованих нами методик та програм організації дослідницької діяльності студентів, акцентуємо увагу на тому, що нами не зафіксовано методику, впровадження якої в навчальний процес вищого педагогічного закладу здійснювалося б з метою формування в студентів дослідницьких умінь як інтегрованої сукупності інтелектуальних, інформаційних та умінь самоорганізації та самоконтролю та реалізовувалося в умовах цілеспрямованої організації навчального дослідження з використанням засобів освітнього середовища університету.

Проаналізувавши погляди різних вчених, під поняттям «освітнє середовище університету» в нашому дослідженні будемо вважати системне утворення, що являє собою штучне соціокультурне оточення суб'єкта навчання, яке включає в себе зміст навчання, різноманітні методи та засоби навчання, які здатні забезпечити продуктивну дослідницьку діяльність студента.

У нашому дослідженні процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов буде здійснюватися з використанням таких засобів освітнього середовища університету, як: наукові статті, фільми педагогічного спрямування, педагогічні ситуації різного рівня складності, авторські дослідницькі завдання, технічні засоби, навчальні посібники, навчальні програми, педагогічні ситуації з практики та ситуації «миттєвого реагування», педагогічні ситуації з досвіду педагогів-новаторів, творчі проекти, дослідницькі роботи студентів попередніх років (для аналізу).

1.3. Організаційно-педагогічні умови формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь засобами освітнього середовища університету

Будь-яка педагогічна технологія може успішно функціонувати лише при дотриманні певних умов, які є сукупністю мір, що сприяють і забезпечують ефективність педагогічного впливу, успішну підготовку студентів до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов [70, с. 59].

Спираючись на спостереження щодо навчальної діяльності студентів та застосовуючи власний досвід роботи у ВНЗ, можемо зробити висновок про те, що на процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов впливають чинники:

внутрішні (вияв студентами пізнавального інтересу до майбутньої педагогічної діяльності взагалі та до змісту завдання й до способів його

виконання зокрема; наявність пізнавальної активності й самостійності в діях, спрямованих на виконання навчально-дослідницького завдання);

зовнішні (наявність розвивально-навчального середовища університету, у якому здійснюються в аудиторних та позааудиторний час систематичні вправлення у виконанні навчально-дослідницьких завдань педагогічного змісту для цілеспрямованого формування інтелектуально-творчих, інформаційних й умінь самоконтролю і самоорганізації; практичної спрямованості змісту навчально-дослідницьких завдань).

Як зазначають психологи [18, 23, 45, 106, 86], процес формування умінь не може відбуватися спонтанно; уміння формуються під час навчання. Також важливими є умови, за допомогою яких формуються уміння. На думку С. Максименка, такими умовами є: усвідомлення мети завдання і розуміння його змісту та способів виконання. Цього досягають поясненнями завдання, демонструванням кращих зразків виконуваного завдання та самої дії виконання [86, с. 405].

Як було нами доведено в параграфі 1.1, для формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов є важливим: свідоме ставлення студента; його готовність до вироблення вмінь; наявність інтересу до ефективного виконання дій, спрямованих на виконання завдання. Не менш важливу роль відіграють тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, нахили і здібності. Формування умінь, безперечно, залежить також від організації процесу вправлення – послідовності засвоєваних дій, переходу від простіших до складніших завдань, від повільного до швидкого темпу їх виконання. Натомість тривалі перерви у вправленнях, як зазначають психологи, не сприяють успішному формуванню вмінь.

Дослідницькі уміння вчителя іноземної мови не є сталим явищем, багажем, який людина носить все життя у незмінному вигляді. Він змінюється, розвивається, збагачується і в цьому розумінні є невичерпним. Не може бути й певної норми розвитку дослідницького потенціалу або якого-

небудь загального стандарту. Цей факт виключає усереднення в освіті, обумовлює необхідність особистісно-орієнтованого навчання, врахування специфіки професійної підготовки майбутніх учителів, їх інтересів та потреб, здібностей та можливостей. Слід пам'ятати й про те, що бажання до саморозвитку дослідницьких умінь майбутнім учителем ніколи, ні за яких обставин, ні в якій діяльності не виникає під тиском чи примусом. Тому процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов має відповідати принципам гуманної педагогіки; його необхідно будувати на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу [73].

На шляху державотворення України особливе місце, роль і значення належить гуманістичній освіті. Докорінна зміна підходів до неї та соціокультурної політики в цілому, яку переживає суспільство, акцентує увагу на розвитку людини, її особистісних гуманістичних якостей. Особливо актуальною є проблема становлення нової вищої педагогічної школи, яка покликана формувати національно свідомих і духовно багатих професіоналів високого гатунку [31].

Розглянемо вплив однієї із організаційно-педагогічних умов, а саме суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом на якість формування у майбутнього вчителя іноземної мови дослідницьких умінь. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками процесу формування дослідницьких умінь можлива лише за дотримання гуманістичного підходу. Гуманістичний підхід відображає людиноцентриський підхід до розвитку інноваційного освітнього простору, гармонізацію педагогічних і соціальних відносин, формування у майбутніх учителів іноземних мов духовної і педагогічної культури.

В українському педагогічному словнику визначено два значення поняття гуманізм: гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людяний) – 1) Система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність. 2) В історичному аспекті гуманізм – прогресивна течія західноєвропейської культури епохи Відродження, спрямована на утвердження поваги до гідності й розуму

людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей [70, с. 55].

Слід відмітити, що багато видатних педагогів минулого надавали гуманістичного смислу педагогічної діяльності. Наведемо погляди лише декількох з них.

Ще у XVII столітті чеський педагог-гуманіст Ян Амос Коменський мріяв дати своєму народові зібрану воєдино мудрість світу. Він порівнював учителя із садівником, який з любов'ю вирощує рослини в саду, з архітектором, який дбайливо забудовує знаннями всі куточки людської істоти, зі скульптором, який старанно обтесує і шліфує уми й душі дітей, з полковадцем, який енергійно веде наступ проти варварства і нещастя [104, с. 122].

XIX сторіччя є досить суперечливим періодом для гуманістичних педагогічних поглядів, оскільки з одного боку відбувалися процеси популяризації і засвоєння дарвінізму, заперечення гуманно-ціннісних ідеалів, а з іншого боку неабиякої популярності набували погляди й переконання таких вчених як М. Пирогов, Г. Спенсер, Дж. Дьюї, М. Драгоманов та ін. Ядром їхньої педагогіки була ідея гуманності, яка полягала в тому, щоб виховувати в дітях людяність і добропорядність. Сенсаційним було проголошення М.Пироговим ідеї про те, що особистість дитини так само є недоторканою як і особистість дорослої людини [178, с. 108]. Видатний вітчизняний педагог К.Ушинський заклав теоретичні основи національної гуманістичної педагогіки. Ідеальний вчитель, на його думку, тонко відчуває душевний стан своїх учнів, убачає в них особистості, які гідні такої самої поваги та визнання своїх прав, як і дорослі люди. Такий педагог прагне створювати взаємини, за яких виникає можливість особистісного впливу вчителя, його розуму, моральності, волі, характеру на особистість вихованця.

Вже у XX ст. проблема гуманізації освіти стала важливою і безперечною складовою нового педагогічного мислення, що передбачає перегляд і переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у функції

людинотворення. Згідно з гуманістичними теоріями, формування людини як унікальної особистості, її самовизначення – це основне завдання виховання та навчання.

Вагомий внесок у розвиток гуманістичної педагогіки ХХ ст. зробили як зарубіжні так і українські вчені – С. Русова, А. Макаренко, Я. Корчак, В. Сухомлинський, М. Монтесорі, Р. Штайнер, Ш. Амонашвілі та ін. Їх усіх об'єднувало одне спільне бажання – активно боротися за гуманізацію і демократизацію школи, засуджуючи зубріння, муштру, придушення особистості дитини. Провідний принцип гуманістичного виховання за В. Сухомлинським – це вміння зробити дитину щасливою, тому рушійними силами гуманістичного виховання мають стати довіра і любов до неї [205].

Не дивлячись на те, що аксіоматичним в наукових колах є твердження про наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічному вищому навчальному закладі, як свідчить практика, лише незначна кількість викладачів розуміє важливість налагодження такої взаємодії у справі підготовки майбутнього вчителя. Як зазначає С. Гончаренко, однією з причин особливо гострої нині для педагогічної теорії і практики проблеми формування особистості учня чи студента є недостатня реалізованість ідей гуманізму в практиці: «...незважаючи на те, що педагогіка за означенням пронизана гуманізмом, філософсько-гуманістичні засади сучасної гуманістичної думки, адекватні реальностям ХХІ століття, по-справжньому ще не опрацьовані і слабо впливають на практику навчання і виховання молоді та дорослих» [73, с. 15].

Особливо важливою, на нашу думку, є наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі формування саме дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, оскільки дослідницька діяльність, як свідчать результати бесід зі студентами та власний педагогічний досвід автора, є нетиповою для студентів гуманітарних спеціальностей; у них доволі слабо розвинені здатності до мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування та ін. А оскільки дослідницька діяльність є, певною мірою для

майбутніх учителів іноземних мов новою, то, як зазначає С.Максименко, «вправляння буде супроводжуватися значним вольовим зусиллям і почуттям впевненості, віри у свої сили або сумнівом, нерішучістю, боязкістю. Ці переживання позначаються на ефективності вправляння, сприяючи йому або затримуючи його» [86, с. 406]. За наявності підтримки, а не контролю з боку викладача, у результаті подальших вправлень, тобто багаторазового повторення певних дій з метою їх закріплення та вдосконалення, поступово дії стають чіткішими та погодженішими і процес формування дослідницьких умінь протікає успішно.

Зрозуміло, що певні якості особистості можуть бути (або не бути) сформованими залежно від того, в якому освітньому середовищі (психологічний клімат, матеріальна база, технології) здійснюється навчально-пізнавальна діяльність цього індивіда. Але, проектуючи освітнє середовище університету відповідно до сучасної моделі освіти потрібно не забувати про єдність освітньої, виховної та розвиваючої функцій навчання. Налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом буде сприяти гармонійному поєднанню цих трьох функцій і, як наслідок – ефективному формуванню дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Щоб сформувати такі суб'єкт-суб'єктні партнерські стосунки, зміст практичної діяльності викладача вищого педагогічного навчального закладу, її засоби і методи в ході формування дослідницьких умінь мають реалізовувати:

- ідею особистісно орієнтованого підходу;
- підпорядкування всіх дій педагога реальним інтересам студента;
- надання допомоги студенту у його саморозвитку шляхом виховання культури ставлень до самого себе, інших людей, природи, праці;
- якомога ширше використання педагогічних вимог в опосередкованій формі (порада, прохання, довір'я, схвалення тощо, педагогічної підтримки);
- емоційне забарвлення ділових відносин зі студентами;

подолання різних форм авторитаризму, відриву навчання від життя суспільства.

Отже, вимоги сформованості дослідницьких умінь студента – майбутнього вчителя іноземних мов в умовах гуманного навчання, ніколи не повинні приводити його до стану виснаження (капітуляції). Крім втрат здоров'я, такий стан викликає зневіру в себе, пасивність в суспільному житті і т.ін. Вища форма гуманізації навчання полягає в тому, що детермінізм, без якого цей процес неможливий, ґрунтується на принципах максимальної вимогливості і поваги до студента, які мають формуватися від його потреби у самовираженні та спілкуванні. Причому, максимальна вимогливість до студента має бути узгодженою з вимогою посильності.

В контексті сказаного варто зупинитися на ідеї особистісно орієнтованого навчання та його можливостей у питанні налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії як однієї з організаційно-педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Особистісно зорієнтоване навчання має давню історію та різні трактування: гуманістична педагогіка, екзистенціалізм, неопрагматизм, вільне виховання (США, Європа, 70-і роки), педагогіка співробітництва (СРСР, 80-і роки). Таке навчання відображає гуманістичний напрям у науці, бо переслідує прагнення до возвеличення людини, найбільш повного втілення в ній людської суті, а своїм корінням вона сягає глибинних витоків людської культури, зокрема філософії Протагора („Людина – міра всіх речей”) і Сократа („Людино, пізнай себе, і ти пізнаєш весь світ”).

Про необхідність врахування індивідуальних особливостей дитини говорили і такі відомі психологи, як Л.С.Виготський (теорія зони найближчого розвитку), П.Гальперін (теорія поетапного формування розумових дій), О.Леонт'єв (психологія спілкування) та ін. По суті, психологи, педагоги та методисти завжди усвідомлювали необхідність орієнтації на індивідуальні особливості учнів.

Сучасне розуміння особистісного підходу визначили в 60-х роках минулого століття відомі зарубіжні вчені К.Роджерс, А.Маслоу, В.Франкль. Утверджуючи напрям гуманістичної психології, вони доводили, що повноцінне формування особистості можливе лише в тому випадку, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального «Я» кожної дитини, допомагатиме їй в усвідомленні, розкритті власних можливостей, становленні самосвідомості, в здійсненні особистісно значущого і суспільно прийняттого самовизначення, самореалізації та самоутвердження.

Карл Роджерс серед основних принципів гуманістичного напрямку виділив наступні:

індивід знаходиться в центрі постійних змін світу. Звідси можна зробити два висновки, які є особливо важливими для педагога: для кожного індивіда значущим є власний світ сприйняття навколишньої дійсності; цей внутрішній світ не може до кінця розгадати ніхто ззовні;

людина сприймає оточуючу дійсність крізь призму власного ставлення і розуміння;

людина прагне до самопізнання і до самореалізації; вона володіє внутрішньою потребою до самовдосконалення;

взаєморозуміння, таке необхідне для розвитку особистості, може досягатися лише в результаті спілкування;

самовдосконалення, розвиток відбуваються на основі взаємодії з навколишнім середовищем, з іншими людьми. Для людини важливою є зовнішня оцінка [182, с.20].

Більшість поглядів К.Роджерса та А.Маслоу лягли в основу особистісно-зорієнтованої педагогіки.

Зародження ідеї особистісно-зорієнтованого навчання у нашій країні можна віднести до кінця 90-х років ХХ ст. Саме у цей час у результаті творчого осмислення теорії розвиваючого навчання, у процесі дослідно-експериментальної роботи, педагоги усвідомили необхідність зробити учня, студента центром освітнього процесу. Головним завданням педагогів, які

впроваджують особистісно орієнтоване навчання, має бути сприяння студенту у визначенні і вдосконаленні його ставлення до самого себе, інших людей, навколишнього світу, до своєї діяльності у суспільстві.

Зараз на сторінках психолого-педагогічної і методичної літератури дуже часто зустрічається даний термін, оскільки особистісно-зорієнтована модель навчання розробляється багатьма вченими (Е.Бондаревська, В. Сериков, Л. Фрідман, А. Хуторской, І. Якиманська, та ін.), а тому існує значна кількість теоретичних концепцій такого навчання. Проте, особистісно-зорієнтований підхід до студентів у вищому навчальному закладі взагалі, і під час формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземних мов, який визнається сьогодні пріоритетним, на нашу думку, залишається декларативним і таким, що не знайшло застосування в сучасних вищих педагогічних закладах.

Як зазначає С. Максименко, у формуванні вмінь і навичок важливо враховувати індивідуальні особливості людини: тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, нахили та здібності [86]. Тому чим більшу гаму різних відтінків у відношенні “студент-суб’єкт пізнання” зможе побачити і проаналізувати педагог у тій чи іншій ситуації, тим багатшими і різнобічними будуть його можливості управління процесом оволодіння студентами дослідницьких умінь.

Також ефективність актуалізації та аперцепції, що є важливими в процесі формування дослідницьких умінь, підвищується за умови диференційовного підходу, узгодження міри допомоги з характером відставання чи прогалин у знаннях студентів, що в свою чергу, можливе лише за рахунок ствердження гуманістичного мислення, що передбачає чутливість викладача до зрушень в особистості студентів, розуміння їхніх позицій, цінностей, потреб, мотивів; невпинне переосмислення своїх освітніх дій для удосконалення педагогічного процесу.

Під час обговорення педагогічної проблеми чи індивідуальної роботи зі студентом над пошуковим завданням одним з головних завдань викладача

стосовно забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії є правильна постановка питань відповідно до мети. Скажімо, *вузькі запитання*, тобто такі, що передбачають однозначне тлумачення, здебільшого використовуються для перевірки знань теорії (правил, визначень, понять і т.п.), а *запитання відкритого типу*, тобто такі, що потребують детальної відповіді з переліком якостей, ознак педагогічного явища, події тощо, не лише перевіряють глибину знань, а і їх практичне застосування, особисте ставлення студента до спірного питання, стимулюють процеси мислення.

Дуже важливою організаційно-педагогічною умовою формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземної мови є атмосфера максимального наближення до їхньої майбутньої професійної діяльності. Це здійснюється в межах теорії контекстного навчання, розробленої А. Вербицьким [50], на думку якого одним із головних дидактичних засобів, що активізує навчальну діяльність студентів, виступає проблемна ситуація, яка вимагає від студентів продуктивного мислення, узгодження інтересів, взаємодії і спілкування в умовах квазіпрофесійної діяльності. Контекстний підхід передбачає трансформацію навчальної діяльності в професійну, що, в свою чергу, означає не просто заміну одного типу діяльності на інший, а зміну самої позиції особистості, яка зі споживача інформації перетворюється на її самостійного здобувача. Тому другою організаційно-педагогічною умовою визначаємо моделювання педагогічних ситуацій.

У психолого-педагогічних дослідженнях моделювання, яке органічно пов'язане із системним аналізом, дозволяє систематизувати знання про досліджувані об'єкти чи явища, знаходити (передбачити) шляхи адекватного, цілісного опису, виявляти зв'язки між компонентами, глибоко розуміти їхню сутність. Моделі в педагогіці постають як засіб наукових досліджень, як предмет досліджень або як засіб діяльності.

Педагогічна наука широко використовує метод моделювання, обґрунтування якого подано в роботах В. Штофф, І. Новик, Б. Глинського, В. Венікова та ін. Проблеми моделювання в педагогічних дослідженнях

всебічно висвітлюються в роботах С. Архангельського, А. Зотова, Н. Кузьміної, Ю. Конаржевського та ін. При розгляді проблеми моделювання в педагогіці особливо підкреслюють, що характеристики таких моделей повинні легко сприйматись дидактично, ніж відповідні характеристики об'єкта моделювання [73].

На особливе місце моделей та моделювання в процесі навчання вказує Д. Ельконін [244], сформулювавши гіпотезу, що моделювання учнями (студентами) суттєвого аспекту дійсності та законів її побудови, яке відбувається під керівництвом вчителя, можна вважати найбільш загальним принципом засвоєння.

Моделювання педагогічних ситуацій у нашому дослідженні виступає одночасно як мета, результат, метод, засіб пізнання діяльності та одна із педагогічних умов організації діяльності, в якій формуються дослідницькі вміння майбутнього вчителя іноземних мов. Моделювання педагогічних ситуацій виступає методом реалізації дидактичного принципу професійної спрямованості навчання у вищій школі [73, с.146].

Головним чином моделі, що створюються в педагогіці, мають описовий характер, хоча деякі автори (В. Колоянов, А. Федотов) спробували формалізувати моделі. Застосування методу математичного моделювання в педагогіці є доцільним, якщо: моделі зберігають особливості процесу, що є предметом дослідження; витримані умови, які забезпечують можливість застосування даного методу до аналізу даних; отримані висновки можна поширити за межі досліджуваної моделі [39, с.5].

На думку В. Давидова, А. Маркової, І. Ломпшера [39, с.28], моделювання в навчальному процесі умовно можна поділити на два види: моделювання об'єктів та явищ які вивчаються; моделювання діяльності з вивчення цих об'єктів та явищ.

Перший вид моделювання сприяє виявленню та фіксуванню науково-теоретичної сутності об'єктів та явищ. Другий вид моделювання –

моделювання діяльності з вивчення об'єктів та явищ – спрямований на виявлення й опанування загальних схем діяльності.

У кожній моделі такого типу представлено як дії та операції, так і послідовність їх виконання. Модель наочно відтворює алгоритмічну або евристичну схему діяльності з розв'язування певного завдання та виступає зовнішньою основою навчальної діяльності, засобом матеріалізації дій й операцій, якими повинен оволодіти студент.

Сутність викладеного дає підстави стверджувати, що перший вид навчального моделювання відтворює предметну сторону діяльності студентів з метою опанування дослідницькими вміннями, а другий – операційну. Використання моделювання педагогічних ситуацій в навчальному процесі змінює характер діяльності студентів, сприяючи ефективному формуванню дослідницьких умінь.

Як відомо, одним із головних завдань підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, поряд із завданням опанування студентом необхідних професійних знань, є створення умов для успішного формування в майбутніх фахівців системи вмінь, які дозволять успішно виконувати професійні функції.

Складність реалізації дидактичного принципу системного відображення професійної діяльності фахівця в змісті його освіти пов'язана з тим, що опанування професійною діяльністю повинно забезпечуватись в межах і засобами навчальної діяльності, які є структурно та функціонально ізоморфними, але із притаманними лише кожній із них особливостями. Ці особливості дозволяють їх класифікувати як навчальну діяльність чи як професійну діяльність. Як зазначає Г. Бойко [37, с. 49-50], форми організації навчальної діяльності не адекватні формам організації професійної діяльності. Дійсно, структура навчальної діяльності й професійної діяльності та їхні функціональні зв'язки є співвідносними, але наповнення цих структурних елементів суттєво відрізняється.

Для успішного формування дослідницьких умінь майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі необхідно організувати навчання, яке забезпечить перехід, трансформацію одного типу діяльності в інший із відповідною зміною мотивів, мети, дій, засобів, предметів і результату.

На шляху такої трансформації, на думку А. Вербицкого [50], постають наступні протиріччя, які потребують вирішення, а саме:

1. Протиріччя між предметом навчальної діяльності (тексти, знакові системи, програми тощо) та, у переважній більшості випадків, предметом майбутньої професійної діяльності. У навчальній діяльності знання подаються в чистому вигляді, а в професійній діяльності – в загальному контексті виробничих процесів.

2. Протиріччя між системним використанням знань у професійній діяльності та їх «фрагментарним» поділом між навчальними дисциплінами та кафедрами. Синтез отриманих «фрагментів» стає можливим лише після закінчення вищого навчального закладу, у самостійній професійній діяльності.

3. Протиріччя між індивідуальним способом засвоєння знань, формування вмінь і навичок та колективним характером професійної діяльності.

4. Протиріччя між залученням до процесу професійної діяльності всієї особистості фахівця на рівні творчого мислення й спрямуванням традиційного навчання, перш за все, на процес сприйняття, запам'ятовування та відтворення.

Моделювання педагогічних ситуацій у навчальному процесі потребує системного підходу: з одного боку, побудови моделі майбутньої професійної діяльності фахівця (модель фахівців), з іншого – побудови моделі підготовки, якою постає зміст освіти.

Моделюванням педагогічних ситуацій з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов передбачається створення умов, за яких студенти в процесі розв'язування комплексних

квазіпрофесійних завдань та вправ, засвоюють складові частини дослідницьких умінь дії та операції, необхідні для виконання професійної діяльності. Безперечно, моделювання педагогічних ситуацій слід розпочинати з найбільш простих елементів – з операцій, поступово переходячи до формування складних дій, що є основою формування дослідницьких умінь у майбутньому.

У своєму дослідженні ми дотримувались точки зору, що моделювання – це не процес діяльності студента, а розробка моделі його діяльності. Ми вважаємо, що при моделюванні педагогічних ситуацій, необхідно виходити не зі змісту навчальної дисципліни, як проекції наукового змісту іноземної мови на навчальний процес, а з аналізу професійної діяльності майбутнього вчителя як діяльності з розв’язування типових та нетипових професійних завдань, з якими стикається фахівець.

На підґрунті базового комплексу необхідних дослідницьких умінь, виявлених шляхом декомпозиції типових професійних завдань, розробляється комплекс квазіпрофесійних завдань, який є основою при створенні переліку та визначенні змісту роботи проблемних груп та спецкурсу.

Особливо важливо вказати, що рух декомпозиції типових професійних завдань спрямовується від кінцевої мети, якою є оволодіння дослідницькими вміннями, до початкових етапів – окремих операцій – складових частин дій майбутнього вчителя.

«Свідомість, - вважав С. Рубінштейн, - це не тільки відображення, а й ставлення людини до сприйнятого» [193, с. 91]. «У процесі відображення явищ зовнішнього світу відбувається і визначення їх значення для індивіда й тим самим його ставлення до них (що психологічно виражається у формі прагнень і почуттів). Через це предмети і явища зовнішнього світу виступають не лише як об’єкти пізнання, але й як рушії поведінки, як її спонуки» [193]. Таким чином, граючи роль вчителя, студент «живе» їхнім життям, що допомагає йому краще пізнати самого себе недостатність

сформованості дослідницьких умінь, порівняти реальний результат з іншими можливими, проаналізувати та зробити самостійні висновки.

Цілком очевидно, що процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов відбувається тим успішніше, чим вища їх активність. У багатьох дослідженнях розглядається питання формування стійкого пізнавального інтересу як головного мотиву навчання (Л. Іванова, І. Ланіна, Б. Єсіпов, К. Ушинський, Г. Щукіна та ін.), показана природа, сутність і рівні пізнавальної активності (Л. Аристова, Т. Габан, А. Розенберг, Т. Шамова та ін.). Залучення студентів до активного формування дослідницьких умінь відбувається за дотриманням наступної організаційно-педагогічної умови, а саме через використання проблемного підходу до вивчення фахових та дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Зупинимося детальніше на розгляді зазначеної умови.

Метою проблемного підходу до вивчення фахових та дисциплін психолого-педагогічного циклу, як умови формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов є засвоєння студентом не лише системи знань з іноземної мови та дисциплін психолого-педагогічного циклу, а й самого шляху, процесу одержання певних результатів. Основними характеристиками мислення, що розвивається при цьому науковці вважають чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, сміливість, оригінальність. При цьому важливу роль відіграє пізнавальна самостійність студентів як здатність і потреба особистості бачити і вирішувати нові для себе проблемні завдання. Результатом такого підходу стає формування таких умінь: уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, самостійно переносити знання у нову галузь, уміння бачити альтернативу рішень, уміння комбінувати раніше відомі й нові способи розв'язання тих чи інших завдань.

Основний зміст технології проблемного навчання в процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов мають становити методи й прийоми, організаційні форми та засоби доцільного

використання навчальних проблемних ситуацій, постановки і розв'язання навчальних проблем, способи пред'явлення їх викладачем, прийняття та розв'язання студентами проблем.

Значний внесок у розкриття проблеми інтелектуального розвитку, проблемного та розвивального навчання зробили П. Гальперін [61], Н. Тализіна [206], Ю. Бабанський [11], І. Лернер [124], М. Махмутов [143], А. Матюшкін [138] та ін. Дослідження психологів (С. Рубінштейн, Г. Костюк, С. Максименко та ін.) переконливо доводять, що мислення, як правило, починається з проблеми чи запитання, з подиву чи нерозуміння, з протиріччя. С. Рубінштейн [193], розглядаючи психологічні основи проблемного навчання, сформулював тезу про те, що будь-якому процесу мислення завжди дає початок проблемна ситуація. Тобто, проблемна ситуація спонукає особистість до активного мислення.

Ідею проблемного навчання не можна назвати новою в педагогіці. Найвизначніші педагоги минулого (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, Ф. Дістерверг, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.) завжди шукали шляхи використання процесу навчання для розвитку розумових зусиль і здібностей дітей та перетворення його у радісний процес особистісного пізнання. Історичні витоки проблемного навчання почали складатися як антипод догматичному навчанню. Догматичне навчання стало домінувати як тільки досвід людства закріпився у знаннях, текстах, що відображали готові результати розумової та практичної діяльності. Водночас завжди були люди, які відкидали догматичні знання і застосовували елементи того, що сьогодні називають проблемним навчанням — евристичні бесіди Сократа, діалогів Галілея, педагогіки Ж.-Ж. Руссо. Проблемні, парадоксальні діалоги були найулюбленішим жанром епохи Просвітництва (XVIII ст.). Ще А. Дістервег зазначав, що поганий вчитель підносить учням істину, а хороший вчить її знаходити [101].

Г. Гегель говорив, що пізнання починається з чогось такого, що невідоме, бо з тим, що нам уже відомо, нічого знайомитися [68, с. 21].

Проблему, що є ключовим поняттям проблемного навчання, філософ Л.Фрідман визначає як різновид питання, відповідь на яке не утримується у набутому досвіді суб'єкта і тому потребує відповідних практичних і теоретичних дій, які відрізняються від простого інформаційного пошуку. Співзвучними з даними думками є твердження, висловлене в свій час відомим педагогом К. Ушинським: «Предмет повинен становити для нас новину, проте новину цікаву, тобто таку новину, яка або заповнювала б, або доповнювала б, або підтверджувала те, що вже є в нашій душі, одним словом, таку новину, яка що-небудь змінювала б у слідах, які вкоренилися» [213, с. 185].

Інший філософ Е. Ільєнков зазначає: «Чітко сформульоване протиріччя створює напругу думки, яка не спадає до тих пір, поки не буде знайдений той факт, завдяки якому вона вирішується; це можна уявити собі як розірваний електричний ланцюк, на одному з кінців якого утворився плюсовий заряд, а на іншому – заряд із знаком «мінус». Розрядити цю напругу можна лише через замикання кінців ланцюга – через включення в розірваний протиріччям ланцюг суджень нового факту» [94, с. 51].

Проблемне навчання ґрунтується на теоретичних положеннях американського філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї, що заснував дослідну школу в 1894 р. в м. Чикаго, в якій навчальний план був замінений ігровою та трудовою діяльністю. Заняття читанням, рахунком проводилися тільки в зв'язку з потребами – інстинктами, що виникали у дітей спонтанно, у міру їх фізіологічного дозрівання. Педагог відкидає традиційне на той час догматичне навчання і протиставляє йому активну самостійну практичну діяльність учнів у вирішенні проблем. Мислення, на думку Дьюї, виникає в результаті розв'язання проблем. Педагог обґрунтував психологічні механізми здібності учнів розв'язувати проблеми, в основі яких лежить їх природний розум, і сам процес розв'язування проходить певні етапи:

приймаються до уваги всі можливі рішення чи припущення;

індивід усвідомлює складне становище і формулює проблему, яку необхідно вирішити;

припущення використовують як гіпотези, що визначають спостереження та збір фактів;

здійснюється аргументація і у порядку виявлених фактів, а також практична чи уявна перевірка правильності висунутих гіпотез.

Потім один варіантів проблемного навчання, а саме, навчання через дослідження, розкрив американський психолог Дж.Брунер, підкресливши домінуючу роль інтуїтивного мислення та мотивації в процесі засвоєння нових знань [138, с.29].

Технологія проблемного навчання отримала поширення в 20-30-х роках в радянській і зарубіжній школі. Виникнення дидактичної системи проблемного навчання в радянській педагогіці пов'язують з дослідженнями Л. Занкова (організація змісту та побудова процесу навчання), М. Данилова (побудова процесу навчання), М. Скаткіна, І. Лернера (зміст і методи навчання), Н. Менчинської і Є. Кабанова-Меллер (побудова системи прийомів пізнавальної діяльності), Т. Кудрявцева та А. Матюшкіна, М. Махмутова (побудова процесу навчання), В. Давидова і Д. Брунера (організація змісту).

У вітчизняній педагогічній літературі ідеї проблемного навчання актуалізуються, починаючи з другої половини 1950-х років минулого століття. Так, дидакти М. Данилов і В. Єсіпов формулюють правила активізації процесу навчання, що відображають принципи організації проблемного навчання:

не давати учням готові визначення, поняття, знання, а вести їх до великого узагальнення;

епізодично знайомити учнів з методами науки;

розвивати самостійність їхньої думки за допомогою творчих завдань [115].

Однак сьогодні проблемний підхід у навчанні залишається більшою мірою теоретичною моделлю розвивального навчання, оскільки, як правило,

не реалізується на практиці як один з головних психологічних принципів розвивального навчання. Пов'язано це з тим, що, на нашу думку, основні ідеї і моделі проблемного навчання не доведені до педагогічно виправданої технології навчання.

З початку ж 60-х років минулого століття в психолого-педагогічній та методичній літературі чітко прослідковується думка про необхідність підсилення ролі дослідницького методу в ході вивчення природничих та гуманітарних дисциплін. Досить важливе значення в становленні теорії проблемного навчання, на нашу думку, мали роботи вітчизняних психологів, які зазначали, що розумовий розвиток характеризується не стільки обсягом і кількістю засвоєних знань, скільки структурою розумових процесів, рівнем розвитку логічних операцій та розумових дій.

Питання проблемного навчання досліджувало ряд вчених, які остаточно єдиної думки у його розв'язанні не досягли. По різному трактується розуміння особливостей функціонування проблемності на занятті, а також сам безпосередній вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості. Зокрема, М. Скаткін, а також І. Лернер розглядають проблемне навчання як один із методів навчальної діяльності, який ґрунтується на самостійній пізнавальній діяльності учнів, а в свою чергу М. Махмутов обґрунтовує особливості проблемного навчання як цілої методичної системи, яка об'єднує різноманітні методи навчання [141, с. 30]. І. Ільницька, обґрунтовуючи особливості проблемного навчання, особливу увагу в своїх дослідженнях зосереджувала на розробці шляхів створення різних видів проблемних ситуацій. Важливо було для їх дослідження визначити методику підготовки та проведення уроків з використанням системи проблемних ситуацій, а також вивчити їх вплив на пізнавальну діяльність школярів [102]. А. Фурман, розглядаючи питання проблемного навчання, висвітлює психолого-педагогічні умови організації і ефективного використання проблемності в навчанні і особливу увагу

приділяв методиці застосування проблемних ситуацій з урахуванням диференційованого підходу до учнів різних вікових категорій [129].

Л. Фрідман поряд з обґрунтуванням позитивної сторони проблемного навчання висвітлює деякі особливості можливої негативної впливової дії на навчально-пізнавальну діяльність школярів, опираючись на індивідуально-психологічні особливості [219].

Зокрема, один із авторів В. Оконь – так визначає сутність цієї концепції: «Проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні учнями певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність учня, яка з'являється в певній ситуації і змушує його ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій» [160, с.21]. Під час проблемного навчання педагог не дає готових знань, а організовує їх пошук шляхом аналізу фактів, активної розумової діяльності. Важливим є те, що проблемна ситуація на заняттях є проблемною для студента в пізнавальному, а для педагога і в педагогічному аспекті.

Важливою рисою проблемного навчання, на думку І. Лернера є домінанта творчої, продуктивної діяльності над репродуктивною. Саме проблемне навчання є рушійною силою розвитку дослідницьких здібностей студентів, адже у процесі творчого розгляду проблем або проблемних задач відбувається творче засвоєння знань і вмінь оволодіння досвідом самостійної творчої діяльності особистості [124].

Вчений М. Махмутов, опублікувавши близько 500 робіт, і з 1963 по 1976 рік будучи членом Міжнародного комітету ЮНЕСКО з ліквідації не писемності, дає наступне визначення поняття «проблемне навчання»: «Проблемне навчання – це тип розвивального навчання, в якому поєднується систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням нових або відомих знань, а система методів побудована з урахуванням цілепокладання й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й навчання,

орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості їх мотивів навчання й розумових (включаючи й творчі) здібностей у процесі засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій» [141, с. 38].

Психолог А. Матюшкін виділяє три головних компоненти проблемної ситуації:

невідоме відношення, що засвоюється спосіб або умова дії, що розкривається в проблемній ситуації,

дія, необхідність виконання якої в поставленому завданні викликає потребу в новому знанні чи способі дії, які повинні бути засвоєні,

можливість для учня здійснити аналіз умов поставленого завдання і засвоїти (відкрити) нове знання. Занадто важке або легке завдання не створює для учня проблемної ситуації. При цьому особистість повинна мати необхідні знання, вміння і досвід пошукової діяльності, певний рівень розвитку розумової активності [139, с. 58].

С. Гончаренко проблемне навчання визначає, як один з типів розвиваючого навчання, істотною відмінністю якого є зближення психології мислення людини з психологією навчання [72, с. 112]. А В. Сухомлинський в свій час наголошував, що навчання не повинно являти собою звичайне накопичення знань або служити для тренування пам'яті, а натомість за допомогою спостереження, мислення, уміння міркувати можна стати і творцем, і мандрівником, і відкривачем [205].

Як зазначає дидакт А. Хуторской, проблемне навчання зіграло величезну історичну роль не лише у підсиленні творчої активності учнів, а у проблематизації самої системи освіти і підготовки до її наступного переходу на новий варіативний рівень, а саме на так зване продуктивне навчання, коли освітній продукт невідомий не лише учню, а і вчителю [225].

Загалом учені визначають проблемне навчання з різних позицій:

як новий тип навчання (М. Скаткін, І. Лернер);

як метод навчання (Л. Панчешникова, В. Оконь);

як принцип навчання (Г. Понурова);

як технологію (Г. Ксензова, Н. Савіна).

Проблемне навчання також вважають важливим напрямом у формуванні професійних умінь майбутнього вчителя. Незалежно від того, чи оперують автори терміном проблемне навчання (О. Матюшкін), методи проблемного навчання (С. Архангельский), проблемно-пошукові методи (М. Гарунов), метод розв'язання пізнавальних задач (Р. Нізамов), всі вони єдині в тому, що проблемне навчання – основний спосіб залучення студентів до самостійного наукового пошуку, ефективний засіб розвитку їх пізнавальної активності, творчості та дослідницьких умінь.

Проблемний підхід до організації навчально-дослідницької діяльності акцентує увагу на тому факті, що засвоєння навчального (предметного) матеріалу відбувається за допомогою розв'язання спеціальних навчально-дослідницьких задач (проблем). При цьому важливо зауважити, що предметним матеріалом (змістом) навчання виступають не тільки фундаментальні освітні об'єкти, а й види й способи освітньої діяльності, в першу чергу дослідницької.

Проблемне навчання займає неоднакове місце протягом усього навчально-виховного процесу у ВНЗ. Традиційно вважається, що оскільки вчорашні школярі недостатньо до нього підготовлені, то питома вага проблемного навчання зростає на старших курсах. Зростання ступеня проблемності проходить таким чином: 1) проблемний виклад знань викладачем в поєднанні з відтворюючою діяльністю студентів; 2) проблемний виклад в поєднанні з самостійною роботою студентів за зразком; 3) комбінована лекція (проблемний виклад в поєднанні з реконструктивно-варіативною діяльністю студентів); 4) комбінована лекція, в яку входить частково-пошукова діяльність студентів; 5) проблемне навчання: створення проблемних ситуацій викладачем і навчально-дослідна робота студентів [102, с.67]. Послідовне здійснення його повинно забезпечити просування студентів від низького рівня виконання діяльності до більш високого.

Система проблемного навчання, яка б охоплювала весь навчально-виховний процес, ще недостатньо розроблена у практиці ВНЗ загалом та для формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, зокрема. Основна вимога до проблемного навчання у ВНЗ, як зазначає О. Матюшкін, - це те, що воно повинно бути реалізоване в усій системі навчальної роботи студентів. Зокрема, виходячи з того, що поза особистою діяльністю проблемна ситуація не створюється, О.Матюшкін пропонує використати систему теоретичних, практичних і лабораторних завдань (задач), виконання яких передуює засвоєнню нових знань і приводить до виникнення пізнавальної потреби в засвоєнні знань [138].

Отже, до переваг проблемного навчання з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов у вищому навчальному закладі варто віднести такі: студенти залучаються до активної інтелектуальної чи практичної діяльності, переживаючи при цьому сильні позитивні емоції (радість, задоволення); виховуються навички творчого засвоєння знань і вміння вирішувати навчальні проблеми, формується і нагромаджується досвід творчої діяльності.

Не дивлячись на вагомі переваги проблемного навчання, цей вид навчання має і ряд недоліків. Серед них: великі витрати часу; недостатній або низький рівень опорних знань студента з іноземної мови чи іншого предмету; досвід дослідницької діяльності; потрібна висока предметна та методична кваліфікація викладача; низька ефективність при засвоєнні принципово нових розділів навчального матеріалу або складних тем з іноземної мови, коли самостійний пошук виявляється надто складним для студентів. Проте, вважаємо за доцільне використовувати окремі елементи даного підходу у навчанні, знаходячи оптимальні шляхи поєднання з традиційним навчанням.

І, нарешті, четвертою організаційно-педагогічною умовою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов є використання викладачем інтерактивних методів навчання.

Цілеспрямоване формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов можливе лише тоді, коли вища школа не декларуватиме необхідність розвитку майбутнього педагога, а систематично за допомогою доцільних методів втілюватиме його у педагогічному процесі. Зрозуміло, що відповідне методичне забезпечення процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов має ґрунтуватися на діалогічному підході, який визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію.

Найефективніше, на нашу думку, цьому сприяють інтерактивні методи навчання, оскільки завдяки закладеним в їх основу самостійній діяльності та груповій взаємодії вони можуть бути корисними та перспективними для як для викладача, так і для студента – майбутнього вчителя іноземних мов. Під час використання інтерактивних методів студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує, окрім ефективного формування дослідницьких умінь, високий рівень пізнавальної мотивації студентів до навчання, що, в свою чергу сприяє і ефективному засвоєнню знань студентами.

Методологічною основою запровадження інтерактивних методів навчання під час формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи є розробки сучасних українських та зарубіжних педагогів у галузі методів та технологій навчання. Теоретичною основою – системний, особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів та теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю.Бабанський, М.Поташник). Теоретичні та практичні розробки в цій галузі належать В.Гузєєву, А.Гіну, О.Пометун, Л.Пироженко, А.Фасолі та ін. Термін "інтерактивний" прийшов до нас з англійської мови і має значення "взаємодіючий". Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні вчені визначають його як діалогове навчання: "Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з

чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія суб'єктів педагогічної взаємодії" [71, с. 53].

Розглянемо сутність, види та можливості застосування інтерактивних методів навчання з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всього класу. Час обговорення в малих групах – 3-5 хвилин, виступ – 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі – 1 хвилина.

Групові методи:

1. *Робота в парах.* Студенти працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, твір, зробити підсумок заняття, тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера та ін.). Після цього один з партнерів доповідає перед групою про результати.

2. *Робота в трійках.* По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок).

3. *Змінювані трійки.* Цей метод трохи складніший: всі трійки групи отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутком своєї.

4. $2+2=4$. Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2-3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.

5. *Карусель*. Студенти розсаджуються в два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються "попарні суперечки" кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

6. *Робота в малих групах*. Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: "спікер" – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), "секретар" (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), "посередник" (стежить за часом, заохочує групу до роботи), "доповідач" (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи). Можливим є виділення експертної групи з більш активних студентів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

7. *Акваріум*. У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі аудиторії, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки [19, 20, 21, 31 та ін.].

Фронтальні методи:

1. *Велике коло*. Студенти сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажачі висловитися. Викладач може взяти слово після обговорення або ж втрутитися в процес обговорення.

2. *Мікрофон*. Це різновид великого кола. Студенти швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний "мікрофон".

3. *Незакінчені речення*. Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь студента – це продовження незакінченого речення типу "можна зробити такий висновок...", "я зрозумів, що..."

4. *Мозковий штурм*. Загальновідома технологія, сутність якої полягає в тому, що всі студенти по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.

5. *Аналіз дилеми (проблеми)*. Студенти в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним сенсом (наприклад, "як би ти вчинив, будучи на місці вчителя?").

6. *Мозаїка*. Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми [3; 21; 57; 102 та ін.].

Отже, технології такого спрямування передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента в рівноправні позиції, що й дає можливість студенту – майбутньому вчителю іноземних мов бути суб'єктом навчальної діяльності, що сприяє практичній реалізації його прагнення до саморозвитку, самоствердження та високому рівню його дослідницьких умінь.

Підсумком раніше сказаного є висновок, що для ефективного формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови необхідно створити відповідні умови, а саме: моделювання педагогічних ситуацій, проблемний підхід до вивчення фахових та дисциплін психолого-педагогічного циклу, використання інтерактивних методів навчання та створення суб'єкт-суб'єктних партнерських стосунків між викладачем та студентом.

Висновки до I розділу

Отже, огляд психолого-педагогічної наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що уміння характеризується з одного боку, як готовність і здатність застосовувати знання на практиці, а з іншого, як система різних прийомів, що забезпечують цю готовність. На основі опрацьованих наукових джерел сформульовано визначення поняття «дослідницькі уміння майбутнього вчителя іноземних мов», конкретизовано його структуру.

У нашому дослідженні під *дослідницькими вміннями* майбутніх учителів іноземних мов ми будемо розуміти здатність виконувати пошуково-перетворюючі дії на основі практичного застосування систематизованих педагогічних та фахових знань у процесі навчання іноземній мові та виховання школярів.

Структуру дослідницьких умінь визначаємо як сукупність інтелектуальних, інформаційних та умінь самоконтролю та самооцінки.

Інтелектуальні складова дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає: уміння аналізувати зміст завдань з іноземної мови, що будуть пропонуватися учням, враховуючи їхні вікові та індивідуальні особливості; визначати мету педагогічної діяльності; уміння визначати логіку дослідження (постановка завдань для досягнення мети діяльності); висловлення гіпотез, зміст яких стосується передбачення можливих результатів виконання учнями завдань з іноземної мови; уміння виділяти значущі ознаки, якості у досліджуваних педагогічних об'єктах, явищах чи процесах з урахуванням мети та завдань діяльності; уміння встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки в процесі опанування школярами знань з іноземної мови; уміння доводити чи спростовувати висунуті гіпотези, ідеї, міркування; уміння формулювати узагальнені міркування.

Інформаційна складова дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає: вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати,

класифікувати інформацію з різних джерел для ефективного засвоєння учнями знань з іноземної мови та їх виховання; вирішення педагогічних проблем в ході викладання іноземної мови; уміння виділяти смислові елементи інформації; уміння використовувати прийоми логічного групування інформації; уміння вміння здійснювати інформаційний пошук в системі Internet.

Складова умінь *самоаналізу та самооцінки* включає уміння планувати роботу під час дослідження педагогічних явищ та процесів під час уроків та в позаурочний час; раціональне використання часу й засобів діяльності в процесі викладання іноземної мови; уміння регулювати й перебудовувати схему своїх дій; уміння формулювати самооцінку в результаті проробленої роботи.

Розкрито сутність понять: «освітнє середовище», «освітнє середовище університету», «засоби освітнього середовища університету»; встановлено відмінності у функціонуванні освітнього та навчального середовищ; здійснено порівняльний аналіз змісту понять «освітнє середовище» і «освітній простір». Проаналізувавши погляди різних вчених, під поняттям «освітнє середовище університету» в нашому дослідженні будемо вважати системне утворення, що являє собою штучне соціокультурне оточення суб'єкта навчання, яке включає в себе зміст навчання, різноманітні методи та засоби навчання, які здатні забезпечити продуктивну дослідницьку діяльність студента.

У нашому дослідженні процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов здійснюється з використанням таких засобів освітнього середовища університету, як: наукові статті, фільми педагогічного спрямування, педагогічні ситуації різного рівня складності, авторські дослідницькі завдання, технічні засоби, навчальні посібники, навчальні програми, педагогічні ситуації з практики та ситуації «миттєвого реагування», педагогічні ситуації з досвіду педагогів-новаторів, творчі проекти, дослідницькі роботи студентів попередніх років.

Запропоновано новий напрям у розв'язанні педагогічної проблеми використання потенційних можливостей освітнього середовища університету у формуванні дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов через забезпечення організаційно-педагогічних умов, зокрема: моделювання педагогічних ситуацій, проблемний підхід до вивчення фахових та дисциплін психолого-педагогічного циклу, використання інтерактивних методів навчання та створення суб'єкт-суб'єктних партнерських стосунків між викладачем та студентом.

Доведено, що визначені організаційно-педагогічні умови мають бути взаємопов'язаними і взаємообумовленими і мають бути реалізовані під час формування дослідницьких умінь не поступово, а одночасно і системно, інакше не вдасться досягнути бажаного результату і процес формування дослідницьких умінь буде малоефективним.

Отже, знання про сутність, характер взаємодії зі студентом, закономірності функціонування та розвитку освітнього середовища університету дозволять педагогу цілеспрямовано керувати процесом взаємодії студента з освітнім середовищем та оптимально використовувати його можливості під час формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

2.1. Психолого-педагогічний аналіз діяльності викладача і студента в ході формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь

Як зазначає С. Максименко [86, с. 49], процес формування умінь розпочинається з усвідомлення завдання та способів його виконання, чому передують пояснення та демонстрація прикладу виконання завдання викладачем. Дослідницькими вміннями неможливо оволодіти, не маючи зразка або прикладу розв'язання проблеми. Таким прикладом для студентів гуманітарних спеціальностей (зокрема майбутніх учителів іноземної мови) може бути проблемний виклад знань, який студенти можуть спостерігати на лекції.

Педагоги різних часів, починаючи ще з Я. Коменського, підкреслювали, що головна справа навчання полягає не у вивченні правил, а у засвоєнні тих наукових основ, з яких ці правила сліднують. Як переконливо доводять історики педагогіки, лекція з'явилась у Древній Греції, отримавши подальший розвиток у Давньому Римі та у середніх віках. В період середньовіччя, коли книга була рідкістю, лекція була основним джерелом знань для студентів. Поряд із диспуатами вона відігравала головну роль у навчальному процесі. Коли в кінці XIX - на початку XX століття всі методи почали поділяти на "активні" і "пасивні", лекцію віднесли до пасивних, керуючись тим, що студенти, слухаючи її отримують вже готові знання, а не здобувають їх самостійно [102]. Із накопиченням наукових та технічних знань посилилась потреба доповнення лекцій практичними заняттями, що стимулювали самостійність і активність студентів. Призначення лекції в ті часи бачилось як підготовка студентів до самостійної роботи з книгою.

За твердженням В. Загвязінського, [87] упродовж багатьох століть застосовувалась монологічна лекція, проте вимоги часу потребують від майбутнього вчителя таких якостей, як здатність до аналізу та самоаналізу, порівняння, узагальнення та ін. педагогічних явищ, тому актуальною на сьогодні є лекції проблемного типу.

Розглянемо можливості використання проблемного підходу до навчання, як однієї з організаційно-педагогічних умов успішного формування дослідницьких умінь в ході лекцій та семінарсько-практичних занять, що застосовується в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Наразі, не зважаючи на численні наукові розробки дистанційного та медіа навчання, основною формою проведення навчальних занять (як і словесним методом навчання), призначеним для засвоєння теоретичного матеріалу у вищому навчальному закладі є лекція [102, 54]. Зокрема, А. Алексюк та О. Мороз вказують на те, що лекція, незважаючи на посилення ролі самостійної роботи, з одного боку, залишається головною інформаційною магістраллю в навчальному процесі вищої школи, а з іншого, є основою для подальшої самостійної роботи, виконуючи виховну і розвиваючу дію в процесі взаємодії викладача і студента, розвиває інтерес і любов до науки, творчі здібності, інтелектуальну й емоційно-вольову сферу особистості, сприйняття, пам'ять [1, 146]. Також провідні дидакти єдині в твердженні, що лекція є початковою формою роботи викладача зі студентами над новою темою навчальної дисципліни. Проте, на нашу думку, для того, щоб лекція виконувала зазначені вище функції, а також відігравала важливу роль у формуванні дослідницьких умінь та розвитку мислення майбутніх учителів іноземних мов, потрібна особлива її організація, а саме, використання елементів проблемності.

За визначеннями російських вчених С. Смирнова, М. Підкасистого, М. Портнова лекції у вищому навчальному закладі виконують три основні функції: інформаційну (викладають необхідний навчальний матеріал);

стимулюючи (пробуджують інтерес до теми), виховну і розвивальну (дають оцінку явищам, розвивають мислення). Крім цього, автори виділяють ще орієнтовну функцію (у проблемі, літературних джерелах); роз'яснювальну (спрямована на формування основних понять науки і навчальної дисципліни) та функцію переконання (з акцентом на систему підтверджень) [102].

В межах нашого дослідження актуальною буде думка А. Алексюка, про те, що під час розкриття теми лекції потрібно використовувати індуктивний, основою якого виступають приклади, факти, які підводять до наукових висновків, та дедуктивний метод: роз'яснення загальних положень з наступним показом можливості їх застосування на конкретних прикладах; з кожного із аналізованих положень доцільно робити висновок, виділяючи інтонацією чи повторенням [1].

Проблемною лекцією будемо називати лекцію, під час якої викладач не пропонує одразу готових істин, а створює проблемну ситуацію, зводить слухачів з пізнавальними протиріччями і тим самим збуджує активне мислення студентів і стимулює їх пізнавальний інтерес. Ми цілком погоджуємося із твердженням М. Скаткіна та В. Оконя, що якісний виклад лекції залежатиме від використання всіх методів проблемності: проблемний виклад, частково-пошуковий (евристичний), пошуковий і дослідницький, хоча, вважаємо, що найефективнішим буде проблемний виклад знань. Використовуючи цей метод, викладач та студент разом думають над поставленим питанням, виділяють істотні ознаки та властивості предметів, аналізують та зіставляють факти між собою, доводять або заперечують ті чи інші твердження, роблять висновки, перевіряють їх правильність, за однією лише відмінністю, що викладач здійснює все це вербально, а студент – подумки [161; 199].

Щодо прийомів викладання сучасної проблемної лекції, то, на нашу думку, доцільно використовувати такі прийоми: прийом активного слухання, робота над проблемним запитанням, змагальний прийом, формулювання

студентами висновків до пунктів плану, обговорення різних варіантів цих формулювань.

Використовуючи бачення П. Підкасистого, Л. Фрідмана та М. Гарунова проблемної лекції, вважаємо що вона буде сприяти формуванню інтелектуальних складових дослідницьких умінь. Розглянемо на якому з етапів проблемної лекції будуть формуватися певні показники інтелектуальних умінь (див. табл. 1).

Таблиця 2.1.

Показники інтелектуальних умінь (складових дослідницьких умінь), що формуються під час проблемної лекції.

№ п/п	Етапи	Цілі	Методи та прийоми лектора	Показники інтелектуальних умінь
1	Вступ	Оволодіти увагою аудиторії, викликати інтерес	Почати лекцію з несподіваної репліки, факту, жартівливого зауваження	
2	Постановка	Показати її актуальність, проаналізувати суперечності, часткові проблеми, сформулювати загальну проблему	Звернення до інтересів слухачів, їх потреб, посилення на факти, документи, авторитетні висловлювання, аналіз усталених, але неправильних поглядів.	уміння аналізу змісту завдання та визначення мети діяльності; уміння встановлювати та пояснювати причино-наслідкові зв'язки
3	Розчленування проблеми на підпроблеми, задачі,	Чітке відокремлення переліку проблем, задач,	Обґрунтування логіки розв'язання проблеми,	уміння визначати логіку дослідження (постановка

	питання	питань, розкриття їх сутності	побудова загальної схеми розв'язання проблеми, ідеї, гіпотези, засоби вирішення, можливі результати, наслідки	завдань для досягнення мети діяльності) доведення чи спростування висунутих гіпотез, ідей, міркувань; уміння виділяти значущі ознаки, якості у досліджуваних педагогічних об'єктах, явищах чи процесах з урахуванням мети та завдань діяльності
4	Виклад своєї позиції, підходів, засобів розв'язання	Показ у порівняльному аналізі власних підходів, позицій та інших думок	Обґрунтовані доказові судження, аргументи, використання прийомів критичного аналізу, порівняння	Уміння висловлювати гіпотези, зміст яких стосується передбачення можливих результатів
5	Узагальнення, висновки	Сконцентрувати увагу аудиторії на головному, висловити резюме тому, що було сказано	Твердження, що інтегрує головну ідею, думка, використання найсильнішого аргументу, крилатого вислову. Показати перспективи розвитку подій	Уміння формулювати висновки, узагальнені міркування

Як зазначалося вище, лише в пошуковій діяльності формуються дослідницькі уміння. Одиницею пошукової діяльності є проблемна ситуація,

чи проблема або, як називають деякі науковці «педагогічна задача» чи просто задача. В науковій психолого-педагогічній та методичній літературі зустрічаються терміни «задача» та «проблема». Різні науковці по-різному бачать значення цих понять. Не вдаючись в детальний аналіз різних підходів до трактувань, хочемо зазначити, що в перекладі з англійської слово «problem» означає «задача». Тому поняття «задача» та «проблема» в нашому дослідженні будемо вважати тотожними.

Процес діяльності студентів в ході вирішення проблемної ситуації, має складний характер. Упродовж багатьох років він докладно вивчається психологами і методистами, але донині його сутність залишається однією з головних тем наукових дискусій. Психологи, педагоги та методисти розглядають діяльність з вирішення проблем з кількох позицій.

1. З метою вивчення індивідуальних особливостей, для виявлення здібностей, рівня розвитку мислення (образного або логічного), уваги, пам'яті конкретної особистості.

2. Для дослідження загальних закономірностей мислення в процесі вирішення проблем певного типу. У педагогічній психології за допомогою цього методу знаходять структуру і особливості діяльності суб'єкта учіння в процесі розв'язування проблем і на цій основі дають певні рекомендації для організації цієї діяльності.

Базуючись на певних теоретичних положеннях, в даному випадку на теорії задач, будується ідеальна діяльність в процесі вирішення проблем. Подальше експериментальне формування такої діяльності в студентів дозволяє встановити, наскільки ці теоретичні положення правильні. Цей підхід автори [219, с. 58] називають нормативним. Тобто розглядається, якою повинна бути діяльність суб'єкта, тому що те, якою вона буде насправді, залежить від дуже великої кількості обставин як загальних (яку він отримав освіту, якими його особистісні особливості, які прийоми і методи роботи він засвоїв і т.д.), так і часткових (який настрій суб'єкта в даний момент, яке

обстановка, в якій він знаходиться, які його мотиви розв'язування даної проблеми і т.д.) [Там само, с. 58].

Окрім того, термін «розв'язування задач» чи «вирішення проблем» в науковій і навчальній літературі на сьогодні використовується принаймні в трьох різних значеннях:

по-перше, під вирішенням проблем розуміють план (спосіб, метод) знаходження невідомого задачі (в цьому випадку діяльність учнів полягає у конструюванні моделі розв'язку задачі);

по-друге, вирішення проблем як процес виконання плану розв'язування;

по-третє, вирішення проблеми розуміють як результат виконання плану розв'язку, по суті, це.

На нашу думку, діяльність суб'єкта з вирішення проблеми потрібно розглядати як комплексне поєднання цих елементів. Такий же зміст пропонує вкладати в термін “діяльність з розв'язування задач” Л. Фрідман [219, с. 56]. Ми в своєму дослідженні розглядали роботу над педагогічними ситуаціями як процес реалізації плану розв'язання.

А. Матюшкін виокремлює 6 правил створення проблемної ситуації [138, с. 51]:

Перед суб'єктами учіння слід поставити таке практичне або теоретичне завдання, виконання якого вимагає засвоєння нових знань і опанування нових навичок і умінь;

Завдання має відповідати розумовим здібностям суб'єктів учіння;

Проблемне завдання подається до пояснення матеріалу, що вивчається;

Проблемними завданнями можуть бути: засвоєння навчального матеріалу; формулювання запитання, гіпотези, практичне завдання;

Одна і та сама проблема може бути створена різними типами завдань;

1. Розв'язанню дуже складної проблемної ситуації суб'єкт викладання сприяє шляхом указування суб'єкту учіння причин невиконання даного йому практичного завдання або неможливості пояснення ним тих чи інших фактів.

Як зазначає Г. Костюк, "...задача передбачає необхідність свідомого пошуку відповідного засобу для досягнення ясно видимої, проте безпосередньо недосяжної мети. Розв'язування задачі передбачає знаходження цього засобу". І далі: "Той, хто розв'язує задачу, намагається весь час наблизити, зіштовхнути і співвіднести між собою умови і вимоги, включити їх в єдину систему відношень, котрі в психології називаються основним відношенням задачі" [107, с. 22]. Загалом, розв'язування задач можна представити як встановлення логічної залежності між її структурними елементами – даними і шуканими.

Але, як ми вже зазначали, проблемна ситуація для конкретного суб'єкта виникає тоді, коли він в ході своєї діяльності зустрічає якусь перешкоду. Проте існування такої перешкоди є лише необхідною, але не достатньою умовою для того, щоб він дійсно сприйняв цю проблемну ситуацію [219, с.14]. Потрібно, щоб у нього з'явилося бажання подолати її. Тобто, необхідно, щоб студент не лише зрозумів завдання, що ставляться перед ним у ході навчальної діяльності, але й внутрішньо сприйняв їх, тобто, щоб ці завдання набули значимості для студентів і знайшли таким чином відгук і опорну точку в його переживаннях.

Л. Фрідман вважає, що процес розв'язування задач – це перехід об'єкта від однієї проблемної ситуації до іншої шляхом моделювання першої ситуації і прийняття побудованої моделі за об'єкт для іншої ситуації. Тобто суб'єкт будує послідовність моделей попередньо складеної або прийнятої задачі. При цьому перехід від проблемної ситуації до її моделей здійснюється шляхом децентрації суб'єкта, тобто уявного виходу об'єкта із ситуації та її активного вивчення ним нібито з боку. У випадку, коли задача стає уявною моделлю, децентрація набуває форми уявного "роздвоєння" суб'єкта: він вивчає свою власну думку, її перетворення, процес протікання. Інакше кажучи, суб'єкт

нібито роздвоюється на дві істоти; одна з них буде і перетворює уявні моделі вихідної задачі, а друга уявно вивчає одержувані моделі та співвідносить їх з моделлю кінцевої або проміжної мети діяльності [219, с. 199].

У цьому випадку, тобто, коли суб'єкт сам формулює з проблемної ситуації задачу або ж отримує останню в готовому вигляді, доцільно говорити про мотивацію діяльності. Психологічними дослідженнями доведено, що суб'єкт може почати працювати над проблемою тільки за наявності внутрішнього або зовнішнього мотиву [3, 86, 219 та ін.]. Відмітимо, що внутрішні мотиви є значно ефективніші, а як відомо, одним з найбільш дієвих внутрішніх мотивів є пізнавальний інтерес. Іншими словами, суб'єкт почне розв'язувати задачу тільки тоді, коли вона є особистіснозначущою для нього.

Незважаючи на те, що серед дослідників існують різні точки зору щодо визначення „процесу вирішення проблеми”, але у визначенні першого етапу діяльності при вирішення проблеми всі думки однакові: розв'язування проблеми починається з її аналізу. Наприклад, Дж. Пойа так розуміє аналіз задачі: “Розумно розв'язуючи задачу, людина перш за все намагається якомога повніше і ясніше уявити собі її суть” [181, с.59].

Психологічні дослідження засвідчили, що аналіз може набувати різних форм. Найбільш поширені серед них такі: а) аналіз типу “фільтр”, б) аналіз через синтез. У процесі аналізу першого типу суб'єкт, що розв'язує задачу, діє без будь-якої системи, він просто хаотично шукає способів розв'язування даної задачі, намагається використати один спосіб за іншим, відкидаючи варіанти, які себе не виправдали. На нашу думку, такі пробні дії є своєрідною формою аналізу. Адже будь-яка спроба, яка хоч і не приводить безпосередньо до успіху, однак готує підґрунтя для відшукування правильного розв'язку.

Застосування іншої форми аналізу в психології вчені пов'язують з ім'ям С. Рубінштейна, який вважав, що перетворення задачі можна привести

до її переформулювання, а саме переформулювання здійснюється за допомогою аналізу через синтез. Сутність такої форми мислення полягає в тому, що об'єкт у процесі мислення включається у все нові зв'язки, в результаті чого і виступає в новій якості, яка фіксується в нових поняттях. Об'єкт ніби постає перед суб'єктом, що розв'язує задачу, кожного разу іншим боком, в нього з'являються невідомі раніше властивості. [194, с. 46].

Л. Фрідман виділяє такі структурні елементи аналізу задачі:

1. Предметна область задачі (суб'єкт повинен виявити і встановити характер кожного елемента – він є постійним або змінним, якщо змінним, то якою є область його зміни; відомим чи невідомим, якщо невідомим, то яким – шуканим чи додатковим, невизначеним чи визначеним?)

2. Відношення, якими пов'язані елементи предметної області (завдання суб'єкта - виявити характер кожного з цих відношень).

3. Оператор і вимога задачі – як правило, оператор задачі в її умові безпосередньо не вказаний або вказаний неявно, і тому повне його виявлення пов'язане із значними труднощами [219, с. 59]. Але, на нашу думку, без подолання зазначених труднощів неможливо досягти успіху в подальшому досягненні результату.

Ряд дослідників [84; 199; 206 та ін.] одним із головних інструментів, за допомогою яких здійснюється аналіз проблеми, називають розпізнання та порівняння. “Навряд чи можна уявити собі повністю нову задачу, не схожу на жодну із раніше розв'язаних і не пов'язаних з якоюсь з них. Якщо б така задача існувала, то рішення її не можна було б знайти. Дійсно, розв'язуючи будь-яку задачу, ми завжди беремо користь із раніше розв'язаних задач, використовуючи їхні результати або методи, якими вони розв'язувалися, або *досвід*, набутий нами під час їх розв'язування. А порівняння, на думку К.Ушинського, є “основою будь-якого розуміння і будь-якого мислення. Все у світі ми пізнаємо не інакше, як через порівняння, і якщо б нам представили який-небудь новий предмет, який ми не змогли б ні з чим порівняти і ні від чого відрізнити (якщо б такий предмет був можливий), то ми не змогли б

скласти про цей предмет жодної думки і не змогли б сказати про нього жодного слова” [213, с. 92].

Слід відмітити, що коли суб’єкт має справу не з проблемою, а з проблемною ситуацією, його діяльність ускладнюється – йому ще потрібно відшукати невідоме. Проте у цьому випадку усувається один з психологічних бар’єрів, що більшою чи меншою мірою присутній під час розв’язування суб’єктом “готової” задачі, а саме – “прийняття” її. І найвищою сходинкою творчої самостійності, на думку П. Підкасистого, є “...вміння учня виокремити і сформулювати проблему у задачній ситуації, поставити нову проблему і розробити план її розв’язку, побудувати гіпотезу цього розв’язку” [168 с. 103]. Як зазначають психологи, цей етап є також головним при розв’язуванні задач в екстремальних умовах.

Цілком імовірно, що аналіз буде здійснюватися до тих пір, доки у суб’єкта, що розв’язує проблему, не виникне ідея про план розв’язування. Це другий етап розв’язування задачі.

Наступним етапом учені називають реалізацію цього плану. Як зазначають психологи [85; 86 та ін.], якщо у досвіді суб’єкта знаходиться ситуація, подібна до даної, і хід розв’язку якої йому відомий, то діяльність з розв’язування цієї проблеми буде називатися алгоритмічною. Якщо ж зустрілася задача незнайомого типу, то суб’єкт або шукає в ній елементи відомих проблем, або ж перетворює її до того часу, доки не помітить в ній знайомі риси якихось раніше розв’язаних задач, і врешті-решт, знаходить розв’язок [107, с. 59].

І, нарешті, четвертий етап діяльності із вирішення проблем – це обговорення (аналіз) процесу розв’язування та отриманої відповіді. Цей етап передбачає перегляд процесу розв’язування з позицій раціональності, виявлення недоліків розв’язування, пошук інших шляхів знаходження невідомого (так само виробляється евристична програма або проводиться її корекція).

Л. Фрідман зазначає: “Цей етап має особливе значення в умовах навчання проблемному, критичному мисленню. Для того, щоб діяльність з роботи над проблемами не перетворилося на самоціль, а стало справжнім засобом навчання, засобом розвитку пізнавальних здібностей учнів, формування у них прийомів мислення, дуже важливо приділяти цьому четвертому етапу найбільшу увагу”. І далі: “Обговорення виконаного розв’язку, його аналіз, виявлення недоліків в процесі розв’язування, пошуки більш ефективних методів знаходження невідомого, встановлення і закріплення в пам’яті учнів тих прийомів, котрі були використані в даному рішенні, виявлення умов можливості застосування цих прийомів – все це буде найбільшою мірою сприяти перетворенню рішення задач в могутній навчаючий засіб” [219, с. 61].

У контексті розглянутого слід також відмітити, що деякі дослідники (П. Гальперін, В. Давидов, Л. Фрідман, та ін.) виділяють у розглянутій вище так званій макроструктурі процесу розв’язування задач (аналіз умови задачі, пошук плану розв’язку, реалізація цього плану, аналіз здійсненого розв’язування) виділяють ще і мікроструктуру, тобто елементарні кроки, з яких складається весь процес вирішення проблеми (макроструктура). Л. Фрідман так характеризує елементи мікроструктури:

1. Тотожно-істинні висловлювання. Зазначена теорія дається безпосередньо в умові задачі або ж вона є у того, хто розв’язує задачу, у вигляді системи знань з тієї галузі, до якої належить задача.

2. Істинні висловлювання – ті випадкові і конкретні умови (дані), що їх задано в задачі.

3. Правила логічних перетворень, висловлювання і утворення складних висловлювань (дедуктивні логічні правила, індуктивні висновки, висновки за аналогією).

4. Особливі спеціальні перетворення і дії при розв’язуванні задач, як історично вироблені багатовіковим досвідом людей у процесі практичного розв’язування задач (загальні та окремі правила перетворень і дій з

розв'язування задач, елементи досвіду суб'єкта при розв'язуванні задач)" [219, с. 62-63].

Названі елементи дослідники називають по-різному: "елементарні кроки" (Л. Фрідман), "розумові дії", "розумові операції" (П. Гальперін), "мисленнєвий акт" (В. Давидов) і т.д. У більшості психологічних досліджень такий аналіз мислительної діяльності при розв'язуванні задач здійснюється з метою виявлення загальних закономірностей мислення. Результати цих досліджень досить відомі і неодноразово опубліковані. Хоча, як зазначає Л. Фрідман, четвертий елемент цієї мікроструктури, "...до складу якого входить підгрупа елементів минулого досвіду суб'єкта з розв'язування задач у вигляді умов задач і планів їх розв'язку, що зберігаються в пам'яті суб'єкта, – характеризується повністю недостатньою визначеністю" [219, с. 65].

Однією з умов формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов є наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Дана умова вимагає постановки проблемного запитання у доступній формі. Проблема стає для студента пізнавальною проблемою, якщо вона задовольняє наступним вимогам:

- представляє пізнавальну трудність, тобто вимагає роздумів;
- викликає пізнавальний інтерес;
- спирається на колишній досвід і знання на основі апперцепції.

Високий рівень дослідницьких умінь студента, на основі наших спостережень, зовні виявляється в тому, що студент:

викладає вивчений матеріал з іноземної мови чи з дисциплін психолого-педагогічного циклу (усно і письмово), спираючись попередні знання та власні судження, умовиводи, докази, висновки;

критично ставиться до думок інших, вимагає переконливого аргументування висловлених ким-небудь положень і цю ж вимогу рівною мірою пред'являє до себе;

уміло, оригінально відповідає на питання викладача, сформульовані в нових варіантах; успішно вирішує поставлені ним навчальні завдання проблемно-пошукового характеру;

має схильність до дослідницької роботи.

До методів проблемного навчання, що можуть бути використані під час лекції та семінарсько-практичного заняття з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов відносимо:

1. Проблемний виклад знань. Педагог ставить проблему і сам її розв'язує, демонструючи шлях наукового мислення і пошукової діяльності, показує «ембріологію знань», тобто розкриває студенту шлях їх відкриття, демонструє зразок наукового пізнання, дає можливість їм спостерігати за діалектичним рухом думки до істини, залучає їх до наукового пошуку, а студенти контролюють правдоподібність запропонованих педагогом гіпотез, переконливість доказів. У них виникають сумніви, запитання, що стосуються логіки і переконливості розв'язання сформульованої педагогом проблеми.

2. Частково-пошуковий метод (або евристичний), коли викладач створює проблемну ситуацію, сам формулює проблему та повертає студентів до її вирішення. Під час реалізації цього методу педагог планує етапи пошуку, розчленовує проблемне завдання на підпроблеми, які розв'язують студенти.

3. Пошуковий метод. Викладач створює проблемну ситуацію, формулює проблему, а студенти повністю самостійно її вирішують. Цей та наступний метод можливі за умов достатньо високої підготовки студентів та самостійності мислення. Рівень запитань (ступінь аналізу, системності, узагальненості до них таким чином підвищується і набуває ознак продуктивного характеру і в дослідницькому може сягати рівня нерозв'язаних в науці (наприклад, рівня Нобелівської премії).

4. Дослідницький метод, при якому студенти за умов проблемної ситуації бачать проблему, формулюють та вирішують її. На думку провідних психологів і педагогів, це найскладніший для студента метод, який вимагає

виявлення їх активності, самостійності, творчих здібностей, бо «сформулювати, в чому питання, - означає вже піднятися до відомого розуміння» - зазначає психолог С. Рубінштейн [193, с. 39].

Отже, можемо зробити висновок, що процес міркувань студента під час роботи над проблемною ситуацією, що є основним методом формування дослідницьких умінь має складний характер. Задля ефективності цього процесу викладач має здійснювати особистісний підхід, щоб врахувати всі особливості мислення студента, рівень знань, мотивації та ін., а також знання про сутність, характер взаємодії зі студентом, закономірності функціонування та розвитку **освітнього середовища** університету дозволять педагогу цілеспрямовано керувати процесом продуктивного розв'язання проблемних ситуацій, а значить успішним оволодінням студентом дослідницькими вміннями.

2.2. Модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов

Із метою досягнення основної мети та розв'язання завдань пропонованого дослідження розроблено модель формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов.

Дефініція «моделювання» є похідним від поняття «модель» і означає «розробку, створення моделі» [73, с. 141]. Але моделювання, зазвичай, тлумачать значно ширше, а саме: як вивчення складних явищ шляхом розробки та дослідження моделей [45, с. 52] або як особливий вид експерименту при науковому пізнанні [212, с. 81–83.].

Сьогодні моделювання використовується в різних науках і на усіх етапах наукового дослідження. Евристична сила цього методу визначається тим, що за його допомогою вдається провести вивчення від складного до простого, небаченого і невідчутного до видимого і відчутного, незнайомого до знайомого тощо. Моделювання, як один із інтегральних методів наукового дослідження, також широко використовується і в педагогіці. Як зазначають

Г. Матушинський і А. Фролов [140] воно дозволяє об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати у процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій [140, с.187]. Використання моделювання в педагогіці надає можливість детально проаналізувати та оцінити основні етапи навчального процесу, його елементи та поведінку суб'єктів навчального процесу. Воно спрямовано на побудову „ідеальної моделі”, яка покликана оптимізувати процес навчання, підвищити його результативність.

Педагогічна наука сьогодні широко використовує метод моделювання, обґрунтування якого подано в роботах В. Штофф, І. Новик, Б. Глинського, В. Венікова та ін. Проблеми моделювання в педагогічних дослідженнях всебічно висвітлюються в роботах С. Архангельського, А. Зотова, Н. Кузьміної, Ю. Конаржевського та ін. При розгляді моделювання в педагогіці особливо підкреслюють, що характеристики таких моделей повинні легко сприйматись дидактично, порівняно з відповідними характеристиками об'єкта моделювання [44, с. 72].

Як зазначає С. Архангельський, методологічна потужність такого ракурсу осмислення педагогічних явищ зумовлена розглядом об'єкта дослідження як елементів взаємопов'язаних систем. Будучи аналогом соціальної реальності, модель, з одного боку, відтворює об'єкт дослідження, з іншого – надає нової інформації про цей об'єкт. При цьому припускається „навмисно обмежений вибір характеристик об'єкта, що вивчається” [10, с. 112].

К. Гнезділова, С. Касярум відзначають, що у дослідженні педагогічних процесів створення моделі є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, що протікають у так званих „живих системах” [68, с. 8].

У психологічній енциклопедії під моделлю розуміють „деяку систему об'єктів або знаків, яка відображає суттєві властивості оригіналу. Часткова

подібність до оригіналу дає змогу використовувати модель як заміник оригіналу. Її відносна простота робить таку заміну особливо наочною і зумовлює перевірку істинності і повноти теоретичних уявлень в різних галузях знань” [186, с. 209].

Аналіз філософських джерел (Л. Ілічова, С. Ковальов, В. Панов, П. Федосєєва та ін.) засвідчує досить різнопланове трактування моделі – „схема”, „взірець”, „структура”, „знакова система”, „аналог”. Вважається, що модель може виступати як ілюстрація методики, спрямованої на досягнення мети дослідження.

Найбільш глибоке визначення поняття „модель” подає В. Штофф, який зазначає, що „під моделюванням розуміється система, що уявляється мислено та яку можна реалізувати матеріально, система, яка відображаючи та відтворюючи об’єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об’єкт” [242, с. 42]. А О. Пехота, зокрема вважає, що модель є інструментом для регулювання процесу особистісного професійного розвитку фахівця [175, с. 22].

Модель можна сприймати у двох значеннях: у широкому – певне спрощення дійсності, її ідеалізація; у вузькому – „коли хочуть зобразити деяке явище за допомогою іншого, більш вивченого, що легше розуміється” [207, с. 39]. Отже, вона є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесенням теоретичних уявлень про об’єкт і емпіричних знань про нього.

Традиційним при класифікації моделей є їх поділ на матеріальні (статичні і динамічні) та ідеальні (образні, знакові, уявні) [68, с. 10]. Варто зазначити, що ідеальні моделі об’єктів, явищ, процесів набули значного поширення в педагогічних дослідженнях.

Розглядаючи структуру моделі, Б. Гершунський зазначає, що вона повинна бути „спадкоємопов’язаною” (за вертикаллю і горизонталлю) з суміжними, освітніми ланками та з зовнішнім соціальним середовищем, бути

„чуттєвою” до змін у ньому, вчасно з необхідними корективами „відкликатися на ці зміни” [64].

А. Кочергін розглядає моделювання як „...метод опосередкованого пізнання за допомогою штучних і природних систем, які зберігають деякі особливості об’єкта дослідження, що створює можливість презентувати цей об’єкт у певних відношеннях і надавати про нього нові знання ” [109, с. 37].

Відповідно до положень, розроблених В. Пікельною, моделювання може визначатися як:

- метод наукового дослідження;
- основа розробки нової теорії;
- механізм визначення перспективи розвитку [179, с. 248].

Дослідницею запропонована така класифікація функцій моделей:

- нормативна (дозволяє порівнювати явище (процес) з іншим, більш дослідженим);
- систематизуюча (дозволяє розглядати дійсність в сукупності);
- конкретизуюча (дозволяє розробити і обґрунтувати теорію);
- пізнавальна (спрямована на розгляд наукових та прикладних завдань) [179, с. 263].

Зауважимо на конструктивних ідеях, пов’язаних із моделюванням умінь майбутнього педагога та використанням різних функцій моделей. Витоками ідей є осмислення рекомендацій сучасних науковців і педагогів-практиків: основою моделювання нової системи підготовки педагогів є академічна підготовка; творчий, інноваційний підхід; формування професійних умінь педагога у процесі базової підготовки.

Основні напрями розробки моделі спеціаліста вищої школи достатньо повно висвітлено О. Смірноюю. За основу моделі спеціаліста дослідницею взято його діяльність, а серед опису базових характеристик цієї діяльності можна бачити уміння та навички:

- проблеми (завдання), які треба вирішувати спеціалісту в професійній діяльності;
- типи діяльності, тобто способи або прийоми, за допомогою яких вирішуються сформульовані завдання;
- функції, тобто узагальнені характеристики основних обов'язків, які виконуються відповідно до вимог професії;
- шляхи вирішення окреслених проблем або завдань;
- знання теоретичного або прикладного характеру, якими оперує у своїй діяльності спеціаліст;
- уміння та навички, за допомогою яких досягаються бажані результати;
- якості (індивідуально-типологічні параметри) особистості, що забезпечують успішність дій в обраній галузі;
- ціннісні орієнтації та установки [201, с. 27].

Отже, моделювання стає оригінальним методом дослідження специфічно організованих об'єктів, а модель – засобом пізнання, який ґрунтується на аналогії. Модель слугує лише узагальненим відображенням явища, вона не тотожна йому. Модель є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду. Робота з моделями дає нову інформацію про об'єкти, дозволяє досліджувати закономірності, недосяжні для пізнання іншими способами. Однак, складність і своєрідність педагогічних систем вимагає врахування їх специфіки при використанні прикладної теорії моделювання.

При побудові конкретної моделі науковцям доводиться нехтувати деякими другорядними елементами. На думку С. Гончаренка, „...жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт вивчення і точно передбачити його розвиток або описати його траєкторію руху в якомусь власному просторі. Тому й доводиться науковцям при

конструюванні моделей балансувати на межі їх повноти і валідності” [70, с. 120].

Російський математик В. Арнольд називає моделі, в яких має місце невизначеність, множинність шляхів розвитку – „м’якими” і доводить їх користь на відміну від „жорстких” моделей, у яких все передбачено і виключена варіативність. Погоджуємося з думкою автора, що при побудові „м’якої” моделі доцільно використовувати синергетичний підхід, тому що ефективне управління системою, яка самоорганізується, можливе тільки у випадку виходу її на власний шлях розвитку [9].

Можна вважати продовженням цієї думки твердження Р. Шеннона, який зазначає, що будь-який набір правил для розробки моделей у найкращому випадку має обмежену користь і може слугувати лише в якості каркасу майбутньої моделі. На думку дослідника, не існує магічних формул для вибору змінних, параметрів, відношень, що описують поведінку системи, обмежень, а також критеріїв ефективності моделі [239].

У наукових дослідженнях простежується думка, що „побудувати модель – означає провести матеріальне або уявне імітування реальних сутностей системи шляхом створення спеціальних аналогів, у яких відтворюються принципи організації й функціонування цієї системи, тобто визначити мету розвитку проблеми за допомогою моделі; основні компоненти, що становлять її сутність; об’єктивно існуючі взаємозв’язки між компонентами; перевести компоненти системи на абстрактну мову (символьну, знакову, графічну тощо), обрати спосіб зображення та побудови моделі” [65, с. 157]. Як правило, моделі мають лінійний характер та відтворюють зв’язки між складовими системи.

Тому, моделюючи процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, будемо керуватися основними принципами загальної теорії систем (за О. Павленко), а саме: *органічної цілісності систементів* (ступінь зв’язку елементів між собою, за якого зміна одного з них викликає зміну в інших або у системі в цілому); *функціональної та організаційної*

єдності усіх систементів; *централізації організації та управління* системою (процесом формування дослідницьких умінь) із збереженням відносної самостійності систементів; *ефективності* системи, яка залежить від ступеня її сумісності з освітнім середовищем університету (система, яка успішно функціонує в одних умовах, може виявитися неефективною в інших) та від оптимізації (ступінь відповідності організаційного компонента тій меті, для досягнення якої вона створена; оптимальність, досягнута в певних умовах, може не відбутися при інших); *активності* одиниць системи; постійного *оновлення*, відносної *відкритості* [165, с. 151].

До моделювання, як правило, звертаються тоді, коли неможливо одразу приступити до пізнання сутності зацікавленого об'єкта та відсутності умов для безпосереднього оволодіння ним. Педагогічний зміст моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов виявляється в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, дослідити та науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та реальними змінами об'єкта, що вивчається.

Наявність моделі формування формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов дозволяє у ході дослідження вирішити ряд проблем, а саме:

- поставити конкретну мету для викладачів і студентів, яку вони повинні досягти;
- здійснювати контроль за ефективністю процесу формування дослідницьких умінь;
- конкретизувати вимоги сучасної школи до дослідницьких умінь майбутніх фахівців та допомогти студентам усвідомити значення високого рівня їх розвитку в подальшому професійному становленні;
- активізувати і зробити більш ефективною рефлексію студентів та їх спрямованість на саморозвиток.

Деякі сучасні науковці (А. Зарицька [88], О. Пархоменко [167], В. Піддячий [177], Н. Сорокіна [203], В. Тушева [209] та ін.) у процесі моделювання орієнтуються на визначення мети, структурних компонентів, принципів, педагогічних умов, етапів, методів і форм її формування. Так, О. Пархоменко у формуванні балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії виділяє такі структурні компоненти моделі: мета та завдання формування умінь, структурні компоненти, змістовні домінуючі лінії, принципи, критерії і показники оцінювання сформованості та результат [167, с.8].

Отже, аналізуючи сучасні моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів та беручи до уваги процес оновлення вищої освіти, зроблено висновок, що модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов повинна включати систему компонентів, які являють собою об'єктивну і достатньо повну інформацію про мету, зміст, характер і результат діяльності майбутніх фахівців; компоненти процесу формування дослідницьких умінь; науково-методичне забезпечення процесу формування та психолого-педагогічні умови його ефективності, утворюючи ідеальну, описову, прогностичну модель.

При розробці моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов використано загальноновизнані у педагогічній науці методологічні орієнтири, зокрема:

побудова „м'якої” моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, у якій має місце невизначеність, множинність шляхів розвитку;

доцільність використання синергетичного підходу у побудові моделі, який забезпечує її вихід на індивідуальний шлях розвитку;

відображення у моделі цільової складової, оскільки без з'ясування мети не можна прогнозувати управління досліджуваним процесом [234].



Рис. 1. Модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов

Прогностичність моделі визначається:

врахуванням не лише сучасних, але й майбутніх потреб суспільства, зокрема, відображенням нових перспективних вимог до підготовки майбутнього вчителя іноземних мов;

визначенням методологічних положень концептуальної моделі (основних принципів організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, наукових підходів до організації дослідження);

врахуванням структури дослідницьких умінь, яка повинна містити варіативні відкриті елементи, які можуть знаходитися як в статичному, так і в динамічному станах; досягнення гнучкості і динамічності моделі за умов дотримання різнорівневості та поетапності формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов;

необхідністю визначення організаційно-педагогічних умов, що впливають на досліджуваний процес та визначають методикку та технологію формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов;

відтворенням досягнення певного результату формування дослідницьких умінь, який виражається у рівнях та передбачає постійний моніторинг.

Зупинимося детально на розгляді моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

У сучасній теорії і практиці педагогічної освіти загалом та підготовки вчителів іноземних мов, зокрема з усією очевидністю виявляються такі суттєві протиріччя:

- між об'єктивними потребами сучасної середньої школи у вчителів із розвиненими дослідницькими вміннями та недостатнім рівнем сформованості їх у випускників педагогічних вищих навчальних закладів;
- між високим потенціалом спеціальних предметів та предметів психолого-педагогічного циклу для формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов і недоліками в обґрунтуванні та реалізації їх мети, змісту і методик проведення.

Опосередковано думка про важливість наявності дослідницьких умінь у майбутнього вчителя помічається у вислові С. Шацького, коли він говорить, що найважливіша ідея, яку повинен зрозуміти вчитель, – це еволюція педагогічної справи. “Еволюція роботи та пошук форм, шляхів, методів, зв’язку причин та наслідків педагогічних явищ тісно пов’язані одне з одним. Мені здається глибоко ненормальною, невідповідною духу справи та його сутності звичайна консервативність педагогічної діяльності. Вона, як і діти, повинна бути живою, діючою, переходячи від однієї форми до іншої, рухатись, шукати” [115, с. 20].

При визначенні нами мети моделі бралось до уваги, що очікуваним результатом будуть саме дослідницькі уміння майбутніх учителів іноземних мов. В основу мети покладена ідея формування компетентного фахівця, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, співвідносити причину і наслідок, застосовуючи ці знання в педагогічній діяльності.

Наукові підходи, що лягли в основу моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов: гуманістичний, аксіологічний, компетентнісний, середовищний, синергетичний, системний, інтегративний, діяльнісний, особистісно орієнтований, творчий.

Модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає взаємопов’язані структурно-функціональні складові, що характеризують зміст, форми, методи і засоби роботи, компоненти, критерії, показники та рівні досліджуваної проблеми (рис.1) та являє собою цілісну концепцію, котра передбачає єдність усіх структурних компонентів його змісту: когнітивного, діяльнісно-творчого, особистісного, стимулююче-мотиваційного, контрольного-регулювального та оцінювально-результативного.

Конкретизувати поставлену мету покликані завдання дослідження. Послідовне виконання кожного з завдань приведе до досягнення сформульованої нами мети. Оскільки шлях від пристосування до педагогічної ситуації до її перетворення становить сутність динаміки роботи

вчителя, тому ми визначаємо такі завдання формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов:

- формування умінь здійснювати дослідження педагогічних явищ та процесів за зразком (під керівництвом викладача);
- формування умінь самостійного дослідження;
- формування умінь творчого підходу до здійснення дослідження педагогічних явищ та процесів.

Таким чином, зміст процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включав: доповнення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу та предмету «іноземна мова», педагогічної практики; впровадження спецкурсу «Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету».

В основу побудови спецкурсу покладена концепція, що виражає не лише вдосконалення складових дослідницьких умінь (інформаційних, інтелектуальних та складової самоаналізу і самооцінки), сформованих під час практичних занять з іноземної мови, роботи проблемних груп та інших організаційних формах навчання, а й необхідність формування у майбутнього вчителя іноземних мов потреби у самовдосконаленні дослідницьких умінь як протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, так і у процесі подальшої професійної діяльності. Під час занять спецкурсу на прикладі конкретних тем з іноземної мови, шляхом проблемних запитань спонукаємо студентів до аналізу, порівняння, узагальнення, конкретизації та інших операцій мислення.

Структуру дослідницьких умінь визначаємо як сукупність інтелектуальних, інформаційних та умінь самоконтролю та самооцінки.

Впровадження моделі в реальний педагогічний процес вищого педагогічного навчального закладу можливо за дотримання певних педагогічних умов. За Ю. Бабанським, педагогічні умови є тими необхідними

й достатніми обставинами, які впливають на ефективність навчально-виховного процесу [11]. На думку С.Гончаренка, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли ж явище зумовлює існування іншого, воно є умовою [70, с. 9].

В. Андреев педагогічні умови розуміє як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів захисту, методів (прийомів) організаційних форм певного процесу задля досягнення цілей [4]. Нам імпонує позиція І. Беха, який трактує педагогічні умови як єдність змісту, методів і форм, зокрема, виховного процесу [25, с.42]. Отже, педагогічні умови у нашому дослідженні варто сприймати як обставини, від яких залежить та за яких відбувається продуктивний процес формування дослідницьких умінь.

Тому визначення організаційно-педагогічних умов є важливим аспектом моделі, оскільки мова йде про реалізацію поставленої мети і результативне формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь. У нашому дослідженні запропоновані такі організаційно-педагогічні умови: моделювання педагогічних ситуацій, проблемний підхід до вивчення фахових та дисциплін психолого-педагогічного циклу, використання інтерактивних методів навчання та створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом. Розглянемо детальніше їх вплив на результативність процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Практика доводить, що пошук умов, які покращують процес формування дослідницьких умінь та отримання досвіду дослідницької діяльності студентами, залежить від уміння викладачів застосовувати проблемний підхід під час викладання спеціальних та дисциплін психолого-педагогічного циклу під час як аудиторної, так і поза аудиторної та самостійної роботи.

Проблемний підхід реалізується за допомогою проблемних запитань, завдань та різних типів педагогічних ситуацій, що максимально наближені за своїм змістом до майбутньої професійної діяльності. Такі завдання, запитання та ситуації – це мікроелементи процесу формування дослідницьких умінь. Отже, під досвідом дослідницької діяльності розуміється цілеспрямований процес щодо виконання певних видів діяльності у процесі вирішення проблемної ситуації, запитання чи завдання. Його предметом є зміна об'єкта (матеріального або ідеального), а результатом (продуктом) діяльності – отримання нового набору системи дослідницьких умінь. Такі проблемні завдання, запитання та ситуації можуть використовуватися семінарських, практичних заняттях спеціальних предметів та предметів психолого-педагогічного циклу, під час організації самостійної та поза аудиторної роботи тощо.

Важливо зазначити, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, що переконують у слабкій результативності «знанієвого» підходу у підготовці майбутнього вчителя, він, на жаль, є традиційним на сьогодні. Такий підхід орієнтує студента на виконавчу діяльність, що негативно впливає на ініціативність, пізнавальну самостійність та креативність майбутнього вчителя. Вважаємо, що використання проблемних завдань, запитань та ситуацій в усіх формах навчання (лекційних, семінарсько-практичних заняттях, самостійної та індивідуальної роботи) сприяє формуванню у майбутнього вчителя іноземних мов високого рівня дослідницьких умінь, які виявляються в умінні орієнтуватися в потоці інформації, що швидко змінюється; порівнювати, аналізувати, узагальнювати, знаходити найкращі варіанти рішень, досліджувати конкретні педагогічні ситуації; здійснювати пошукову діяльність, постійну самоосвіту, бачити перспективи власної самоосвітньої траєкторії і планувати стратегію її розвитку.

Формування дослідницьких умінь, на наше глибоке переконання, потребує рівноправності викладача і студентів, коли у спілкуванні майбутні

вчителі будуть вчитися розуміти цінність думок співрозмовника, поважати свою й його гідність, усвідомлювати особисту значущість. Тому друга організаційно-педагогічна умова формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, а саме: налагодження суб'єкт-суб'єктних партнерських стосунків між викладачем та студентами буде неможливим без взаємного визнання свободи й унікальності, гідності і недоторканості тих, хто спілкується, тому що обмін інформацією, думками, ідеями, вчинками передбачає атмосферу взаємоповаги та взаєморозуміння.

Стосунки між викладачем та студентами будуть рівноправними, партнерськими, суб'єкт-суб'єктними тоді, коли викладач має відповідну мету й завдання та намір їх досягнути в результаті взаємодії. Для реалізації поставлених завдань і цілей потрібні відповідні етапи розвитку суб'єкт-суб'єктних стосунків: прогностичний етап, тобто продумування й моделювання педагогом майбутньої взаємодії. На цьому етапі викладач планує структуру педагогічної комунікації, яка б забезпечила продуктивну реалізацію поставлених завдань; етап орієнтації в умовах спілкування, де важливу роль відіграють перцептивні здібності педагога, його комунікативна пам'ять, що дають можливість за виразом обличчя визначити рівень психологічної готовності студентів до взаємодії; етап безпосередньої комунікації й взаємодії зі студентами; етап організації й управління спілкуванням в процесі формування дослідницьких умінь, коли викладач вирішує комунікативні завдання, що виникають під час діалогічної організації діяльності. Результатом такої взаємодії є обговорення труднощів співпраці і планування спільної роботи; етап аналізу процесу комунікації і моделювання нового для майбутньої діяльності. На цьому етапі викладач робить певного роду висновки з виконаної ним роботи, системи взаємодії та аналізує її ефективність для того, щоб перейти на наступний етап педагогічної взаємодії.

Іншою організаційно-педагогічною умовою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов визначаємо моделювання життєвих

та педагогічних ситуацій що допомагає відтворити елементи майбутньої професійної діяльності. Моделювання студентами професійної діяльності шляхом розв'язування квазіпрофесійних завдань забезпечить оволодіння необхідними дослідницькими вміннями.

Під моделюванням професійної діяльності в навчальному процесі будемо розуміти трансформацію та адаптацію типових професійних завдань до навчального процесу, вибір необхідних форм організації та методів навчання, адекватних змісту завдань. За таких умов майбутні вчителі іноземних мов здійснюють квазіпрофесійну діяльність, що має ознаки і учіння, і праці, що, в свою чергу мотивує до вдосконалення власних дослідницьких умінь.

Використання моделювання професійної діяльності, як однієї із організаційно-педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов вдається повною мірою реалізувати принцип професійної спрямованості навчання у вищій школі [102, с. 146]. В процесі використання цієї умови студенти імітуючи майбутню професійну діяльність, вчаться застосовувати набуті дослідницькі уміння: аналізують роль і ступінь впливу чинників на характер педагогічного явища, що досліджується, визначають найвагоміший з них; виявляють такі умови, коли чинник, значущий в одних обставинах, втрачає цю значущість, або, навпаки, чинник, знехтуваний спочатку, набуває значущості під час різних змін.

Моделювання педагогічних ситуацій викликають захоплення студентів. Готуючись до їх постановки (у випадку, коли завдання отримують завчасно) перед одногрупниками, студенти відмічають, що переосмислюють власні педагогічні здібності та уміння і дослідницькі, зокрема. Це не тільки дає можливість кожному проявити свої педагогічні здібності, уміння, особистісні та професійні якості, а й є справжньою школою творчого спілкування майбутніх учителів, у результаті якого долаються певні труднощі, знаходяться спільні рішення, виникають нові ідеї.

За А. Вербицьким, наочний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності моделюється в навчальному процесі через дидактичні засоби (в нашому випадку це засоби освітнього середовища університету), форми і методи [50]. Тому вважаємо необхідною для застосування в процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов ще одну, четверту організаційно-педагогічну умову – використання викладачем інтерактивних методів навчання.

Методологічною основою запровадження інтерактивних методів навчання під час формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов є розробки сучасних українських та зарубіжних педагогів у галузі методів та технологій навчання. Теоретичною основою – системний, особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів та теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю. Бабанський, М. Поташник). Теоретичні та практичні розробки в цій галузі належать В. Гузеєву, А. Гіну, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Фасолі та ін.

Термін "інтерактивний" прийшов до нас з англійської мови і має значення "взаємодіючий". Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні вчені визначають його як діалогове навчання: "Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія суб'єктів педагогічної взаємодії" [72, с. 35]. Під час інтерактивного навчання студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує, окрім іншого, високий рівень пізнавальної мотивації студентів до самостійного вдосконалення дослідницьких умінь у майбутньому.

Для практичної реалізації педагогічних умов розроблено чотирьохетапну комплексну розвивальну програму формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов:

На першому, ПІДГОТОВЧОМУ етапі використовувалися методи: проблемна лекція, розв'язування педагогічних ситуацій, «інтрига» під час презентації статті, дискусія, метод «мікрофон», бесіда, демонстрація фрагментів педагогічних фільмів та відео-фрагментів уроків, метод «карусель», робота в парах, метод «незакінчені речення». Засобами освітнього середовища університету були: наукові статті з актуальних питань педагогіки іноземною мовою, фільми педагогічного спрямування, педагогічні ситуації початкового рівня складності, авторські дослідницькі завдання, технічні засоби. Форми: практичні заняття, індивідуальна робота, проблемні групи.

Другий, МОДЕЛЮЮЧИЙ ЕТАП. Під час даного етапу використовувалися методи: частково-пошуковий, моделювання фрагментів уроків, виховних ситуацій та стресових виховних ситуацій, групове розв'язування педагогічних ситуацій, метод «мозкового штурму», робота в «трійках», «змінювані трійки», метод «2+2», метод «мозаїка». Засобами були: наукові статті, педагогічні ситуації вищого рівня складності, авторські дослідницькі завдання, дослідницькі роботи студентів попередніх років (для аналізу), навчальні посібники, навчальні програми. Використовувалися організаційні форми навчання: практичні заняття, індивідуальна робота, проблемні групи, спецкурс.

На третьому, ПРАКТИЧНОМУ етапі були використані: методи: пошук проблемних ситуацій в педагогічній практиці, самостійне та групове розв'язування педагогічних ситуацій, демонстрація педагогічних фільмів та відео-фрагментів уроків, спостереження уроків та виховних заходів, бесіди з вчителями, інтерактивні методи («мозкового штурму», «мікрофон» та ін.), методи розвитку почуття обов'язку і відповідальності у навчанні, методи самодіагностики; засоби: навчальні посібники, навчальні програми, технічне устаткування, фільми педагогічного спрямування, педагогічні ситуації з практики та ситуації «миттєвого реагування», авторські дослідницькі

завдання; організаційні форми навчання: індивідуальна робота, проблемні групи, творчі лабораторії, педагогічна практика, самостійна робота, спецкурс.

І, нарешті, на останньому, ТВОРЧОМУ етапі пропонуємо застосувати методи: розв'язування конфліктних педагогічних ситуацій та ситуацій миттєвого реагування (колективно та індивідуально), власні проекти студентів, інтерактивні методи, участь у студентських конференціях; засоби: педагогічні ситуації з досвіду педагогів-новаторів, творчі проекти, авторські дослідницькі завдання; організаційні форми навчання: практичні заняття, творчі лабораторії, індивідуальна робота зі студентом, самостійна робота, конференції.

Досягти реального результату, а саме: сформованості дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов допоможе моніторинг на кожному з етапів, зазначених вище. У контексті нашого дослідження моніторинг розглядається як безперервний процес науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом і розвитком дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. Предметом моніторингу на кожному з етапів були не лише сформованість дослідницьких умінь, а і взаємозв'язки між їх компонентами (інтелектуальною, інформаційною та складовою самоаналізу і самооцінки). Аналіз результатів стану окремих компонентів дослідницьких умінь, які діагностувалися, давали уявлення про їх рівень в цілому або на певному етапі експерименту.

Пропонована нами модель найбільшою мірою дозволила запровадити інтегрований підхід до формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземних мов, який дозволив знайти оптимальне поєднання класичних та інтерактивних методів та засобів освітнього середовища університету. У нашій моделі основний акцент зроблено на організацію плідної самостійної роботи студентів.

Модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає:

поступове ускладнення завдань, з врахуванням попереднього рівня дослідницьких умінь;

поетапне розширення індивідуальної участі студента (від вибору за власним уподобанням «свої ролі» у проведенні даного педагогічного дослідження до самостійної роботи та відповідальності);

послідовне накопичення досвіду дослідницької діяльності (від колективного планування, проведення, аналізу, оформлення, презентації роботи до індивідуального; від повністю зніційованої, вмотивованої, організованої педагогом до індивідуальної).

Рівень загальнонаукової методології звертається до загальних для всіх наук підходів і принципів. Він передбачає використання компетентнісного, системного, середовищного, синергетичного та інтегративного підходів.

2.3. Дидактичні та виховні аспекти реалізації організаційно-педагогічних умов в ході самостійної та поза аудиторної роботи з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов

Враховуючи тенденції вітчизняної системи освіти до інтеграції до Європейської та світової освітньої спільноти, корисним буде звертання до досвіду цих країн у справі організації дослідницької діяльності студентів як засобу формування в них дослідницьких умінь. Так, у програмі Вашингтонського університету записано: “Викладачі і студенти у процесі навчання досліджують нові горизонти розвитку школи, відкривають нові шляхи, дебатують цінності, якими вони будуть керуватися у своїй діяльності. У навчання студентів вноситься дух варіативності, готовності до толерантної невизначеності, почуття ризику і сповнене надіями прагнення служити дітям”. Не випадково у методичному арсеналі американських педагогічних закладів чільне місце посідає самостійна робота, іноді навіть за рахунок інших форм навчання [169]. Порівняльна характеристика структури і змісту вищої педагогічної освіти вказує на потребу інноваційних змін у системі

фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні з урахуванням досягнень світової педагогічної теоретичної і методичної думки та соціально-економічних процесів.

Як свідчить досвід та висновки психологів [23; 86; 107 та ін.], формування умінь є складним та тривалим процесом, а якщо врахувати відсутність у більшості майбутніх учителів іноземних мов досвіду дослідницької діяльності, його можна назвати довготривалим. Тому для того, щоб цей процес був успішним, потрібно застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом, що забезпечить самостійний вибір студентом дослідницьких завдань та індивідуальної кількості часу на його виконання.

Аналіз практики роботи автора з майбутніми вчителями свідчить, що незважаючи на впровадження Болонської системи, за якої важливу роль відведено самостійній роботі студента (запропоновано навіть тижні для самостійної роботи студентів), якість засвоєння майбутніми вчителями знань та сформованість у них умінь, зокрема, дослідницьких шляхом самостійної позааудиторної роботи залишається незадовільною. Причинами недостатньої ефективності самостійної позааудиторної роботи студентів вважаємо: недостатню сформованість у більшості студентів гуманітарних спеціальностей умінь аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та інших операцій мислення; відсутність позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією; інертність традиційної системи освіти, за якої студент залишається об'єктом навчального процесу.

За умов традиційної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов їхнє мислення розвивається переважно на рівні механічного оперування поняттями. Інформаційно-репродуктивна модель організації навчально-виховного процесу не збуджує прогностичного мислення, внаслідок чого знання більшості студентів не синтезуються, а розпорошуються, утруднюючи перетворення їх у спосіб педагогічного і творчого надбання. Про це свідчать результати модульних контрольних робіт, тестування, робота на

семінарських та практичних заняттях зі студентами. Студенти виявляли достатню здатність до запам'ятовування, але часто мали недостатній рівень педагогічного мислення під час виконання завдань творчого спрямування.

Під час аналізу попередньої роботи зі студентами була помічена недостатність розвитку інформаційної складової дослідницьких умінь. Причин такого стану декілька, але ми назвемо окремі, й до того ж взаємопов'язані:

- відсутність у студентів умінь та навичок роботи з навчальною літературою;
- основним джерелом одержання знань залишалася лекція;
- на теоретичній базі лекцій проводилися практично-семінарські заняття;
- студенти обмінювалися відомою для всіх інформацією, що не завжди спонукало до розгортання дискусії;
- практично-семінарське заняття виконувало переважно контролюючу функцію замість пізнавальної, розвиваючої, дослідницької.

Отже, виникла потреба свідомого конструювання навчально-виховної системи з метою перетворення її у своєрідний виробничо-технологічний процес із наперед запроєктованим результатом або, інакше кажучи, створення нової технології навчання. Під технологією навчання ми розуміємо комплекс навчально-виховних, організаційно-методичних, матеріально-технічних та інших заходів, що сприяють переходу від репродуктивного до продуктивного типу навчання і охоплюють як усю систему фахової та психолого-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов, так і її найважливіші елементи, включаючи насамперед самостійну поза аудиторну роботу.

У сучасних умовах вихід із такого становища ми вбачаємо у доповненні аудиторних занять організацією дослідницької діяльності в поза аудиторний час.

Відповідно до нового Закону про вищу освіту передбачено перспективи розвитку гнучких траєкторій навчання, визнання компетенцій та навичок, які набувають студенти в процесі неформального навчання для сприяння успішного інтегрування вітчизняної системи освіти до Європейського та світового освітнього просторів. Згідно з вимогами часу майбутній учитель повинен орієнтуватися в потоці інформації, що швидко змінюється, вміти порівнювати, аналізувати, узагальнювати, знаходити найкращі варіанти рішень у конкретних життєвих та педагогічних ситуаціях, що можливе лише за наявності самостійної дослідницької діяльності студента. До основних видів діяльності вчителя іноземних мов відносимо: аналіз науково-методичної літератури, програм, підручників, інших засобів навчання; планування своєї роботи; добір потрібного матеріалу і конструювання за його допомогою предметного змісту уроків та інших видів занять з учнями; організація різноманітних видів діяльності учнів, керування нею; оцінка своєї діяльності та діяльності учнів, пошук творчих моделей уроків, організація продуктивної діяльності учнів.

Але чи не найголовнішим виявляється здатність учителя до швидкої зміни напрямів діяльності та вміння з наукових позицій підходити до розв'язання проблем удосконалення навчально-виховного процесу. Психолого-педагогічну основу професійної діяльності вчителя у своїй діалектичній єдності становлять глибокі знання та високий рівень педагогічних здібностей, умінь та особистісних і професійних якостей.

Тому модель формування дослідницьких умінь в процесі підготовки сучасного вчителя іноземних мов має бути пов'язана зі зміною освітніх парадигм, які зміщують акценти з освітньої діяльності на самоосвітню, із засвоєння студентами готових знань від викладача до навчання студента методам здобуття цих знань для продовження освіти протягом усього життя.

Уміння самостійно і творчо працювати – один із головних критеріїв, які характеризують готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності. Таке вміння, як свідчить досвід, не з'являється в студента само собою –

підготувати його повинна відповідна система організації навчального процесу. Ефективна організація самостійної роботи студентів над дослідницькими завданнями передбачає ґрунтовне методичне забезпечення та інтенсифікацію навчального процесу.

Вчені завжди приділяли достатньо уваги розв'язанню проблеми раціональної організації самостійної роботи студентів. Зокрема, у працях В. Бондаря [40], П. Підкасистого [102], В.Сластенина [169] та ін. досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, аналізувалися різні класифікації, вивчалися методи, форми та засоби проведення самостійної роботи студентів. Навчання студентів умінню планувати свою самостійну пізнавальну діяльність вивчали М. Галузінська, О. Козак, М. Красницький та інші. А такі вчені, як Л. Клименко та В. Шпак досліджували питання діагностики результатів самостійної позааудиторної роботи студентів.

Вважаємо за доцільне здійснити порівняльну характеристику діяльності викладача та студентів під час формування дослідницьких умінь за умов аудиторного навчання та самоосвіти.

Структурні компоненти освітньої та самоосвітньої діяльності мають значні відмінності: в навчанні мету ставить викладач, а для студента, який займається самоосвітою, характерне самостійне планування цілі, що забезпечує значно більшу продуктивність його діяльності. В обох випадках основною метою є набуття дослідницьких умінь. Зміна якостей особистості, яка відбувається в реальному процесі навчання, з причини домінування основної (дидактичної) мети зазвичай констатується побіжно. Якщо викладач його і прогнозує, то результат часто далекий від запланованого. Самостійна ж діяльність студента, окрім сформованих дослідницьких умінь, сприяє також й особистісному росту, тобто вдосконаленню таких якостей як наполегливість, спостережливість та ін., а також уміння формулювати цілі власної діяльності та досягати їх оптимальними методами, критично оцінювати результати діяльності та ін.

У процесі навчання педагог формує мотивацію студента. Проведені різноманітні опитування свідчать, що для більшості студентів визначальними є вузькі соціальні мотиви, як то задля оцінки чи диплома. Під час самостійної дослідницької діяльності завдяки інтенсивній саморефлексії активно взаємодіють мотиви пізнання та досягнення цілей, при цьому змістоформувальним мотивом діяльності є пізнавальний інтерес.

Механізм самостійної дослідницької діяльності спрацьовує через протиріччя між пізнавальним інтересом та рівнем розвитку особистості, недостатнім для задоволення цього інтересу. Безпосереднім стимулом самостійної роботи майбутнього вчителя є зміна його ставлення до себе та діяльності, розуміння можливості виходити за межі заданого, творчо перетворювати себе. Бажання задовольнити пізнавальний інтерес стає джерелом діяльності, оцінка результатів якого супроводжується формуванням нового смислотворчого мотиву та завершується постановкою нових цілей. Мотиваційна структура ускладнюється, удосконалюється, відбувається впорядкування мотивів, чого не відбувається під час аудиторного традиційного навчання.

За умов аудиторного навчання викладач організовує учіння, обираючи засоби та методи діяльності студента, визначаючи порядок його взаємостосунків із навколишніми. Студент, який займається самостійною роботою, сам організовує, регулює та контролює свою пізнавальну працю, а способи його діяльності індивідуалізовані відповідно до його особистісних особливостей. Процеси гуманізації, демократизації освіти зумовлюють необхідність пошуку нестандартних форм і методів для розвитку особистості майбутнього вчителя, розкриття його творчих можливостей в освітньому середовищі університету. Координатором цієї діяльності повинен стати викладач. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, співробітництво викладача і студентів, їх співдружність і співтворчість значною мірою забезпечують створення "ситуації успіху", сприятливої для розвитку їхніх дослідницьких умінь [133].

Вітчизняними психологами та педагогами доведено, що в процесі розвитку самосвідомості в юнацькому віці відбувається формування самостійності до такої міри, яка породжує нове ставлення до себе та своєї діяльності, стимулюючи особистість до саморозвитку. Усвідомлюючи свої нові потреби і можливості, студент хоче реалізувати їх в пізнавальній діяльності та переходить від навчання до самоосвіти, тобто для ефективного формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов є серйозне підґрунтя, а саме – потенційна можливість до самостійної пізнавальної діяльності.

Варто зазначити, що процеси навчання та самостійної дослідницької діяльності студентів взаємопов'язані: навчання є засобом здійснення самостійної діяльності, а самостійна пізнавальна діяльність – це продукт, результат процесу навчання. За умов аудиторного навчання взаємодія між педагогом та студентом має, звісно, важливе значення, а за умов самостійної дослідницької діяльності ставлення до взаємодії є протирічним, оскільки з одного боку студент є одночасно і суб'єктом, і об'єктом власної дослідницької діяльності, що викликає активну рефлексію та визначає своєрідність структурних компонентів цієї діяльності і тому, на перший погляд взаємодія з викладачем не має значення, а з іншого боку, щоб сформувати мотивацію до складної для студентів гуманітарних спеціальностей дослідницької діяльності, власне ціле покладання, внутрішню потребу у розв'язанні дослідницьких завдань, самоорганізацію дослідницької діяльності та адекватну самооцінку її результатів, недостатньо традиційної взаємодії між викладачем та студентом з виконанням першим контролюючої функції. Для ефективного протікання самостійної дослідницької діяльності необхідні суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем та студентом на основі співробітництва та партнерства. До того ж, лише за умов такої взаємодії можливо стає активізація самостійної дослідницької діяльності студентів, що є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки та практики. Активізацію самостійної дослідницької діяльності варто розуміти як

спонукання інтелектуальних, вольових, емоційних та фізичних сил студента за допомогою визначеної системи дій для досягнення конкретних цілей формування дослідницьких умінь.

Розглянемо особливості діяльності викладача педагогічного університету щодо реалізації визначених нами організаційно-педагогічних умов під час аудиторної роботи зі студентами, що буде спонукати їх до активної самостійної позааудиторної дослідницької діяльності.

Як правило, освітньо-виховну та розвиваючу мету навчального предмету і кожної лекції, семінарських і практичних занять пропонує викладач. Студенти конспектують лекції, готуються до семінарських занять із використанням запропонованого викладачем плану, вивчення предмету завершується контрольною письмовою роботою (заліком, колоквіумом, іспитом). За таких умов майбутні учителі звикають до пасивної ролі, а формування вмінь і дослідницьких, зокрема потребує активної діяльності. Тому ми пропонуємо, залежно від рівня готовності студентів до самостійної діяльності, погодити з ними мету вивчення навчального предмету, лекцій та інших форм роботи. У зв'язку з цим викладач вносить корективи у зміст лекцій, плани семінарських і практичних занять. Відповідних змін зазнає і контрольно-оцінювальна діяльність. Зрозуміло, що це буде можливим лише за наявності суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом. Розглянемо можливі варіанти в залежності від рівня готовності студентів до самостійної дослідницької діяльності.

Якщо рівень готовності студентів достатньо високий, можна на початку курсу ознайомити студентів із навчальною програмою, допомогти з'ясувати головні проблеми та завдання курсу, провести бесіду чи дискусію з метою визначення мети й плану вивчення курсу. При цьому запропонувати деякі заняття організувати самим студентам за обраними темою та змістом. Варто обговорювати також плани семінарських і практичних занять, завдання з формування дослідницьких вмінь на вибір, окремим студентам пропонувати індивідуальні творчі завдання.

Якщо ж рівень готовності до самостійної діяльності достатньо високий, то програму навчальної діяльності можна сформувавши шляхом колективного пошуку викладача зі студентами. З цією метою на початку вивчення курсу формуються творчі групи, які розробляють і виносять на загальне обговорення пропозиції щодо вивчення курсу. Студенти цієї групи вибирають собі теми творчих дослідницьких робіт, виконання яких стане основною когнітивною метою вивчення курсу. При цьому самими студентами встановлюються форми контролю за реалізацією кожного етапу навчальної діяльності. Викладач у такому випадку виступає помічником для студентів, його обов'язки зводяться до корекції самоорганізації роботи групи та самостійної позааудиторної індивідуальної роботи.

Самостійна дослідницька діяльність виникає і здійснюється за наявності у студента гностичних мотивів, інтелектуальної активності, тривалої уваги, перманентного сприйняття, яке переходить у спостереження та формує спостережливість. Вона забарвлена позитивними почуттями та вольовими зусиллями, підпорядкована цілям навчання, в ній виявляється особистість студента і формуються його самостійні і пізнавальні можливості.

Самостійна дослідницька діяльність, по-перше, виникає і відбувається за наявності мети навчального дослідницького завдання та його усвідомлення; по-друге, усвідомлення мети (завдання) формує пізнавальні та розвиваючі потреби, мотиви та інтереси, по-третє, пізнавальні та розвиваючі потреби, мотиви та інтереси визначають засоби та прийоми здійснення дослідницької діяльності, по-четверте, під час виконання дослідницького завдання наявний рівень дослідницьких умінь порівнюється студентом з уже існуючим, тобто відбувається їх самооцінка і самоконтроль.

Наведемо приклади індивідуальних дослідницьких завдань для формування всіх складових дослідницьких умінь, а саме: інтелектуальної складової, інформаційної складової та складової самоаналізу та самооцінки.

Для формування інтелектуальної складової дослідницьких умінь використовуємо такі завдання, попередньо надаючи студентам «Пам'ятку для аналізу»:

1. Проаналізувати проблемну педагогічну ситуацію. Розглянути декілька варіантів розвитку подій та спрогнозувати наслідки кожного з них.
2. Проаналізувати педагогічну ситуацію з власного досвіду.
3. Віднайти в художній літературі (з зазначенням твору та автора) проблемну педагогічну ситуацію та проаналізувати її.
4. Обрати тему (довільно) шкільного курсу з іноземної мови та показати її виховний та розвиваючий потенціал.

Для формування інформаційної складової дослідницьких умінь використовуємо такі завдання, попередньо узгодивши проблему, цікаву студенту:

1. Проаналізувати одну з актуальних проблем сучасної педагогіки, висвітлену в декількох іноземних джерелах.
2. Якими є проблеми педагогічної практики в сучасній Англії, США чи іншій англomовній країні (Іспанії, Німеччині, Італії, Франції). Країна обирається в залежності від основної спеціальності студента.

За умови партнерських стосунків між викладачем та студентом одне із дослідницьких завдань, спрямоване на формування складової самоконтролю та самооцінки перетворилося на програму самовдосконалення. Покажемо логіку виконання цього завдання.

На першому етапі студентці було запропоновано завдання: «Проаналізуйте власні педагогічні здібності (уміння, навички)». Нею були обрані дидактичні здібності. Як з'ясувалося в ході довірливої розмови, саме ці здібності вона вважала розвиненими на найнижчому рівні і розуміючи важливість їх наявності у майбутнього вчителя, вирішила попрацювати саме над ними. Наступним завданням було розробити критерії (було обрано 12-бальну шкалу оцінювання) розвитку дидактичних здібностей. Оцінка, поставлена студенткою собі, була 3 бали. Потім потрібно було шукати

методи для покращення такої ситуації. В результаті аналізу Вікторія обрала метод вивчення роботи вчителя та практичний – проведення уроку. Варто зазначити, що така робота зі студенткою була здійснена на першому курсі, коли педагогічна практика навчальним планом факультету ще не передбачена. Студентка самостійно поспілкувалася зі вчителем, у якого навчалася і домовилася про співпрацю. В результаті спостережень уроків та бесід зі вчителькою студентка склала план уроку та попросила дозволу провести декілька уроків. В результаті студентка відмічала, що на початку робота давалася їй тяжко, але з кожним наступним уроком вона ставала впевненішою. Після 4-х уроків як вчитель, так і сама студентка засвідчили оцінку 7.

Спілкування викладача зі студентом на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час поза аудиторної роботи забезпечує гнучкість процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов навчання, його адаптацію до індивідуальних потреб студента, рівня його базової підготовки.

Рівноправна взаємодія викладача і студента, перехід керування до самокерування забезпечують активну позицію студента щодо формування в нього дослідницьких умінь. Функції викладача при цьому варіюються від інформаційно-контрольних до консультативно-координуючих на основі індивідуального підходу до кожного студента. Основою індивідуалізації за таких умов є самостійна вмотивована діяльність. Ефективна організація самостійної дослідницької діяльності в процесі поза аудиторної роботи передбачає ґрунтовне методичне забезпечення та інтенсифікацію навчального процесу.

Процес організації поза аудиторної самостійної роботи студентів над дослідницькими завданнями включав мету і завдання, мотивацію на якісне засвоєння, зміст, методи і форми прямої, опосередкованої та самостійної дослідницької діяльності, самооцінку, діагностику й коригування спільно із студентом результатів сформованості дослідницьких умінь. За таких умов

зменшувалася частка прямого, зовні заданого інформування і розширювалися можливості застосування інтерактивних форм та методів повноцінної самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов під керівництвом викладача.

Підвищення ефективності формування дослідницьких умінь шляхом реалізації організаційно-педагогічних умов, визначених нами, відбувалося завдяки врахуванню індивідуальних особливостей студентів, оскільки в даному випадку присутні ідеї гуманізму, оптимізму, забезпечення успіху в формуванні найскладніших для майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь, індивідуально-особистісного підходу і одночасно запрограмованості та структурної чіткості в організації навчально-виховного процесу.

Під час самостійної роботи студента над дослідницьким завданням всі структурні складові дослідницьких умінь (інформаційні, інтелектуальні та складова самооцінки та самоаналізу) опановувалися й осмислювалися іманентно, оскільки формувалися одночасно. За таких умов вони уявлялися як елементи дидактичної клітинки, що взаємодіють між собою, або як компоненти єдиного цілого. Самостійне оперування мисленнєвими діями на різних рівнях узагальнення і конкретизації значно підвищувало якість сформованості дослідницьких умінь.

Отже, дидактичний аспект організації самостійної позааудиторної роботи студентів виявляється у використанні в ході індивідуальної роботи спеціальних, особистісно орієнтованих завдань для формування умінь самостійної роботи з інформацією, переорієнтації аудиторних занять з інформаційних на проблемні, використанні інтерактивних методів навчання під час аудиторних занять та групових форм роботи в позааудиторній діяльності, а виховний – в допомозі студенту в самовизначенні щодо майбутньої професії, у вихованні позитивного ставлення до процесу формування дослідницьких умінь, у підтримці студенту стосовно

формування волі, наполегливості, цілеспрямованості, що супроводжують формування дослідницьких умінь.

Основними завданнями викладача педагогічного університету щодо активізації пізнавальної самостійної позааудиторної роботи студентів – майбутніх учителів іноземних мов над дослідницькими завданнями мають бути:

- допомога студенту у самовизначенні щодо майбутньої професії;
- формування умінь аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та інших операцій мислення шляхом спеціальних завдань у ході індивідуальної роботи;
- вироблення суб'єкт-суб'єктних партнерських стосунків між викладачем та студентом;
- переорієнтація аудиторних занять з інформаційних на проблемні;
- використання інтерактивних методів навчання під час аудиторних занять та групових форм роботи в позааудиторній діяльності.

Тому, підсумовуючи, можна зробити висновок про те, що формування дослідницьких умінь студентів має бути цілеспрямованим, методологічно обґрунтованим процесом, адже його метою є формування компетентної креативної особистості, максимально адаптованої до вимог сучасності. При цьому ефективність досягнення цієї мети у вищому навчальному закладі під час самостійної поза аудиторної роботи забезпечується проблемним підходом до створення індивідуальних завдань та створення суб'єкт-суб'єктних партнерських стосунків між викладачем та майбутнім учителем іноземної мови. Студент повинен відчувати себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує, окрім іншого, високий рівень пізнавальної мотивації студентів до навчання, що, в свою чергу сприяє і ефективному засвоєнню знань студентами – майбутніми учителями іноземної мови. Саме така організація процесу навчання, на наше глибоке переконання, створює можливість реального співробітництва між викладачем та студентами, посилюючи інтерес до майбутньої професійної діяльності,

змушуючи студентів по-іншому поглянути на сутність і зміст навчання у ВНЗ. До того ж, зазначені вище організаційно-педагогічні умови передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента в рівноправні позиції, що й дає можливість студенту – майбутньому вчителю іноземної мови бути суб'єктом навчальної діяльності, сприяючи практичній реалізації його прагнення до саморозвитку, самоствердження та високому рівню його професійної компетентності.

За нашими спостереженнями процес формування всіх складових дослідницьких умінь (інтелектуальна складова, інформаційна складова та складова самоаналізу та самооцінки) проходить етапи: розуміння (мети, сутності завдання, самого себе), інтеріоризації (зовнішніх дій у внутрішні зміни особистості), здійснення дослідницьких дій; самооцінювання (розуміння студентами рівня сформованості власних дослідницьких умінь); рефлексії (відтворення, осмислення, критичного аналізу та пояснення власних дій).

Висновки до II розділу

В розділі доведено, що процес мисленнєвої діяльності студента, в ході якої відбувається формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов має складний характер. Задля успішності цього процесу обов'язковим є створення викладачем організаційно-педагогічних умов з використанням засобів освітнього середовища університету.

Розглянуто поетапне формування певних показників інтелектуальної складової дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов під час проблемної лекції. Зазначено цілі, методи та прийоми роботи лектора на кожному з етапів.

Розроблена модель формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь базується на основних принципах загальної теорії систем а саме: органічності цілісності систементів (ступінь зв'язку елементів між собою, за якого зміна одного з них викликає зміну в інших або у системі в цілому); функціональної та організаційної єдності усіх систементів;

централізації організації та управління системою (процесом формування дослідницьких умінь) із збереженням відносної самостійності систементів; ефективності системи, яка залежить від ступеня її сумісності з освітнім середовищем університету (система, яка успішно функціонує в одних умовах, може виявитися неефективною в інших) та від оптимізації (ступінь відповідності організаційного компонента тій меті, для досягнення якої вона створена; оптимальність, досягнута в певних умовах, може не відбутися при інших); активності одиниць системи; постійного оновлення, відносної відкритості.

Модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає систему компонентів, які являють собою об'єктивну і достатньо повну інформацію про мету, зміст, характер і результат діяльності майбутніх фахівців; компоненти процесу формування дослідницьких умінь; науково-методичне забезпечення процесу формування та психолого-педагогічні умови його ефективності.

Зазначено, що зміст процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов має включати: доповнення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу та предмету «іноземна мова», педагогічної практики; впровадження спецкурсу «Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету».

В основу побудови спецкурсу покладена концепція, що виражає не лише вдосконалення складових дослідницьких умінь (інформаційних, інтелектуальних та складової самоаналізу і самооцінки), сформованих під час практичних занять з іноземної мови, роботи проблемних груп та інших організаційних формах навчання, а й необхідність формування у майбутнього вчителя іноземних мов потреби у самовдосконаленні дослідницьких умінь як протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, так і у процесі подальшої професійної діяльності. Під час занять спецкурсу на прикладі конкретних тем з іноземної мови, шляхом

проблемних запитань спонукаємо студентів до аналізу, порівняння, узагальнення, конкретизації та інших операцій мислення.

Для практичної реалізації педагогічних умов розроблено чотириетапну комплексну розвивальну програму формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, яка включає:

поступове ускладнення завдань, з врахуванням попереднього рівня дослідницьких умінь;

поетапне розширення індивідуальної участі студента (від вибору за власним уподобанням «свої ролі» у проведенні даного педагогічного дослідження до самостійної роботи та відповідальності);

послідовне накопичення досвіду дослідницької діяльності (від колективного планування, проведення, аналізу, оформлення, презентації роботи до індивідуального; від повністю зніційованої, вмотивованої, організованої педагогом до індивідуальної).

Досягти реального результату, а саме: сформованості дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов допоможе моніторинг на кожному з етапів, зазначених вище. У контексті нашого дослідження моніторинг розглядається як безперервний процес науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом і розвитком дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. Предметом моніторингу на кожному з етапів були не лише сформованість дослідницьких умінь, а і взаємозв'язки між їх компонентами (інтелектуальною, інформаційною та складовою самоаналізу і самооцінки). Аналіз результатів станів окремих компонентів дослідницьких умінь, які діагностувалися, давали уявлення про їх рівень в цілому або на певному етапі експерименту.

Пропонована нами модель найбільшою мірою дозволила запровадити інтегрований підхід до формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземних мов, який дозволив знайти оптимальне поєднання класичних та інтерактивних методів з використанням засобів освітнього середовища

університету. У нашій моделі основний акцент зроблено на організацію плідної самостійної роботи студентів.

Ефективність досягнення мети формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов у вищому навчальному педагогічному закладі під час самостійної поза аудиторної роботи забезпечується проблемним підходом до створення індивідуальних завдань та створення суб'єкт-суб'єктних партнерських стосунків між викладачем та майбутнім учителем іноземної мови. Студент повинен відчутти себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує, окрім іншого, високий рівень пізнавальної мотивації студентів до навчання, що, в свою чергу сприяє і ефективному засвоєнню знань студентами – майбутніми учителями іноземної мови. Саме така організація процесу навчання, на наше глибоке переконання, створює можливість реального співробітництва між викладачем та студентами, посилюючи інтерес до майбутньої професійної діяльності, змушуючи студентів по-іншому поглянути на сутність і зміст навчання у вищому навчальному закладі. До того ж, зазначені вище організаційно-педагогічні умови передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента в рівноправні позиції, що й дає можливість студенту – майбутньому вчителю іноземної мови бути суб'єктом навчальної діяльності, сприяючи практичній реалізації його прагнення до саморозвитку, самоствердження та високому рівню його дослідницьких умінь.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

3.1. Система перевірки ефективності педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов

Вирішення основних завдань дослідження, окрім вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури а також узагальнення навчальної специфіки педагогічних вузів, передбачало проведення експериментальної діагностики.

Педагогічне діагностування, будучи складовою частиною організованого освітнього процесу, пронизує всі компоненти його структури, етапи і ланки. Воно має постійний зв'язок з метою, завданнями, закономірностями і принципами, формами організації, змістом, методами, засобами, умовами навчання, вихованості та розвитку особистості студента.

Педагогічне діагностування дозволило з'ясувати закономірні зв'язки між об'єктивними елементами педагогічного процесу та необхідністю створення спеціальних умов та технології для формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Дослідження стану формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов здійснювалося впродовж 2011-2012 років.

У нашому дослідженні під *дослідницькими вміннями* майбутніх учителів іноземних мов ми будемо розуміти здатність виконувати пошуково-перетворюючі дії на основі практичного застосування систематизованих педагогічних знань у процесі професійної діяльності.

На даному етапі дослідження здійснювалася розробка методик дослідження та визначався рівень наявності у студентів – майбутніх вчителів іноземних мов дослідницьких умінь. Протягом 2011-2012 н.р. було опитано

325 студентів другого курсу спеціальності «Іноземна філологія». З них – 96 студентів в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, у Київському університеті імені Бориса Грінченка (Гуманітарний інститут) 118 студентів, та Інституті філології та соціальних комунікації БДПУ – 111.

На цьому етапі дослідної роботи були визначені завдання, які конкретизували поставлену мету, зокрема:

- визначити компоненти, критерії та показники дослідницьких умінь у студентів – майбутніх вчителів іноземних мов;
- дати характеристику рівням розвитку дослідницьких умінь у студентів;
- підібрати та розробити діагностичні методики (анкетування, план-інтерв'ю та ін.) для визначення рівнів розвитку дослідницьких умінь;
- вивчити стан підготовленості викладачів означених ВНЗ до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов;
- виявити рівні розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Рівень дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов визначався за трьома основними критеріями: 1) мотиваційно-ціннісний (інтерес до досліджень у майбутній педагогічній діяльності, прийняття дослідницької діяльності як особистісно значущої, бажання в подальшому розвивати здатність до педагогічної дослідницької діяльності – визначався за допомогою спостережень, бесід, анкетування), 2) когнітивний (знання логіки, структури і методів педагогічних досліджень; розуміння сутності та необхідності дослідницьких умінь вчителя – методом експертних оцінок, спостережень, тестування та анкетування), 3) діяльнісний (уміння застосовувати одержані знання для вивчення педагогічного процесу та особливостей учнів чи колективу у професійній діяльності – метод експертних оцінок, спостереження, аналіз творчих робіт).

Як зазначалося нами в параграфі 1.1, на основі аналізу праць учених (Е. Козлова, В. Стрельського, М. Соловей, О. Семенов, О. Пехоти) та виходячи зі специфіки дослідження, структуру дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземних мов ми визначаємо інтегрованою трикомпонентною величиною, що складається з інтелектуальних, інформаційних та умінь самоорганізації та самоконтролю.

Інтелектуальні складова дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає: вміння аналізувати зміст завдання та визначати мету діяльності; вміння визначати логіку дослідження (постановка завдань для досягнення мети діяльності); висловлення гіпотез, зміст яких стосується передбачення можливих результатів виконання завдання; вміння виділяти значущі ознаки, якості у досліджуваних педагогічних об'єктах, явищах чи процесах з урахуванням мети та завдань діяльності; вміння встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки; вміння доводити чи спростовувати висунуті гіпотези, ідеї, міркування; вміння формулювати узагальнені міркування.

Інформаційна складова дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає: вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати інформацію з різних джерел для вирішення педагогічних проблем; вміння виділяти смислові елементи інформації; вміння використовувати прийоми логічного групування інформації; вміння здійснювати інформаційний пошук в системі Internet.

Складова умінь самоаналізу та самооцінки включає вміння планувати роботу під час дослідження педагогічних явищ та процесів, раціональне використання часу й засобів діяльності; вміння регулювати й перебудовувати схему своїх дій; вміння формулювати самооцінку в результаті проробленої роботи.

Як показано в таблиці 3.1, дослідження сформованості дослідницьких умінь здійснено з урахування ступеня самостійності під час їх виконання, а саме, наявності одного із трьох видів педагогічного впливу, а саме: керування

педагогом діями студентів, часткового керування діями студентів, відсутності впливів (самостійне виконання студентами дій).

З урахуванням показників інтелектуальних, інформаційних та організаційних умінь нами виділено чотири рівні сформованості дослідницьких умінь. Висвітливо змістове наповнення кожного із рівнів.

Таблиця 3.1

Характеристика складових дослідницьких умінь із зазначенням мінімальної і максимальної кількості балів, визначених з урахуванням способу їх виконання студентами

Складові дослідницьких умінь	Показники складових дослідницьких умінь	Спосіб виконання студентами дій, що є складовими дослідницьких умінь, та максимальна кількість балів за їх виконання		
		керування викладачем діями студентів	часткове керування викладачем діями студентів	самостійне виконання студентами дій
1	2	3	4	5
Інтелектуальні	аналіз змісту завдання та визначення мети діяльності	0,5	1	2
	уміння визначати логіку дослідження (постановка завдань для досягнення мети діяльності)	0,5	1	2
	висловлення гіпотез, зміст	0,5	1	2

	яких стосується передбачення можливих результатів виконання завдання			
	виділення значущих ознак, якостей у досліджуваних педагогічних об'єктах, явищах чи процесах з урахуванням мети та завдань діяльності	0,5	1	2
	встановлення та пояснення причино-наслідкових зв'язків	0,5	1	2
	доведення чи спростування висунутих гіпотез, ідей, міркувань	0,5	1	2
	формулювання узагальнених міркувань	0,5	1	2
	вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати інформацію з різних джерел для вирішення педагогічних проблем	0,5	1	2

Продовження табл. 3.1				
1	2	3	4	5
Інформаційні	виділення смислових елементів інформації	0,5	1	2
	використання прийомів логічного групування інформації	0,5	1	2
	вміння здійснювати інформаційний пошук в системі Internet.	0,5	1	2
Уміння самоорганізації і самоконтролю	планування роботи під час дослідження педагогічних явищ та процесів, раціональне використання часу й засобів діяльності	0,5	1	2
	регулювання й перебудова схеми своїх дій	0,5	1	2
	формулювання самооцінки в результаті проробленої роботи	0,5	1	2
Всього		7	14	28

В основу методики дослідно-експериментальної роботи покладено критерійно-рівневий підхід, що дав змогу на основі змістовних характеристик, критеріїв і показників, визначених вище та враховуючи

підходи відомих науковців (Г. Гревцевої, В. Краєвського, А. Маркової, Н. Морзе та ін.) щодо визначення структури й рівнів дослідницьких умінь вчителя виокремити три умовних рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов [40, 102 та ін.].

Студенти з **високим рівнем** дослідницьких умінь знаходять рішення складної педагогічної ситуації оригінальним способом, їхні рішення характерні лаконічністю й оригінальністю, в процесі розв'язування педагогічної ситуації знаходять всі суттєві зв'язки, відношення і залежності, "бачать" об'єкт дослідження в його динаміці і розвитку. У цих студентів проявляється самостійність мислення, вони мають значний інтерес і прагнення до педагогічної діяльності. Також вони виявляють високий рівень уміння діяти в сучасному інформаційному середовищі, володіти технікою швидкого читання і сприймання інформації з наукових публікацій; здатні виділяти головне, класифікувати та систематизувати інформацію з різних джерел. Вони вдало моделюють власну діяльність, передбачають наслідки педагогічного процесу, прогнозують шляхи виправлення недоліків, здатні проводити корекцію своїх дій.

Для студентів з **середнім рівнем** дослідницьких умінь характерною є самостійність під час дослідження педагогічних явищ та процесів; вони самостійно користуються додатковими джерелами інформації, проте під час опрацювання все ж таки інколи переважає описовість замість аналітичності. За допомогою викладача виконують завдання пошукового характеру і здатні описати техніку його використання у педагогічному процесі, можуть обґрунтувати всі логічні кроки такого рішення, проте відсутній творчий підхід. Студенти цієї групи демонструють, як правило, високий рівень наполегливості під час виконання пошукових завдань. Для них типовим є контроль за власними діями, але вони не завжди можуть спроектувати свою роботу та визначити її недоліки. Виявляють позитивну мотивацію до опанування професії вчителя, проте зазначають, що таке бажання з'явилося лише в стінах університету.

Студенти з **низьким рівнем** дослідницьких умінь не виявляють здатності самостійно досліджувати педагогічні явища та процеси, характер роботи з інформацією носить не аналітичний, а описовий характер; мотивація до опанування педагогічною професією відсутня, прагнуть вивчити іноземні мови для інших життєвих цілей. Студенти з низьким рівнем сформованості дослідницьких умінь не можуть провести самооцінку під час виконання дослідницького завдання тому, що не контролюють своїх дій. Вони не передбачають наслідків педагогічного процесу, не здатні провести корекцію, виправити недоліки.

Для виявлення рівня мотиваційного компонента наявності у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь було використано такі діагностичні методи: спостереження, бесіда, анкетування, аналіз творчих робіт. Метод педагогічного спостереження – спеціально організоване сприймання педагогічного процесу в природних умовах [176, с. 32]. Достовірні відомості дає тривале спостереження за студентом в усіх видах його діяльності. Організуючи спостереження, ми визначали стислий план та фіксували результати, усвідомлюючи те, що спостереження має бути систематичним: якщо реєструвати лише поодинокі факти, що потрапляють до поля зору, то поза увагою залишаться студенти, які прагнуть приховати свою внутрішню позицію. Оцінюючи спостереження як загалом ефективний метод педагогічного дослідження, необхідно брати до уваги те, що воно не повною мірою забезпечує проникнення в сутність явищ, які вивчають, тому актуальною є потреба поєднання спостереження з іншими методами дослідження.

Метод анкетування дає змогу підвищити об'єктивність інформації про педагогічні факти, явища, процеси, їх типовість, оскільки передбачає отримання інформації від достатньої кількості опитуваних.

Варто зазначити, що під час діагностування рівня дослідницьких умінь ми працювали зі студентами 2-го курсу, які засвоїли курс педагогіки.

Для з'ясування рівня дослідницьких умінь студентів – майбутніх вчителів іноземних мов за когнітивним показником ми запропонували їм анкету, що складалася з 4 запитань (див. Додаток А).

Перше та друге запитання анкети слугувало з'ясуванню розуміння студентами сутності дослідницьких умінь учителя. Не дивлячись на те, що відкриті запитання потребують більше часу на обробку, ми запропонували студентам перші два запитання саме у такій формі, оскільки по-перше, запитання у відкритій формі дозволяють отримати додаткову інформацію про респондента; по-друге, вони більш доречні, якщо респондент не сформував власну думку, а процес відповіді змусить його замислитися і тому опитування буде виконувати ще й освітню функцію; по-третє, відкриті запитання дозволяють респондентам висловлювати думки своїми словами та, нарешті, відкриті запитання потребують більше мотивації для відповіді.

Проаналізуємо спочатку перший пункт анкети. Значна частина студентів (23,5 %) під поняттям «дослідницькі уміння вчителя» розуміють інші педагогічні уміння та здібності. Про це свідчать відповіді типу «...це вміння чітко і ясно пояснити певний матеріал, який перевірений та практикується протягом багатьох років», «...це організаторські уміння вчителя, які потрібні для проведення занять», «...це уміння знаходити підхід до кожного учня окремо», «...це уміння зацікавити», «...це уміння вчителя керувати навчальним процесом», «...це виявлення в процесі роботи цікавого матеріалу, який потім ретельно аналізується для подачі дітям», «...це всі «маневри» вчителя, які допомагають йому у приверненні уваги учнів до предмету вивчення», «...це вміння враховувати всі фактори, які впливають на учнів під час навчання».

Частково вірну характеристику дослідницьких умінь засвідчили 17,6% від усіх опитаних. Наведемо приклади їх відповідей: «...це уміння, якими повинен володіти будь-який вчитель, вміння пізнавати своїх учнів з різних сторін, керуючись різними прийомами та психологічними тестами, для того, щоб краще та продуктивніше проводити заняття з учнями», «...це здатність

педагога шукати підхід до проблеми, вирішення її, задавати самому собі вірні питання та прагнути до успіхів у цій сфері», «...це здатність до самоспостережень, пошуків для реалізації певного завдання», «...це уміння дослідити своїх підопічних (клас), знайти індивідуальний підхід до кожного з учнів. Зрозуміти, з якої сім'ї дитина, чи має проблеми зі здоров'ям», «...це уміння вчителя правильно пізнавати і досліджувати дітей, та їх уміння, вчинки й навички, робити характеристику про них».

Значна частина опитаних (майже 38,2 %) або ж взагалі не дали відповідь на запитання або ж їх відповіді були абсурдними та позбавленими сенсу. Наведемо приклади цих відповідей. «...Це вміння аналізувати відомі на даному етапі дані дослідів, за рахунок власного досвіду, виводити нові методи навчання», «...це уміння вчителя досліджувати щось, щоб полегшити роботу з дітьми та краще донести до них необхідну інформацію», «...це зібрання всіх навичок і вмінь вчителя разом», «...це уміння, які вчитель сам для себе відкрив і самостійно дослідив», «...це уміння, які він набуває з досвідом роботи. Треба мати певні знання, щоб правильно і логічно досліджувати щось», «...це сукупність умінь та навичок вчителя, професійні уміння педагога, використання методів дослідництва у процесі педагогічної діяльності». Цих студентів відносимо до низького рівня дослідницьких умінь (за когнітивним показником).

І лише 20,7 % від загального числа всіх опитаних студентів засвідчила високий рівень дослідницьких умінь за когнітивним показником, хоча їх і не можна назвати абсолютно вірними. Їхні відповіді відрізнялися усвідомленістю поняття «дослідницькі уміння вчителя». Наведемо приклади деяких відповідей: «...це вміння досліджувати особливості поведінки учнів, психологію і аспекти тих чи інших проблем, що виникають при навчанні та вихованні», «...це різноманітні способи дослідження і вивчення учнів, їх індивідуальних, особистісних характеристик, уміння знаходити та помічати ці деталі», «...це перш за все оцінка вчителя індивідуальних особливостей учнів. Їх емоції, пам'ять, характер, мислення, темперамент. Це важлива риса у

навчально-виховній роботі. Від неї буде залежати успішність, взаємність вчителя і дітей, розуміння один одного», «...це спостереження вчителя над своєю роботою та роботою учнів», «...це те, чим повинен володіти кожен вчитель. Це уміння тестувати, аналізувати та робити вірні висновки», «...це вміння вчителя вивчати та аналізувати як результати власної роботи, так і роботи та індивідуальних особливостей учнів».

Повної відповіді на друге запитання («Дослідницькі уміння вчителя проявляються в.....») не було зафіксовано навіть у тих студентів, які майже вірно відповіли на перше запитання. Для прикладу наведемо деякі відповіді студентів: «дослідницькі уміння вчителя проявляються в умінні аналізувати свою роботу, розумову діяльність учнів, в умінні донести інформацію якомога простіше та зрозуміліше», «дослідницькі уміння вчителя проявляються у дослідженні внутрішнього світу дитини, у розумінні того, які методи потрібно використовувати», «...у тому, як вчитель вміє досліджувати і аналізувати процес навчання і поведінку під час нього», «...у дослідженні учнів, їх сім'ї, навколишнього середовища, взаємовідносин у класі» свідчать про поверховість та фрагментарність знань студентів про прояв дослідницьких умінь вчителя. Відсоток таких відповідей становив 22,7 %. Частина студентів (29,1 %) називають сфери педагогічної діяльності, в яких дослідницькі уміння проявляються опосередковано або ж плутають їх із сферою прояву інших педагогічних умінь та здібностей: «...у тому, як вчитель проводить свій урок, як він може зацікавити своїм предметом...», «...у тому, як учитель вміє знаходити спільну мову з учнями, вирішує певні організаційні ситуації», «...у роботі з дітьми». Значна ж кількість студентів (44,7 %) засвідчили відсутність розуміння та усвідомлення не лише сфер прояву дослідницьких умінь вчителя а й системи його діяльності взагалі. А 7,1 % від загального числа опитаних взагалі не відповіли на це запитання.

На третє запитання відповіді студентів розташувалися в такому порядку: дуже необхідні – 11,2 %; потрібні, але не є пріоритетними – 52,4 %; необов'язкові – 36,4 %.

По пріоритетності (4-те запитання анкети) для вчителя студенти розмістили так: на першому місці було «знання предмета» – 61,2 %, на другому – «організаційні уміння» – 22, 4 %, на третьому – «знання з дисциплін психолого-педагогічного циклу» – 12,1% і лише на четвертому – 4,3 % – «дослідницькі уміння». Звідси можемо бачити, наскільки сильно недооцінюють студенти – майбутні учителі іноземних мов наявність дослідницьких умінь у вчителя.

Під час з'ясування мотиваційного критерію дослідницьких умінь ми керувалися твердженням про зв'язок між мотивацією до оволодіння майбутньою професією і мотивацією до формування дослідницьких умінь як складової професійної компетентності. Ми провели невеличке опитування: «Чому я вступив до педагогічного вузу: а) тому, що престижно; б) бо мрію бути вчителем; в) щоб задовольнити бажання батьків; г) щоб отримати вищу освіту». Відповіді розташувалися в такому порядку: а) 2,3 %; б) 17,8 %; в) 32,5 %; г) 47,4 %. Для глибшого розуміння причин такої ситуації нами було запропоновано студентам написати невеличкий твір-роздум на тему: «Чому я обрав (ла) професію вчителя?» Студенти у своїх творах зазначали, що, безумовно, професія вчителя є надзвичайно важливою в сучасному суспільстві, але вони не бачать себе в майбутньому педагогами, беручи до уваги заробітну плату вчителя. Більшість студентів (64, 2 %) бачать себе репетиторами з іноземних мов, оскільки це є престижним сьогодні. Подальші бесіди та спостереження підтвердили цей результат: більшість студентів не бачать себе в майбутньому вчителями, а тому ставляться до вивчення предметів психолого-педагогічного циклу формально, «для оцінки» і взагалі не планують витратити зусилля на педагогічне самовдосконалення.

Для з'ясування рівня дослідницьких умінь у студентів – майбутніх учителів іноземних мов за операційним критерієм використовували спеціально розроблені нами діагностичні завдання (див. Додаток В). Завдання 1-4 вирішували в аудиторії, виконанню ж 5-го та 6-го передуює ознайомлення студента з педагогічною статтею та розробленим

дослідженням професійно-педагогічного спрямування. Ці завдання можна виконувати позааудиторно.

Розглянемо характеристику завдань.

Вивчення умінь аналізувати зміст завдання та визначати мету діяльності

Студенту пропонується самостійно визначити мету подальшої діяльності за визначеною проблемою.

Критерії оцінювання. Група умінь сформована (викладачем-експертом) позитивно оцінено визначення мети. Група умінь частково сформована мета сформульована не чітко. Група умінь не сформована – мета не сформульована або ж сформульована невірно.

Вивчення умінь доводити чи спростовувати висунуті гіпотези, ідеї, міркування

Завдання. Обґрунтуйте значущість вирішення проблеми, зазначеної в попередньому завданні для забезпечення ефективності виховання учнів в процесі вивчення іноземної мови.

Критерії оцінювання. Вміння сформовано, якщо обґрунтування, яке подає студент, відповідає таким вимогам:

практична значимість;

лаконічність.

Уміння частково сформовано (за оцінкою викладача-експерта), якщо висновки частково відповідають одній або обом вимогам. Уміння не сформовано (за оцінкою викладача-експерта), якщо висновки не відповідають жодній вимозі.

Вивчення умінь висувати гіпотези, прогнозувати розвиток педагогічного процесу

Завдання. На основі запропонованої теми сформулюйте гіпотезу дослідження. Тема: «Проблема виховання екологічної культури в процесі викладання іноземної мови».

Критерії оцінювання. Уміння сформовано (за оцінкою викладача-експерта), якщо висунута гіпотеза відповідає таким вимогам:

- А) принципова перевірюваність;
- Б) наявність передбачуваної сили;
- В) логічна простота;
- Г) зв'язок із попереднім знанням [74, с. 114].

Оцінка результату. Уміння частково сформовано (за оцінкою викладача-експерта) якщо висунута гіпотеза відповідає 3-4 із зазначених вище вимог. Уміння не сформовано (за оцінкою викладача-експерта) якщо висунута гіпотеза відповідає 2 і менш із зазначених вище вимог.

4.Визначення умінь визначати логіку дослідження

Завдання. Складіть загальний план проведення дослідження з теми «Проблема виховання екологічної культури в процесі викладання іноземної мови».

Критерії оцінювання. Вміння сформовано (за оцінкою викладача-експерта), якщо складений план повністю відповідає таким вимогам:

- повнота;
- дотримання логічної послідовності.

Уміння частково сформовано (за оцінкою викладача-експерта), якщо складений план частково відповідає одній або обом вимогам. Уміння не сформовано (за оцінкою викладача-експерта), якщо складений план не відповідає жодній з вимог.

5.Вивчення умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати і класифікувати педагогічні факти, робити висновки.

Завдання. Формулювання висновків за результатами дослідної роботи.

Студентам пропонується ознайомитися з методикою і результатами експерименту і самостійно зробити висновки, які відсутні у запропонованому йому розділі курсової чи дипломної роботи, раніше виконаної іншими студентами.

Критерії оцінювання. Вміння сформовано (за оцінкою викладача-експерта), якщо сформульовані висновки повністю відповідають таким вимогам:

- повнота;
- обґрунтованість.

Уміння частково сформовано (за оцінкою викладача-експерта), якщо висновки частково відповідають одній або обом вимогам. Уміння не сформовано (за оцінкою викладача-експерта), якщо висновки не відповідають жодній вимозі.

Уміння працювати з інформацією визначали за допомогою 6-го завдання.

Проаналізуємо відповіді студентів.

Не зважаючи на те, що у темі (проблемі), яку пропонували студентам у першому запитанні фактично була сформульована мета, лише 22,1 % від загального числа опитаних дали вірну відповідь. Із відповіддю на друге запитання справилося ще менша кількість опитаних – 16,6 %. Відповіді студентів свідчать про те, що, окрім проблем з обґрунтуванням значимості вирішення проблеми, у майбутніх учителів виникли значні труднощі з актуалізацією знань з вікових особливостей школярів. Аналіз відповідей студентів на 3-є запитання показав, що значна частина з них зовсім не знайомі з терміном «гіпотеза». Серйозні труднощі студенти мали із пунктами б) та в) критеріїв оцінювання, а саме: наявність передбачуваної сили та логічна простота. Загальний план дослідження (відповідь на 4-є запитання) змогли вірно скласти лише 22 студенти, що складає лише 6,8 % від загального числа опитаних. Із формулюванням висновків до готової дослідницької роботи успішно справилися також лише 12 студенти (3,7 % від загального числа опитаних). До частково вірних можна було віднести відповіді 93 студентів і, на жаль, 220 студентів (а це 67,7 %) неконструктивно скористалися інформацією з мережі Інтернет, оскільки за відсутності часу для виконання в аудиторії це завдання було дане на самостійне опрацювання

в позааудиторний час. Високий рівень уміння виділяти головне з наукової статті на педагогічну тему продемонстрували також лише 25 студентів. На жаль, більшість студентів (79 %) не показали умінь працювати з суперечливою інформацією, викладеною як в тексті статті, яку вони мали обрати самостійно, так і заданої поза основного тексту, критично оцінювати інформацію, працювати з поняттями, які протилежні їхнім очікуванням. Таким чином можна зробити висновок про недостатньо сформовані інтелектуальні складові дослідницьких умінь.

Узагальнені результати анкетування можна бачити в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Узагальнені результати анкетування студентів (інтелектуальна складова дослідницьких умінь)

Номер завдання	Рівні дослідницьких умінь	Кількість студентів (у %)	
		Кількість	%
1	Високий	72	22,1
	Середній	107	32,9
	Низький	146	44,9
2	Високий	54	16,6
	Середній	103	31,7
	Низький	168	51,7
3	Високий	61	18,8
	Середній	118	36,3
	Низький	146	44,9

4	Високий	22	6,8
	Середній	86	26,5
	Низький	217	66,8
5	Високий	12	3,7
	Середній	93	28,6
	Низький	220	67,7
6	Високий	25	7,7
	Середній	43	13,2
	Низький	257	79
ВСЬОГО	Високий	41	12,6
	Середній	92	28,3
	Низький	192	59

Також нами було проведено анкетування викладачів з метою виявлення стану підготовленості їх до роботи з формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. Це було здійснено за допомогою таких методів: анкетування та бесід з викладачами фахових дисциплін і дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Анкетування викладачів проводили з метою виявлення розуміння ними поняття “дослідницькі уміння” та для того, щоб з’ясувати, як викладачі фахових для майбутніх учителів іноземних мов та викладачі дисциплін психолого-педагогічного циклу ставляться до використання методів проблемності в процесі формування дослідницьких умінь, який вплив здійснює гуманістичне спрямування викладача вишу на ефективність цього процесу (тобто пед. умови. 1.3).

Всього нами було опитано 34 викладачі. Результати анкетування свідчать про те, що викладачі педагогічних вузів, що викладають фахові дисципліни та дисципліни психолого-педагогічного циклу у майбутніх учителів іноземних мов знайомі з поняттям «дослідницькі уміння», але не всі повністю його усвідомлюють. Чітке усвідомлення поняття «дослідницькі уміння» виявили 13 викладачів (38,2% від загальної кількості опитаних). Вони пояснили поняття дослідницьких умінь через включення в себе уміння критично сприймати, «фільтрувати» різноманітну інформацію; а також обґрунтували необхідність цієї риси у майбутніх учителів іноземних мов.

Інші опитані (21 педагог) змогли менш детально пояснити особливості поняття «дослідницькі уміння» (62,8% від загальної кількості опитаних), зазначивши, що дослідницькі уміння – це уміння працювати з різними науковими джерелами і віднесли дослідницькі уміння майбутніх учителів до другорядних якостей.

Недостатність усвідомлення поняття дослідницьких умінь не виявив жоден респондент.

Більшість педагогів (майже 71 %) переконані (це виявилось в індивідуальних бесідах та частково у відповідях на запитання 2 анкети), що формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов є актуальною і важливою проблемою сучасної професійної підготовки, але який можливо повноцінно здійснювати в позааудиторній діяльності, оскільки під час викладання фахових дисциплін є свої навчальні завдання, яких буває складно досягти по відношенню до кожного студента. Стосовно відповіді про вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами та викладачем вузу на ефективність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, то відповіді викладачів розташувалися у такому порядку: а) має значний вплив, оскільки під час навчання взагалі і, під час вивчення фахових дисциплін відбувається ще і формування інших якостей за принципом наслідування – 76,5% від загальної кількості опитаних; б) впливає незначною мірою – 17,6 %, в) зовсім не впливає, оскільки студенти є

особистостями і здатні самостійно працювати над власним розвитком. Щоправда, під час індивідуальних бесід колеги пояснили, що на сьогодні у педагогічному колективі та між педагогами та вихованцями стосунки є недостатньо гуманними.

На запитання про вплив освітнього середовища університету на рівень дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов відповіді були приблизно такими, як і на попереднє запитання: а) впливає значною мірою – 83,7 %; б) впливає незначною мірою – 13,5 %; в) зовсім не впливає – 2,8 %. А ось стосовно впливу включення елементів проблемного навчання на рівень дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов відповіді розподілилися іншим чином:

а) впливає значною мірою – 43,4 %; б) впливає незначною мірою – 41,8 %; в) зовсім не впливає – 14,8 %. Пояснити таке недооцінювання впливу проблемного навчання на розвиток критичного мислення, необхідного не лише для достатнього рівня дослідницьких умінь майбутнього фахівця, але і загалом для його професійної компетентності можна хіба негативним ставленням викладачів до проблемного навчання за рахунок об'єктивного його недоліку, а саме: необхідності багато часу на реалізацію.

На основі аналізу стану формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних у сучасних вищих навчальних педагогічних закладах та виявленого рівня дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов можемо зробити висновок про недостатню увагу процесу формування дослідницьких умінь з боку викладачів за рахунок відсутності спеціальної технології формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Теоретичне розроблення питання про можливість впровадження процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов доповнювалися експериментальною перевіркою одержаних результатів. У такий спосіб дослідження набуло цілісного характеру, а його висновки – достовірності.

Педагогічний експеримент дозволив з'ясувати закономірні зв'язки між об'єктивними елементами педагогічного процесу та створеними спеціальними умовами для формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, що надало можливість вносити корективи в хід експериментального педагогічного процесу.

В організаційному плані дослідно-експериментальна робота передбачала два етапи – констатувальний та формувальний. На кожному із них вирішувалися свої завдання, що були проміжними на шляху досягнення основної мети експерименту – обґрунтувати теоретичні основи дослідження та розробити й експериментально перевірити модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету.

На основі узагальнення теоретичних поглядів на процес формування у майбутніх учителів дослідницьких умінь та з урахуванням мети, завдань і методів дослідження, нами було розроблено програму педагогічного експерименту. Змістом останньої передбачено розкриття сутності дослідно-експериментальної роботи з проблеми дослідження; встановлення критерійного механізму визначення ефективності формування в студентів дослідницьких умінь.

Розроблення проблеми формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов здійснювалося впродовж 2011-2015 років.

На першому, теоретичному етапі (2011-2012 рр.) здійснено детальний теоретичний аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури з проблеми дослідження; уточнено методологічні та теоретичні основи дослідження, визначено об'єкт, предмет, завдання і мету дослідження, сформульовано гіпотезу. На цьому етапі було визначено критерії показники встановлення ефективності формування в студентів дослідницьких умінь та розроблено інструментарій експериментів: констатувального (складено анкети для студентів і викладачів (див. додатки А, Б та Г), визначено змістове наповнення діагностування студентів) та формувального (розроблено

методику формування в студентів дослідницьких умінь в умовах освітнього середовища університету).

На другому, експериментальному етапі (2013-2014рр.) здійснено експериментальну перевірку ефективності методики організації процесу формування в студентів дослідницьких умінь в умовах освітнього середовища університету. На основі результатів проведення констатувального і формувального експериментів уточнено змістово-процесуальні компоненти розробленої методики.

На третьому, завершально-узагальнювальному етапі (2014-2015р.р.) проведено завершення експериментальної роботи, здійснено аналіз і узагальнення результатів; систематизовано та порівняно дані дослідження; уточнено зміст методики організації процесу формування в студентів дослідницьких умінь засобами освітнього середовища університету.

На констатувальному етапі здійснювалася розробка методик дослідження, визначався початковий рівень наявності у студентів – майбутніх вчителів іноземних мов початкового рівня дослідницьких умінь. Протягом 2011-2012 н.р. було опитано 325 студентів першого та другого курсів. З них – у Національному педагогічному університеті – 96 студентів, у Київському університеті імені Бориса Грінченка (Гуманітарний інститут) – 118 студентів, у Інституті філології та соціальних комунікації БДПУ – 111.

Кількість студентів в контрольних та експериментальних групах можна бачити в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Кількість студентів в контрольних та експериментальних групах в експериментальних ВНЗ

Назва університету	Кількість студентів у контрольній та експериментальній групах		Всього
	Контрольна група	Експериментальна група	

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова	46	50	96
Київський університет імені Бориса Грінченка (Гуманітарний інститут)	60	58	118
Інститут філології та соціальних комунікації БДПУ	55	56	111
Всього	161	164	325

Для забезпечення чистоти експерименту при виборі студентів для його проведення і визначення контрольних і експериментальних груп ми використовували спосіб вирівнювання умов, що передбачає нівелювання різниці між основними суб'єктами навчального процесу в контрольних і експериментальних групах, а саме:

між викладачами (кожен з викладачів, що брали участь в експерименті, працював і в контрольних і в експериментальних групах);

між студентами (контрольні і експериментальні групи визначалися з урахуванням аналізу рівня знань, інтелектуального розвитку студентів та пізнавальної мотивації до проведення експерименту таким чином, щоб забезпечити приблизно однаковий склад студентів цих груп).

На цьому етапі дослідної роботи були визначені завдання, які конкретизували поставлену мету, зокрема:

- визначити компоненти, критерії та показники дослідницьких умінь у студентів – майбутніх вчителів іноземних мов;
- дати характеристику рівням розвитку дослідницьких умінь у студентів;
- підібрати та розробити діагностичні методики (анкетування, план-інтерв'ю та ін.) для визначення рівнів розвитку дослідницьких умінь;
- вивчити стан підготовленості викладачів до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов;
- виявити рівні розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Початковий рівень дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов здійснювався за методикою, описаною нами в 1.3 та визначався за трьома основними критеріями: 1) мотиваційно-ціннісний (інтерес до досліджень у майбутній педагогічній діяльності, прийняття дослідницької діяльності як особистісно значущої, бажання в подальшому розвивати здатність до педагогічної дослідницької діяльності – визначався за допомогою спостережень, бесід, анкетування); 2) когнітивний (знання логіки, структури і методів педагогічних досліджень; розуміння сутності та необхідності дослідницьких умінь вчителя – методом експертних оцінок, спостережень, тестування та анкетування); 3) діяльнісний (уміння застосовувати одержані знання для вивчення педагогічного процесу та особливостей учнів чи колективу у професійній діяльності – метод експертних оцінок, спостереження, аналіз творчих робіт). Результати дослідної роботи, описаної в 1.3 є одночасно результатами констатувального експерименту, а виявлені рівні дослідницьких умінь вважаємо початковим рівнем для формуального експерименту.

Вивчення стану формування дослідницьких умінь студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних університетів підтвердило актуальність і доцільність обраної проблеми дослідження. Результати констатувального експерименту дозволили зробити висновок про а) недостатній рівень наявності у студентів – майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь; б) аналіз 305 конспектів з навчальних предметів показав, що викладачі не спрямовують свою діяльність на формування і розвиток дослідницьких умінь студентів, що негативно позначається на професійній підготовці майбутніх вчителів; в) процес формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь гальмується недооцінюванням викладачами вишу важливості гуманістичної спрямованості викладача, використання проблемного підходу до навчання, формування позитивної мотивації у студентів до оволодіння майбутньою професією у формуванні дослідницьких умінь, а також відсутністю

розпізнавання можливостей освітнього середовища університету у формуванні цих умінь.

На основі цього можемо бачити, що формуванню дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов в умовах освітнього середовища університету приділяється недостатня увага.

Узагальнивши результати констатувального етапу педагогічного експерименту, можемо зробити висновок щодо рівнів дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов в контрольних та експериментальних групах. Результати узагальнення можна бачити в таблиці.

Таблиця 3.4

Рівні дослідницьких умінь на констатувальному етапі експерименту

Рівні дослідницьких умінь	Кількість студентів (у %)			
	Контрольна		Експериментальна	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	21	13	19	11,6
Середній	83	51,6	94	57,3
Низький	57	35,4	51	31,1
Всього	161	100	164	100

Для підтвердження результатів спостереження, анкетування, опитування і гіпотези про однаковий рівень дослідницьких умінь студентів контрольної та експериментальної груп ми використали t-критерій Стьюдента.

Досліджуємо рівні дослідницьких умінь експериментальної (X) та контрольної (Y) груп на початку експерименту. Позначимо високий рівень прояву числом 3, середній 2 і низький 1. Згідно попередньої оцінки маємо такий розподіл, зазначений у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні дослідницьких умінь експериментальної (X) та контрольної (Y) груп на початку експерименту

Групи	Рівні		
	Високий (3)	Середній (2)	Низький (1)
Контрольна (Y)	21	83	57
Експериментальна (X)	19	94	51

Для перевірки використаємо t-критерій Стьюдента для непов'язаних і нерівних за чисельністю вибірок.

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1)\sigma_1^2 + (N_2 - 1)\sigma_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}}$$

де M_1, M_2 – середні арифметичні, σ_1, σ_2 – стандартні відхилення, а N_1, N_2 - розміри вибірок.

Середнє арифметичне вибірки контрольної групи

$$M_1 = \frac{21 \times 3 + 83 \times 2 + 57 \times 1}{161} = 1,776$$

Середнє арифметичне вибірки експериментальної групи

$$M_2 = \frac{19 \times 3 + 94 \times 2 + 51 \times 1}{164} = 1,805$$

Стандартні відхилення для контрольної групи обраховуємо за формулою

$$\begin{aligned}\sigma_1 &= \sqrt{\frac{1}{N_1-1} \Sigma(y_i - \bar{y})^2} = \\ &= \sqrt{\frac{1}{161-1} (21(3-1,776)^2 + 83(2-1,776)^2 + 57(1-1,776)^2)} = 0,661\end{aligned}$$

де $\bar{y} = M_1$; $y_i - i$ - та варіанта вибірки.

Стандартні відхилення для експериментальної групи обраховуємо за формулою

$$\begin{aligned}\sigma_2 &= \sqrt{\frac{1}{N_2-1} \Sigma(x_i - \bar{x})^2} = \\ &= \sqrt{\frac{1}{164-1} (19(3-1,805)^2 + 94(2-1,805)^2 + 51(1-1,805)^2)} = 0,625\end{aligned}$$

де $\bar{x} = M_2$; $y_i - i$ - та варіанта вибірки.

Отже, маємо

$$\begin{aligned}t &= \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{(N_1-1)\sigma_1^2 + (N_2-1)\sigma_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}} = \\ &= \frac{1,776 - 1,805}{\sqrt{\frac{(161-1)0,661^2 + (164-1)0,625^2}{161+164-2} \left(\frac{1}{161} + \frac{1}{164}\right)}} = 0,498\end{aligned}$$

Число ступенів свободи $f = N_1 + N_2 - 2 = 323$.

За таблицею критичних значень коефіцієнта Стьюдента (t-критерію) для різних довірчих вірогідностей P і заданого числа ступенів свободи маємо

1,9759 для $P \leq 0,05$;

2,609 для $P \leq 0,01$;

3,3566 для $P \leq 0,001$

Оскільки емпіричне значення критерія Стьюдента перебуває в зоні незначимості, то однозначно можна стверджувати про правомірність гіпотези

про те, що рівні дослідницьких умінь контрольної та експериментальної груп практично не відрізняються.

Те, що отримане емпіричне значення t-критерія Стьюдента є значно нижчим за перше критичне значення цього критерія дозволяє говорити про те, що вибірка експериментальної групи є репрезентативною.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту демонструють переважно середній рівень дослідницьких умінь майбутніх учителів зі значним відсотком низького рівня. З'ясовано, що педагогічний процес вищої школи не забезпечує належного рівня дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, оскільки не розроблена технологія та методика, яка б сприяла цьому.

Результати констатувального етапу дослідження визначили зміст і напрями подальшої роботи над дисертаційним дослідженням, які полягали у розробці технології формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Формувальний етап педагогічного експерименту

Основною метою освітнього середовища університету є забезпечення умов для цілеспрямованого формування у студентів інтелектуальної, інформаційної та складової самоконтролю й самооцінки дослідницьких умінь шляхом **моделювання середовища**, у якому вони цілеспрямовано долучаються до виконання навчально-дослідницьких завдань. Окрім того, у процесі навчально-дослідницької діяльності студентам створюються умови для вияву творчої ініціативно-автономної та ініціативно-групової пізнавальної активності, а також для розвитку загальних і спеціальних педагогічних здібностей та якостей. При організації *формуального експерименту* було враховано той факт, що визначені **педагогічні умови** мають бути взаємопов'язаними і взаємозумовленими і мають бути реалізовані в навчальному процесі не поступово, а одночасно і системно, інакше не вдасться досягнути бажаного результату і процес формування дослідницьких умінь буде малоефективним. Використати потенційні

можливості освітнього середовища університету для успішного формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов вдасться за дотримання сформульованих нами педагогічних умов.

Організація формувального етапу експерименту вимагала врахування умов його протікання, індивідуальних особливостей студентів та рівня наявності в них дослідницьких умінь. Студенти експериментальної групи мали різний досвід в оволодінні дослідницькими вміннями, а організація їхнього навчання за запропонованою технологією дозволила виявити та простежити основні тенденції в оволодінні дослідницькими вміннями як компонентом їхньої професійної компетентності та зробити висновки про ефективність експериментальної програми. У контрольній групі реалізація вищезазваних педагогічних умов та можливостей освітнього середовища університету спеціально не пропонувалась.

На нашу думку, процес формування дослідницьких умінь має здійснюватися за оптимальної пізнавальної активності кожного студента, розглядатися в контексті розвивальних, а не контролювальних факторів особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя, базуватися на самосвідомості та розглядатися як ефективний спосіб залучення студентів до здійснення дослідницької діяльності. Зазначене стане можливим за умови *суб'єкт-суб'єктної взаємодії між* викладачем та студентами вищого навчального закладу, оскільки результативність педагогічних прийомів зростає, коли студент бачить позитивні наслідки своїх зусиль, відчуває доброзичливе ставлення до себе з боку педагога. Доброта, увага, допомога педагога чи наставника не на словах, а у конкретних справах викликають у студента зворотнє почуття вдячності, визнання, що створює атмосферу взаємної поваги та довіри.

Під час формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, перевіряючи одну з педагогічних умов, а саме: *проблемний підхід*, ми дотримувалися логіки здійснення проблемного навчання: на першому рівні викладач сам аналізує проблемну ситуацію, виявляє проблему,

формулює завдання та спрямовує студентів на самостійний пошук шляхів розв'язання; на другому рівні викладач разом зі студентами аналізує ситуацію й підводить їх до проблеми, а вони самостійно формулюють завдання та виконують його; на третьому викладач лише підводить студентів до проблемної ситуації, вони ж самостійно аналізують її, виявляють проблеми, формулюють завдання та обирають оптимальне рішення; а на четвертому (найвищому) студенти самостійно починають бачити проблемні ситуації в педагогічній дійсності і прагнуть їх вирішити [101, с. 119].

Ураховуючи закономірності особистісного розвитку та рівні сформованості дослідницьких умінь у студентів та спираючись на думку вчених [171], зміст, форми та методи формування дослідницьких умінь забезпечували:

поступове ускладнення завдань, з урахуванням попереднього рівня дослідницьких умінь;

поетапне розширення індивідуальної участі кожного студента (від вибору за власним уподобанням «своєї ролі» у проведенні цього педагогічного дослідження до самостійної роботи та відповідальності);

послідовне накопичення досвіду дослідницької діяльності (від колективного планування, проведення, аналізу, оформлення, презентації роботи до індивідуального; від повністю зніційованої, умотивованої, організованої педагогом до індивідуальної).

Другу умову формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, а саме: моделювання педагогічних ситуацій забезпечували реальність змісту педагогічних ситуацій, практична участь студентів у педагогічному процесі школи (під час педагогічної практики), а також успіхи студентів у вдосконаленні власних дослідницьких умінь.

Спираючись на праці науковців у сфері дослідницьких умінь, ми виробили послідовність формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов, яка включає 4 етапи.

На *першому етапі* досягаємо закріплення та застосування ґрунтовних знань про методи дослідження в педагогіці; уміння формулювати мету педагогічної діяльності; з'ясування розвиваючого та виховного потенціалу предмета «іноземна мова», володіння мисленнєвими операціями аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення та конкретизації, систематизації, абстрагування, моделювання.

На *другому етапі*, продовжуючи вдосконалювати уміння, яких вдалося досягнути на першому етапі, формуємо на їхній основі уміння індуктивного висновку і встановлення причиново-наслідкових зв'язків; уміння постановки проблеми і висунення гіпотези щодо її вирішення; уміння пошуку й використання аналогії, дедуктивного висновку й доказу; умінь спостерігати педагогічні явища та процеси.

На *третьому етапі*, що присвячений переважно формуванню практичного компонента дослідницьких умінь, розвиваємо уміння знаходження методів оптимального доведення гіпотези та перевірки її в ході педагогічної практики, уміння відстоювати свій погляд стосовно вибору варіанту педагогічно доцільної дії, залишаючись гнучким до інших гіпотез, висловлених колегами; уміння співвідносити результат з метою; здійснювати аналіз результату проведеного впровадження методів науково-педагогічних досліджень та методів, прийомів навчання в реальний педагогічний процес та його корегування; умінь формулювати висновки та проектувати подальші дії стосовно взаємодії з учнями чи самовдосконалення.

На *четвертому етапі* формуємо уміння творчо підходити до педагогічних явищ та процесів: ставлячи особистість учня в центр педагогічного процесу, аналізувати та шукати оригінальні методи його пізнання та вирішення педагогічних ситуацій, конфліктних педагогічних ситуацій та ситуацій, що потребують миттєвої реакції педагога, відшукувати власні прийоми педагогічної діяльності.

Зупинимось детальніше на кожному з етапів.

Перший етап. З метою формування умінь вибирати головне з інформації (інформаційна складова дослідницьких умінь), з якою має справу студент – майбутній учитель іноземної мови ми пропонували студентам на заняттях з іноземної мови віднайти наукову статтю на педагогічну тематику в іноземних джерелах і коротко (максимальний час на виступ – 5 хвилин) проаналізувати на предмет актуальності для сучасної української школи (на основі знань з педагогіки та психології, отриманих раніше). На заняттях з іноземної мови студент доповідав мовою оригіналу. З метою попередження помилок студентів (бажання до переказу, а не аналізу), завдання доповнювалися вказівками: 1) віднайдіть головну думку статті; 2) уникайте переказу статті; 3) заінтригуйте аудиторію, щоб у них виникло бажання ознайомитися з статтею самостійно. На початку такої роботи студенти демонстрували невміння вибирати інформацію з текстів різних типів (з виступів однокласників); не змогли виділити потрібну інформацію зі статті, залучити інформацію, що перебуває за межами завдання, використовувати свій особистий досвід, відомості із суміжних областей. Їм важко було згадати, домислити і навіть вгадати інформацію. Запитання, що вимагають переходу від розуміння загального змісту до деталей і навпаки викликали складнощі. Викладачем здійснювалося коригування відповідей студентів і під час роботи вже з третьою статтею було помічено вміння виділяти головне зі статті, аналізувати відповіді однокласників, задавати запитання, що демонстрували вміння пов'язувати нову інформацію з раніше набутими знаннями.

Також на заняттях з англійської мови ми, використовуючи метод дискусії, намагалися спонукати студентів до аналізу протилежних думок та привчали аргументовано доводити власну. Наведемо приклад фрагмента заняття.

Змістовий модуль 2. У світі снів та мрій

Мета: використовуючи метод дискусії, спонукати студентів до аналізу думок однокласників та аргументованого доведення власної.

Theme:Modern society

Course:2

Topic of the lesson:Sleep in modern life

«Until the invention of electric light in 1879 our daily cycle of sleep used to depend on the hours of daylight. People would get up with the sun and go to bed at nightfall. Bur nowadays our hours of sleep are mainly determined by alarm clock. During the day caffeine, the world`s most popular drug? Help to keep us awake. 75% of the world`s population habitually consume caffeine which, up to point, masks the symptoms of sleep deprivation.»

Then students read the article, teacher asks a question.

Teacher: We can`t deny the influence of evolution on our biorhythm. Nowadays a lot of devices and different things are used for improvement the capacity of work. How do you think is that rationally to use stimulating drinks as coffee, which synthetically brings the feeling of sprightliness? Or we just need to adhere regular and right daily routine to avoid sleeplessness?

Ann: I believe that coffee work as other drugs:more you get more you need. Hundreds of thousands of law abiding citizens are physically addicted to coffee.That is the main reason why I replace it by green tea which contains polyphenol compounds, which are antioxidants that might aid in cancer prevention.

Max: It is absurd to substitute one stimulant on another. Both tea and coffee have theirs benefits and cons. Tea, on the other hand, is filled with an tioxidants and potential cancer-fightingproperties. Coffee has a higher caffeine content than tea, meaning itslevels of the stimulant might help people with asthma by relaxing the lung's airways.While coffee decreases blood flow to the heart, too much of tea may increase you risk of brittle bones and osteofluorosis.

Diana: Coffee is harmful for our look. It causes tooth discoloration, so they became yellow!

Tanya: But tea contains a large amount of Tanin, which reduces the absorbtion of iron in the body which can lead to Anemia.

*Sveta:*It's all very individual: some tea and coffee gives you a sense of vitality, and some may immediately go to sleep. It is also important the health status: for example patients with hypertension coffee is recommended for use, while for people with high blood pressure coffee can be very dangerous.

*Kate:*Our modern style of life requires some sacrifices. Active life meant to be flexible and speed. That is why, we need such thing as strong coffee or tea. To become completely honest, however, you're better off leaving the heavy cream and three packs of sugar out of your drinks — and stop worrying about whether coffee trumps tea or viceversa.

*July:*And what about the many researches that prove that lack of sleep leads to many diseases that are associated primarily with the nervous system.

Kate: You're too categorical. My way of thinking doesn't mean constantly change restful sleep by coffee or tea.

*Ann:*And do not forget that the coffee and tea industry for a long time turned into something more than just a drink. Some people can't imagine life without their favorite beverage.

Olya: If you are a healthy person, from time to time you can pamper yourself with favourite drink.

*Marina:*Eventually, people feel much better without coffee or tea habit.It's better to enjoy it from time to time, realizing that you get much more benefit using it with some individual limits.

*Teacher:*It's not just about stimulating drinks, that's why I propose you to think about your own examples of taking measure for next lesson.

На першому етапі програми формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, як зазначалося нами вище, планувалося досягти закріплення та застосування ґрунтовних знань про методи дослідження в педагогіці. Таким чином, окрім безпосередньої мети нашого експерименту, ми планували досягти дієвості знань про методи дослідження в педагогіці, які студенти засвоїли на 2-му курсі. Тому, на першому занятті проблемної групи ми, використовуючи метод бесіди, актуалізували опорні

знання про методи дослідження в педагогіці. А для формування інтелектуальної складової дослідницьких умінь пропонували виконати студентам на вибір одне з двох завдань:

Вивчити стан розвитку певної якості (відповідальності, працелюбності, самостійності та ін.), спрямованості чи ставлення до навчання учня. Учня студент обирав самостійно зі свого оточення (молодші братики чи сестрички, сусіди, діти друзів та ін.). Варто зазначити, що студентів досить сильно захопило це завдання, переважна більшість з них з ентузіазмом взялася за його виконання.

Вивчити досвід роботи вчителя. Вчителя як об'єкт дослідження студент обирав з кола своїх вчителів зі школи. Як правило, це був класний керівник або вчитель іноземної мови.

Оскільки виконання цих завдань потребувало достатньо тривалого часу (наприклад, іногороднім студентам для поїздки додому), то для його виконання відводився 1 місяць.

Аналіз змісту завдання та визначення мети діяльності здійснювався на цьому ж занятті в ході спільного обговорення ідей. У межах реалізації однієї з умов формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, а саме **суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами та викладачем** ми не могли залишити студентів наодинці з виконанням цього завдання. Тому співпраця зі студентами продовжувалася під час індивідуальних консультацій в університеті або ж дистанційно. Тобто, всі подальші складові: уміння визначати логіку дослідження (постановка завдань для досягнення мети діяльності), висловлення гіпотез, зміст яких стосується передбачення можливих результатів виконання завдання, виділення значущих ознак, якостей у досліджуваних педагогічних об'єктах, явищах чи процесах з урахуванням мети та завдань діяльності, встановлення та пояснення причинно-наслідкових зв'язків, доведення чи спростування висунутих гіпотез, ідей, міркувань та формулювання узагальнених висновків формували

в ході індивідуальної роботи. Одночасно відбувалося спостереження за ходом формування у студентів дослідницьких умінь.

Варто зазначити, що всі без винятку студенти з ентузіазмом взялися за виконання цього завдання. Звідси можемо зробити висновок, що зміст завдання був підібраний вдало, потенційно містив можливості для розвитку мотивації студентів до опанування майбутньою професією.

З метою розвитку вмінь спостерігати та робити висновки під час фіксації педагогічних явищ та процесів, тобто формування вміння аналітичного спостереження, ми пропонували студентам проаналізувати один (чи, за бажанням, декілька) педагогічних фільмів, які вони переглядали самостійно вдома або ж на заняттях з іноземної мови, переважно мовою оригіналу (скажімо, фільм «Хористи» група студентів, першою профільюючою мовою яких є французька переглядали в оригіналі. Деякі студенти, переглянувши ще і в перекладі та порівнявши з мовою оригіналу зробили висновок, що мовою оригіналу фільм сприймається ефективніше. Перелік фільмів можна бачити в Додатку Г.

Наведемо приклади запитань, які пропонували студентам як орієнтир під час перегляду:

Який з принципів виховання повною мірою використав у своїй роботі з дітьми Клеман Матьє (фільм «Хористи»)? Наскільки він виявився ефективним?

Що передувало створенню в інтернаті хору? Чому втілення цієї ідеї виявилось ефективним? Як Ви оцінюєте професійні та особистісні якості вихователя?

На основі чого у Рона Кларка (фільм «Тріумф») виникла ідея створити «президентський реп»? Чи був цей прийом ефективним? Наявність яких якостей, здібностей, умінь вчителя уможливила успіх?

Яких якостей (на основі аналізу діяльності вчителя з фільму «Письменники свободи») не вистачає сучасному вчителю? Якщо творчих особистостей повторити неможливо, то чому нас вчить цей фільм?

Який з принципів виховання був провідним у роботі Рона Кларка (фільм «Тріумф»)? На основі чого ви робите такий висновок? Доведіть.

Також на одному з занять проблемної групи з метою формування вміння виділяти значущі ознаки, якості у досліджуваних педагогічних об'єктах, явищах чи процесах ми пропонували студентам для спостереження відео – фрагменти уроків. У результаті перегляду вони мали відповісти на запитання:

- Чи створено позитивний емоційний настрій на роботу, якими засобами це було досягнуто, як при цьому враховано настрої учнів?

- За рахунок чого (яких методів, прийомів, наявності у вчителя яких якостей) здійснена актуалізація опорних знань учнів, необхідних для засвоєння нового навчального матеріалу? Чи вдалося задіяти у роботі весь клас? Як враховані індивідуальні особливості учнів?

- Як реалізовано частину уроку з вивчення нового матеріалу: чи досягнута особистісна значущість навчальної мети (чи стала дидактична мета вчителя метою учнів)? Якими засобами це досягнуто? Наскільки активними були учні?

- Чи помітили Ви спільне з учнями формулювання дидактичної мети уроку?

- У яких видах діяльності відбувалося досягнення дидактичної мети? (слухання, читання, робота біля дошки, діалог, робота в групах тощо)?

- Які з цих видів діяльності найбільш зацікавили учнів? На яких етапах уроку увага зникала і чому? Як була організована зміна видів діяльності учнів? Чи сприяло це зосередженню уваги?

- Якими методами учитель спонукав до системності знань учнів?

- Яким було співвідношення відомого і невідомого на уроці? Чи реалізований принцип “зрозуміло і цікаво”? Якими засобами вчитель домагався цього? Чи залучався особистий досвід учнів для досягнення дидактичної мети?

- Проаналізуйте пояснення вчителя (якщо воно було присутнє): яскравість, образність, емоційність мови, дикція, зміна інтонації, новизна мовних форм, темп уроку, використання своїх індивідуальних особливостей.

- Як сприймали учні пояснення вчителя? Як учитель відчуває реакцію учнів у ході пояснення? Чи заохочувалися самостійні міркування і дії учнів?

- Який наочний матеріал, ТЗН використовували на уроці, наскільки вдало враховувався тло сприйняття? Що можна сказати про оформлення дошки?

- Які дії учителя були спрямовані на спільне вирішення навчальних завдань, як спонукав учнів до використання порівнянь, аналогій, чи залучав учнів до аналізу відповідей однокласників? Якою була міра допомоги вчителя учням у вирішенні навчальної задачі?

- Чи приділялась увага закріпленню навчального матеріалу? У яких формах здійснювалася систематизація знань?

- Чи оцінювався на уроці характер міркування учнів? Який спосіб міркувань використовувався? Які складності виникали і чому? Чи оцінювалася оригінальність відповідей?

- Чи помітили Ви реалізацію вчителем положення Л.Виготського про «зону актуального розвитку» та «зону найближчого розвитку»? Як були реалізовані розвивальні завдання уроку?

- Чи можете Ви сказати, що принцип діяльності вчителя був «від предмета до пізнання себе»?

- Чи було присутнє прагнення учителя зрозуміти кожну дитину, чи відчувалася глибока відповідальність за її долю?

- Які виховні аспекти на уроці Ви помітили? За допомогою яких методів (прийомів) вчитель здійснив вплив на мотиваційну чи емоційну сферу учня (учнів)?

- Наскільки різноманітними були завдання за типом, формою і видом матеріалу (словесна, графічна, умовно-символічна)?

- Чи є домашні завдання різнорівневими? Які з них були проблемними, творчими? Які пояснення давав учитель до цих завдань? Чи роз'яснено було учням, як доцільно організовувати навчальну роботу вдома?

- Проаналізуйте ставлення учнів до вчителя.

- Зробіть загальний аналіз діяльності вчителя (уміння «володіти» класом, організувати його роботу, індивідуальний підхід до учнів, педагогічний такт, витримка, культура мовлення, дикція, темп викладу, гумор, міміка, жестикуляція, зовнішній вигляд.

- Чи здійснювалася мотивація оцінювання учнів? Чи помітили Ви сприяння вчителем самоаналізу та самооцінки учнів?

Результати аналізу обговорюємо за допомогою інтерактивного методу «мікрофон». Всі студенти сідають колом; є «мікрофон»; говорить лише той, у кого зараз мікрофон. Таким чином розвиваємо уміння аналізувати відповіді товаришів та наводити аргументи на захист своєї думки.

Для формування умінь виявляти розвивальний та виховний потенціал предмета «іноземна мова», на практичних заняттях проблемних груп пропонуємо, наприклад, таке завдання: 1. Перерахуйте декілька (мінімум 2-3) аспекти виховного та розвивального потенціалу теми з іноземної мови «Подорожі». Виконувати це завдання пропонуємо студентам в парах. Вибір пари для виконання завдання здійснюється довільно. Для кожної пари обирається інша тема. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко розв'язати ситуацію чи завдання, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими. Після цього один з партнерів доповідає перед групою про результати. У ході спільного обговорення в проблемній групі студенти зазначають, що раніше не задумувалися над питанням спеціального пошуку розвивального та виховного потенціалу предмета «іноземна мова», вважали, що розвиток відбувається мимовільно, головне – це засвоєння знань на уроці, а виховання практично неможливе на уроках, для цього є виховні години та спеціальні заходи. З досвіду використання такого завдання хочемо відзначити, що в деяких групах (де рівень

дослідницьких умінь був ближче до низького рівня) доводилося розмежувати в завданні виховний та розвивальний потенціал іноземної мови, оскільки для студентів таке завдання перебувало поза «зоною найближчого розвитку».

Спостереження за виконанням студентами цього завдання показало підвищення інтересу до професії вчителя, тобто за рахунок інтегративності пошукового завдання (педагогіка, психологія та іноземна мова) відбувалося формування **мотивації до професії** вчителя.

У групах, де студентам було складно спочатку усвідомити сутність завдання, ми наводили ситуацію з досвіду роботи автора.

Педагогічна ситуація. На занятті з німецької мови вчитель пропонує учню на вибір побудувати розповідь німецькою мовою на одну з тем, які традиційно пропонуються під час вивчення іноземної мови. Щоб повноцінно проаналізувати ситуацію, варто зазначити, що цей учень з добре забезпеченої матеріально родини, буває за кордоном декілька разів на рік, тому розмовною мовою володіє добре. Серед запропонованих тем обирає тему «Сім'я». Під час розповіді вчитель чує лише одне речення про батька, вся інша інформація – про маму.

Запитуємо студентів: Чи отримує зараз вчитель інформацію від учня? Яку? Лише про рівень володіння німецькою мовою?

У ході обговорення стає зрозумілим, що вчитель отримував під час розповіді учня правдиву інформацію, оскільки той думав лише про правильну побудову речень та вимову. Вчитель же, сприймаючи і цю інформацію також, аналізував атмосферу в сім'ї. З розповіді учня вчитель визначила, що більший вплив на хлопчика має мама, тому подіють більше «маміні» методи у спілкуванні з учнем на уроці та в позаурочний час. Одним з таких методів є прохання (на відміну від «батьківського» методу – вимога). Застосувавши на практиці свій висновок, вчитель переконалася, що не помилилася в своїх міркуваннях.

Для формування умінь володіти мисленнєвими операціями аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення та конкретизації, систематизації,

абстрагування, моделювання використовуємо на заняттях проблемних груп роботу з педагогічними ситуаціями. На першому етапі формування дослідницьких умінь педагогічні ситуації даємо з варіантами відповідей. Це можуть бути ситуація такого змісту:

Педагогічна ситуація. Робочий день почався невдало. З самого ранку колеги почали обурюватися поведінкою дітей, у яких Петро Васильович є класним керівником. І майже всі згадували Олену: зовсім, мовляв, «вийшла з берегів». Після першого уроку вчитель сказав дівчині все, що про неї думає. Учениця слухала мовчки. Вираз обличчя – незвичайно спокійний, навіть сумний. Очей від педагога не відводить. А після уроків учитель випадково дізнався, що в Олені сьогодні день народження. Йому залишилося:

- а) наступного дня привітати ученицю з днем народження;
- б) піти ввечері до Олени додому й привітати дівчину;
- в) зателефонувати учениці ввечері, попросити вибачення і привітати її;

Виберіть найбільш доцільний у цій ситуації варіант та обґрунтуйте його, або ж запропонуйте власний.

Варто зазначити, що під час розгляду подібних ситуацій, як правило, власних конструктивних варіантів її рішення у студентів не виникало. Також були значні проблеми під час обґрунтування вибраного варіанту. Це ще раз доводить недостатню розвиненість у майбутніх учителів іноземних мов інтелектуальних складових дослідницьких умінь. В ході подальшої роботи над педагогічними ситуаціями було помічено прогресивні зміни: студенти швидше обирали вірний варіант та демонстрували все більше обґрунтованих аргументів на захист обраного варіанту.

Під час роботи над педагогічними ситуаціями ми використовували як роботу в парах так і роботу в трійках. По суті, це ускладнена робота в парах. Найефективніше в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок. Також ми використовували метод, що має назву «змінювані трійки». Він трохи складніший: всі трійки групи отримують одне й те ж завдання, а після

обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутком своєї. Або ж такий метод, як $2+2=4$. Дві пари окремо працюють над ситуацією протягом певного часу (2-3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутиим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення. Час обговорення в малих групах – 3-5 хвилин, виступ – 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі – 1 хвилина.

Такого типу ситуації, як наступна, ми використовували більше для забезпечення мотивації студентів до майбутньої професії, оскільки сам зміст уявно ставить студента на місце вчителя, спрацьовує ефект приголомшення, тому що конструктивних варіантів виходу з цієї ситуації у нього немає, він розуміє, що у подібній ситуації може бути навіть під час педагогічної практики, якщо не планує бути вчителем; це і стимулює як до активного пошуку рішення зараз, так і до самостійного поглиблення психолого-педагогічних знань та умінь аналітичного спостереження.

Педагогічна ситуація. Першого вересня я прийшов на перший урок у 5-й клас, сформований із учнів початкових класів. З нагоди початку навчального року я вирядився у білі – тоді модні – відпрасовані штани, у білі туфлі... Я привітався з класом, попросив сісти і сам без ритуальної картинності опустився на стілець.

Опустився і відчув, що прилип до стільця своїми білосніжними штаньми, прилип ґрунтовно, усією площиною, поступово відчуваючи теплу клеєподібну масу, що проникала крізь тканину. Відчув і такий знайомий смолистий запах, зрозумівши, що сидіння мого чорного стільця хтось намазав шаром гудрону, що валявся купами поряд зі школою. Якщо я й зумію непомітно віддерти себе від стільця, то мої білосніжні штани виявляться з тилу в чорній жирній гудроновій красі. Збоку, напевне, це буде виглядати як і належить, тобто смішно до кольок.

Я сидів і поглядав на клас, а клас простодушно чекав, що скаже новий учитель. Я зрозумів, що весела витівка не була колективною творчістю.

І тут я побачив автора...

Із наведених нижче альтернативних рішень виберіть те, яке, на вашу думку, є правильним та знайдіть докази для його доведення.

Учитель, не піднімаючись із стільця, викликав до дошки «автора» і почав його сварити, вимагаючи від інших учнів дати оцінку таким діям.

Намагаючись не привертати увагу учнів, почав розмову про свято першого вересня, свято знань, одночасно помаленьку відриваючи штани від стільця.

Учитель покликав до себе ученицю, попросив її покликати до класу класного керівника. Коли прийшов класний керівник, учитель тихенько проінформував його про своє становище і попросив перевести дітей і іншу кімнату, знайшовши певний привід.

Учитель, притримуючи стільця під сміх учнів вийшов з класу.

Правильної відповіді немає (в такому разі ваш варіант).

Розгляд подібних ситуацій формує уміння передбачати вірогідні наслідки тих чи тих рішень, мислено «програвати» кожен з можливих варіантів за максимально короткі терміни і, як наслідок завжди націлений на вироблення стратегії поведінки, сприяє формуванню інтуїції, умінь вільно орієнтуватися та діяти в складній педагогічній ситуації.

У кінці кожного заняття проблемної групи ми використовували метод «незакінчені речення». Це дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь студента – це продовження незакінченого речення типу "можна зробити такий висновок...", "я зрозумів, що...". Використання такого методу спонукає до формування умінь до узагальнених міркувань, що входять до інтелектуальної складової дослідницьких умінь.

Варто зазначити, що **освітнє середовище**, яке створюється під час роботи проблемних груп за дотриманням педагогічних умов, сформульованих нами, забезпечує формування позитивного емоційного тла

на заняттях, емоційне насичення навчального процесу, зняття психологічних бар'єрів та страху помилки; помилки сприймаються як закономірні та неминучі, а процес оволодіння дослідницькими вміннями як нехай і складний, але результативний. **Суб'єкт-суб'єктна взаємодія** під час оцінки роботи проблемної групи в кінці заняття вимагає позитивного оцінювання роботи кожного студента, що допомагає йому (особливо студентам із низькою самооцінкою або надмірною сором'язливістю) почуватися більш впевнено і спокійно. Тісний зв'язок між впевненістю майбутнього вчителя у власних силах й успіхом у майбутній педагогічній діяльності є очевидним, оскільки доведено, що вчитель, який переконаний в успішному розв'язанні педагогічної ситуації, готовий взяти на себе відповідальність, рішучий в невизначених ситуаціях, виявляє наполегливість у прагненні до цілей, одержує задоволення від розв'язання цікавих дослідницьких завдань, не губиться у проблемній педагогічній ситуації, демонструє високу наполегливість у саморозвитку необхідних педагогічних якостей, здібностей, умінь і дослідницьких зокрема.

На другому етапі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, продовжуючи вдосконалювати вміння, яких вдалося досягнути на першому етапі, формуємо на їхній основі вміння індуктивного висновку і встановлення причиново-наслідкових зв'язків; вміння постановки проблеми і висунення гіпотези щодо її вирішення; вміння пошуку й використання аналогії, дедуктивного висновку й доказу; умінь спостерігати педагогічні явища та процеси. Для досягнення цих завдань на заняттях проблемних груп використовуємо розгляд педагогічних ситуацій, але ускладнених порівняно з тими, які використовували на першому етапі. Складність полягає у відсутності варіантів вирішення та додаткового питання студентам: «Чому, на Вашу думку, сталася така ситуація?», «Що слугувало причиною цього?», «Чи можливо було її уникнути (у випадку конфліктної педагогічної ситуації)?» Пошук відповіді на ці запитання і сприяє формуванню у студентів умінь встановлювати причиново-наслідкові зв'язки.

Під час такого підходу до аналізу педагогічних ситуацій у студентів виникає бажання до самостійної актуалізації теоретичних знань з педагогіки та психології, виховує у них уміння спостерігати і аналізувати свою роботу та роботу інших, вдумливо підходити до оцінки кожного прийому та методу, помічати все нове в педагогічній науці та практиці і найголовніше – вміти створювати це нове самим. Також на другому етапі формування дослідницьких умінь пропонуємо студентам завдання для вироблення умінь порівнювати. Наведемо фрагмент заняття з англійської мови, на якому продовжували розвивати в студентів уміння до аналізу.

Змістовий модуль 3. Мій вільний час.

Тема 1. Засоби гігієни. Ванні предмети.

Прибирання. Предмети. Косметика. Зачіски. У перукаря.

Мета: використовуючи проблемні запитання, формувати в студентів уміння аналізувати.

RED HAIR COLOUR: Women with red hair are perceived as feisty, opinionated and seductive, usually breaking up with amazing ideas, explosive, irritable, full-blooded, passionate.

BROWN HAIRCOLOR: Brunettes are perceived as responsible good girls. French specialists have shown that among people who have won Nobel prizes, the majority were brunettes. A brown-haired women can be heavy-laden, she gets nervous only in the last really hard minutes when she will eventually give up.

BLONDE HAIR COLOR: They are more intelligent than men think. They may seem impressionable and easy but in reality, they have the strongest consciousness, retentive memory, large lexical knowledge and they are even good at mathematics.

BLACKHAIR COLOR: They are more low-key, but none of the other colors has got as much respect from men than this one. Women are more serious and measured, sometimes melancholic, self-centered, but often doubting their own power.

Teacher: Whether it is possible to determine character traits by the color of hair?

Julia: I think that it is impossible, because every person is individual. And it doesn't depend of color.

Anastasia: To my mind, the hair color influences on the character. Many researches proved it.

Marina: My best friend has blonde hair color. Most of her classmates thought that she would have problems with study because she is blonde, as a stereotype. But, actually, she is clever, hardworking girl.

Katy: I think that some people want to stand out and color their hair in different bright shades. As for me, it doesn't change their character.

Ann: I don't agree with Katy, because, to my mind, when the person changes her hair color, she change her character too.

Maria: People, who want to stand out of her/his bright appearance may do different informal, rough things, as many people say.

Natalia: And in my opinion, people, who have such bright color of hair and appearance can be very kind, pretty, hones, sensitive. It doesn't matter of the hair color.

Teacher: I heard all your opinions. And I agree with every mind. So, every opinion are right. And there isn't one right answer.

Педагогічна ситуація (використовується під час роботи проблемної групи).

На уроці іноземної мови в п'ятому класі учні самостійно виконують вправу. Вчителька помічає, що Сашко старанно працює. Взагалі ж він двієчник і ставлення до нього в класі іронічно-поблажливе. Маленький, худенький, завжди неначе трохи наляканий. На контрольних Саша найчастіше байдикує, дивлячись винуватими очима на вчителя, а в кращому випадку списує в сусідів. Сьогодні ж працює. Матеріал нескладний, Сашко цілком зможе з ним упоратися.

– *Молодець, Сашко, – вирішила похвалити його Олена Володимирівна, – як приємно дивитися на тебе, коли ти думаєш, працюєш.*

– А ви йому п'ятірку поставте, – насмішувато говорить хтось із хлопчиків, і всі сміються: Сашко і п'ятірка – речі несумісні.

– Поставлю, якщо заробить, – трохи підвищує голос учителька. – Коли закінчите, я перевірю ваші роботи.

Роботу закінчено, вчителька перевіряє зошити. Ось, нарешті, до неї підходить Сашко. Вчителька бере його зошит і раптом бачить, що записано номер вправи, а далі – чистий аркуш. На великий подив учнів Олена Володимирівна оголосила: «Сідай, Сашко, відмінно». Клас був вражений – перша п'ятірка Сашка! Він сів, зошит відразу заховав у портфель. Коли учні виходили з класу, Олена Володимирівна покликала Сашка: «Я сьогодні буду в школі до п'ятнадцятої години. Зроби вправу й покажи мені. Добре?» О п'ятнадцятій, коли вона вже збиралася додому, Сашко, захекавшись, вбіг до кабінету й поклав зошит. Вправа була виконана бездоганно. І скільки радості було в його оченятах, що вчителька повірила: він не безнадійний.

Як ви оцінюєте дії вчительки? Доведіть свою думку. Які здібності чи якості мають бути у вчителя для прийняття ним конструктивного рішення? Чи можна було довіряти Сашкові, адже вправу він міг списати? Порівняйте позицію педагога з іншими варіантами вирішення ситуації:

а) яка користь від ще однієї двійки? Може, просто сказати: «Сідай, Сашко»?

б) оцінку слід ставити таку, якої учень заслуговує, а не ходити біля ледаря «на задніх лапках»;

в) треба розібратися в психологічному стані та родинній ситуації, в якій перебуває Сашко.

Прикладом формування у студентів умінь дедуктивного та індуктивного мислення може бути заняття з іноземної мови, на якому однією із тем є питання про роль музики в нашому житті (The role of music in our life).

Викладач запитує студентів: Чому ми слухаємо музику?

Можливі відповіді студентів:

The beneficial effect of music on people is well known – music evokes good feelings, removes lethargy, tiredness, cheers up and normalizes all physiological functions. It is difficult to imagine our life without music, which excites all our senses and emotions. (Позитивний вплив музики на людей всім дуже добре відомий – музика пробуджує добрі почуття, знімає втому, піднімає настрій і нормалізує всі фізіологічні функції. Важко уявити собі життя без музики, яка захоплює всі наші почуття та емоції).

The connection between music and medicine dates back to the ancient history. For example, Ancient Arabs gathered musicians in hospitals. Ancient Greeks' Apollo, the patron of arts, and his son Aesculapius, the patron of healing, symbolized the close connection between music and medicine (Зв'язок між музикою та медициною має давню історію. Наприклад, у давнину раби збирали музикантів у лікарнях. Древньогрецькі Аполлон, покровитель мистецтва, та його син Ескулап, покровитель лікування, символізували тісний зв'язок між музикою та медициною).

Our ancestors learned to select the most harmonious combinations of nature sound rhythms that would help to raise the emotional tone and to induce a person to act. It is proved that the music of Bach and Beethoven has a therapeutic effect. It is also useful to listen to birdsongs – it creates a powerful therapeutic effect (Наші предки навчилися відбирати найбільш гармонійні поєднання звукових ритмів природи, які сприяли підвищенню емоційного тону і спонуканню людини до дії. Доведено, що музика Баха і Бетховена має лікувальну дію).

Birdsongs create harmony in the human soul because we are genetically linked with the sounds of birds singing (Не менш корисно слухати спів пташок – це здійснює потужний терапевтичний ефект. Спів пташок створює гармонію в душі людини, тому що ми генетично пов'язані зі звуками пташиного співу).

Викладач, підводячи підсумок: In conclusion, I want to say that role of music in human life is really far greater than we can imagine. Musical preferences

of each person are different, but it does not prevent us from enjoying the music we are listening to. (Отже, підводячи підсумок, можна сказати, що роль музики в житті людини набагато потужніша, ніж ми собі уявляємо. Музичні смаки у всіх різні, але це не заважає нам насолоджуватися музикою, яку ми слухаємо).

З метою формування здатності до самоаналізу та самооцінки власного рівня особистісних якостей, педагогічних здібностей та умінь і дослідницьких зокрема, що є важливим у формуванні дослідницького мислення, а також щоб допомогти їм подолати страх перед класом, пропонуємо студентам (особливо це корисно перед пропедевтичною практикою) побувати в ролі вчителя, тобто моделюємо різні педагогічні ситуації, де хтось із студентів перебуває в ролі вчителя, а інші – учнів. Практично ми реалізували це так: студент-«вчитель», демонструючи фрагмент уроку, сконцентрований був лише на змісті матеріалу та на плані уроку. Студенти-«учні» порушували дисципліну відомими з власних шкільних років способами: відпрошувалися вийти, запускали «літачків», передавали один одному записки та ін. Як правило, «вчителю» вдавалося протриматися декілька хвилин. Оскільки ситуація була стресовою, студент-«вчитель» обирав авторитарні способи її вирішення (як потім зазначали в обговоренні самі студенти, саме так, зазвичай, вирішували ці ситуації їхні вчителі в школі), а коли вони не діяли, взагалі губилися, розуміючи безвихідність ситуації. Побувавши в такій ситуації, незважаючи на її штучність, було помічено значну активізацію дій студентів у напрямі переоцінки педагогічних здібностей, умінь (і дослідницьких, зокрема), якостей та пошуку шляхів вдосконалення.

На *третьому* етапі формування дослідницьких умінь, розвиваємо вміння знаходження методів оптимального доведення гіпотези та перевірки її в ході педагогічної практики, вміння відстоювати свій погляд стосовно вибору варіанту педагогічно доцільної дії, залишаючись гнучким до інших гіпотез, висловлених колегами; вміння співвідносити результат з метою;

вміння порівнювати; здійснювати аналіз результату проведеного впровадження методів науково-педагогічних досліджень та методів, прийомів навчання в реальний педагогічний процес та його корегування; умінь формулювати висновки та проектувати подальші дії стосовно взаємодії з учнями чи стосовно самовдосконалення.

На заняттях з англійської мови використовуємо ситуації, що допомагають сформувати у студентів уміння порівнювати. Наведемо фрагмент такого заняття.

Змістовий модуль 1. Мій ранок.

Тема 3. Читання та аналіз адаптованих художніх творів англійських та американських авторів

Мета: на основі тексту «Сімейне життя у Великобританії» формувати уміння порівнювати (на основі особливостей сімейного виховання у США, Великобританії та Україні).

Teacher: Good morning, students!

- Good morning – said students.

- How are you today?

- Not bad, because holidays are coming soon.

- Yes, I agree with you. As for me it's the best time for celebration, spending much time with families, giving beautiful and different presents and so on. In this time miracles can happen because you can make a wish and it will come true. And also it's better to leave all the problems in the old year and the new forces to work in the new year. Well, we are digressing !!! What was the homework for today?

- We had to read a text about "Family life in Britain"

- OK. So, let's start.

- I'm so sorry...I haven't read this text because I had a headache and the temperature was 37.5.

- Nothing wrong, Mary. I know that you'll ready for the next time.

- Well. Before we'll start to read and check exercises, tell me please, what problems arise in families in Ukraine? Maybe, someone may give an example?

- Of course, the most essential problem is the problem with relationship between parents and their children.

- Why? How do you think?

- In my opinion, in childhood children do what they say parents at least they try. It's easier with them. But with teenagers...it's the hardest period of life. A majority problem in adolescents - a problem of the relationship with parents. At the youthful age of the child gets rid of children's dependence and proceeds to the relationship, based on mutual trust, respect and a relative, but steadily growing equality. In most families, the process is painful and is perceived as challenging behavior.

- Mary ! – says Julie - In my mind it depends on teenager .

- Well, girls. You are right. All families have conflicts with their children. In any topic, there are always issues of disagreement, perhaps misunderstanding the parents of their children or vice versa. How do you think in England or in the United States have the same problem, or doesn't ?

Ann : - I definitely know that there is other situation in the USA than in Ukraine because they have another level of life. In the USA children from the age of 14 are independent, because they can work independent of the parent. In this case parents trust their children. They consider that it's normal to let their children in the adulthood. But, what about England ? In my opinion English families have the same problem like in Ukraine.

Teacher : - Yes, but you know that parents' relation to daughters and sons are different. Boys can protect themselves in any situations, but the girls need some care because their parents are very worried about this. Therefore, in the Ukrainian families more conflicts take place in the relationship of parents to daughters. As I say parents don't understand their daughters and can't get used to the fact that they have grown and don't need "to keep under their wings." We need to give them the independence of at least twenty years old, and don't pretend that the girl is still five

years old. This is primarily a distrust of them. Because of this the scandals are happening. Firstly, you must become a friend for your children. This is very important. Then the child won't be ashamed of their parents, and they will give right advices for life. Our task is educate future wives, mothers, and not little girls who hide behind their mother's skirt. So you weren't ashamed or afraid to send their children in adult life. You, as the future parents, need understand it. Sooner or later, but you will have to do. Do you agree with me ?

Students : - Sure.

John : - Parents shouldn't be enemies for their children, but rather they need to maintain .

Teacher : - How do you feel about the fact that parents choose for their daughters groom? Do you think it's normal ?

Elena : - As for me , it's terrible ! The impression that we are in the Middle Ages. In any case they can't do this. It is her choice and it should be respected. If the choice is really bad, then the parents should just give the right advice, but not to interfere in their lives. It's the choice of his daughter, so they just need to live with it.

Teacher : - I have to say that it's adult life, and no one guesses the right thing to do, because we all make mistakes and then learn from them. So, thank you for your understanding and good answers . I hope that the lesson went in your favor .I would like to wish you happiness, good health, success and confidence in the New Year. See you soon. Goodbye !

Students : - Thank you very much! You too. Have a nice holidays. Goodbye.

Цей етап формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов збігається з початком педагогічної практики на 4-му курсі. Варто зазначити, що можливості освітнього середовища найповніше розкриваються на цьому етапі. У диференційній психології середовище розглядають як систему взаємодій людини і світу і наголошують на тому, що сприйняття середовища обов'язково і діалектично пов'язане з дією в цьому середовищі [23]. Також наголошують на тому, що це активний процес, в

якому сприйняття середовища значною мірою детермінує наші дії. Цілком зрозуміло, що різне середовище спонукає до неоднакових дій, пов'язаних зі структурою і функцією середовища.

Коли ми сприймаємо **навколишнє середовище**, у нашій психіці виникає система оцінок, що спирається на досвід, який завжди визначає якусь дію. Людина вивчає символи навколишнього середовища в процесі свого розвитку і іноді засвоює їх аж до повного автоматизму дій у цьому типі середовища. Дуже важко уявити середовище, яке не передавало б своїми символами певну систему наказів про спосіб дій. Форми дій, що визначаються середовищем, твердо заковані в людській пам'яті. Символічні значення середовища передають нам мотиваційну інформацію, яка регулює наші дії, що в кінцевому рахунку є інтегральним елементом сприйняття навколишнього середовища як цілого. Під впливом середовища ми відкриваємо для себе самі різні сили, що роблять вирішальний вплив на розвиток людської індивідуальності. Отже, особливістю педагогічної практики є те, що студенти ознайомлюються з колом реальних проблем професійної праці вчителя іноземних мов, тому можливості середовища, що створюється протягом педагогічної практики можуть бути використані максимально для формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

У контексті підготовки сучасного вчителя іноземної мови проблема педагогічної практики представлена переважно в методичному аспекті в працях з узагальнення досвіду педагогічних ВНЗ щодо її організації та проведення.

На роль та значення педагогічної практики у формуванні професійної готовності педагога звертали увагу в дослідженнях Т. Білоусової, О. Гармаш, І. Зязюна, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, Т. Полякової, В. Сластьоніна, А. Щербакова. Окремий напрям складають наукові праці, де розкриваються теоретичні основи організації педпрактики (О. Абдуліна, А. Бойко,

В. Гриньова, І. Карпюк, М. Козій, С. Кисельгоф, Н. Кузьміна, І. Огородников, В. Розов, В. Сластьонін, В. Тарантей, Н. Хмель, О. Щербаков та ін).

Педагогічну практику студентів С. Гончаренко розуміє як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. На думку вченого, мета педагогічної практики – «виробити у студентів уміння й навички, необхідні в майбутній педагогічній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх у педагогічній практиці» [58, с. 268].

Види, зміст, програми практики, форми звітності тощо визначені Законом «Про вищу освіту», наказами і рішеннями колегії Міністерства освіти і науки України, Державними стандартами вищої освіти України, Положенням про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів України та Положенням про педагогічну практику студентів Інституту іноземної філології НПУ імені М. П. Драгоманова, навчальними планами спеціальностей і спеціалізацій.

Згідно з такою системою діяльність студентів поступово ускладнюється від курсу до курсу залежно від мети і завдань навчання, ступеня теоретичної підготовки, а також від самостійності майбутніх учителів у процесі діяльності, рівня загального розвитку й індивідуальних особливостей.

Педагогічна практика студентів є однією з найважливіших форм педагогічної підготовки студентів в університеті. Вона невіддільна від навчального процесу, тому що студенти набувають умінь та навичок викладання іноземної мови і виховання учнів в процесі навчання, вчаться самостійно і творчо застосовувати отримані в університеті знання; під час педагогічної практики вони мають можливість реальної педагогічної взаємодії з учнями та засвоєння шкільної дійсності з позицій педагога. До того ж, випробування дитячим колективом – найбільш ефективний спосіб для студента, на нашу думку, відчувши специфіку педагогічної професії та виявивши рівень розвитку власних педагогічних здібностей, умінь (і,

зокрема, дослідницьких), розробити програму їх розвитку та визначити для себе напрями подальшого професійного вдосконалення.

У процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови під час організації педагогічної практики ми використовували особистісно орієнтований, комплексний (виконання всіх функцій вчителя), ускладнювальний (поступове залучення до активної професійної діяльності) і творчий підхід.

З метою допомоги студентам у вирішенні для себе питання мотивації до майбутньої професії і одночасно реалізуючи одну з умов формування дослідницьких умінь, оскільки це буде впливати на результативність сформованості у них дослідницьких умінь ми на початку педагогічної практики пропонували студентам дати відповідь на запитання, що розміщене на сайті НПУ імені М. П. Драгоманова, а саме: «Чому Ви обрали педагогічний університет?» Наведемо дані станом на 19 жовтня 2015 року: «так склалося» - 46,2 %, «це моє покликання» - 29,8 %, «бути вчителем благородно і шляхетно» - 16,4 %, «це престижно» - 7,6 %. Отримані нами результати дещо відрізнялися від зазначених вище: «так склалося» - 36,1 %, «це моє покликання» - 35,8 %, «бути вчителем благородно і шляхетно» - 20,4 %, «це престижно» - 7,7 %.

Як бачимо, збільшився відсоток студентів, які бачать покликання у професії вчителя, більше студентів також сприймають професію вчителя благородною і шляхетною. Можемо зробити припущення що таке відсоткове співвідношення, яке відрізняється від загального, пов'язано з участю студентів у нашій експериментальній роботі. А оскільки залежність між мотивацією до оволодіння професією вчителя і бажанням до вдосконалення дослідницьких умінь є очевидною, то можемо зробити проміжний висновок про ефективність нашої технології.

Під час педагогічної практики робота в проблемних групах не припиняється, але проводяться вони на території школи. На першому занятті ми актуалізуємо опорні знання з методів дослідження в педагогіці,

пропонуємо студентам заповнити картку самоконтролю сформованості дослідницьких умінь (див. Додаток Д) на початку та в кінці педагогічної практики. Таку ж картку заповнює і викладач, що є керівником практики. Зіставлення результатів студента та викладача дозволяє зробити висновок про сформованість у студентів умінь до самоорганізації, самоконтролю та самооцінки. В процесі обговорення основних завдань педагогічної практики було з'ясовано, що для продовження ефективного формування у них дослідницьких умінь потрібно повторно переглянути педагогічні фільми (див. Додаток Г), але під час перегляду намагатися проникнути «всередину» педагогічних явищ, які вони спостерігають, помітити приховану від глядача внутрішню роботу вчителя над вирішенням проблеми, з'ясувати мотиви вчителя, міру його відповідальності за майбутнє дітей, рівень спостережливості та інших особистісних та професійних якостей а також педагогічних здібностей та умінь за допомогою яких можна визначити причину тих чи тих вчинків дітей.

Фільми спеціально підібрані такі, де здавалося б у безвихідних ситуаціях вчитель отримував неймовірний позитивний результат, що б вразило, захопило студентів і спонукало по-іншому подивитися на професію вчителя.

З більшістю студентів цього вдається досягти (про це свідчать результати анкетування, коли ми, з метою отримання об'єктивного результату, задаємо питання не в прямій, а опосередкованій формі: «Над якими якостями (здібностями, уміннями) Вам необхідно працювати, щоб досягти позитивних результатів у майбутній педагогічній діяльності?» 76,3 % від загальної кількості опитаних зазначали педагогічні якості, здібності чи уміння, що свідчить про те, що ці студенти замислюються над можливістю працювати вчителем. А 23,7 % студентів дають відповідь – «я не буду у майбутньому працювати вчителем». До речі, з 76,3 % опитаних про вдосконалення дослідницьких умінь зазначає лише 18 % студентів (тоді як результати наших спостережень свідчать про значно більший відсоток), що

говорить про недостатню усвідомленість і розуміння студентами значення дослідницьких умінь для майбутньої педагогічної діяльності.

Загальними завданнями педагогічної практики для студентів 4-го курсу є:

поглибити і закріпити теоретичні знання, одержані в ході аудиторної та позааудиторної діяльності;

розвивати спостережливість, як професійну якість;

ознайомитися з завданнями і змістом навчально-виховної роботи в середній загальноосвітній школі;

отримати уявлення про методи керівництва педагогічним колективом, колективом класу, роботу навчально-методичних рад;

познайомитися з специфікою оформлення педагогічної та методичної документації;

провести декілька уроків та виконати завдання з педагогіки та психології.

Пропоноване нами дослідницьке завдання не лише не заперечувало загальних завдань а й допомагало здійснити комплексний підхід до професійної діяльності вчителя; дозволило зрозуміти студентам взаємозв'язок та взаємозалежність таких навчальних дисциплін як іноземна мова, методика викладання іноземних мов, педагогіка та психологія.

Для формування всіх складових дослідницьких умінь (інтелектуальних, інформаційних та умінь самоорганізації та самоконтролю) ми пропонуємо студентам (на вибір) одне з 6 дослідницьких завдань, які можна побачити в Додатку Е. Для успішного його виконання додаємо «Памятку»:

Чітко сформулювати мету дослідження.

Визначити завдання дослідження (від 3 до 5).

Сформулювати гіпотезу.

Підібрати і обґрунтувати методи, адекватні меті і завданням.

Провести саме дослідження.

Зафіксувати результати.

Шляхом зіставлення результатів з метою зробити висновок про ефективність дослідження.

Здійснити критичний аналіз проведеного дослідження.

Під час роботи проблемних груп аналізували уроки вчителя, за яким студенти були закріплені та уроки, які проводили студенти і виховна робота школи. Ми намагалися здійснити аналіз уроку, який проводив хтось із студентів відразу після проведення, на перерві, а не в кінці робочого дня. Перше слово надавалося студенту, який проводив урок, від аналізував ефективність уроку (з його погляду), порівнюючи мету з результатом, а потім долучалися інші студенти.

Також ми продовжували розгляд педагогічних ситуацій. Критеріями до вибору педагогічних ситуацій були: побажання та потреби студентів та актуальність (для випадків, коли студенти не бачили проблеми чи власні помилки або прорахунки) на цьому етапі розвитку у студентів дослідницьких умінь. Прикладом такої ситуації може бути наступна.

Педагогічна ситуація. Урок англійської мови у 2-му класі. На уроці присутній вчитель, що веде уроки в цьому класі, методист, студентка, яка проводить урок та її колеги-студенти. Діти поводять себе дисципліновано, старанно виконуючи все, що скаже вчитель. На етапі закріплення нового матеріалу, читаючи по черзі текст у підручнику, один хлопчик несміливо сказав: «А я не вмію плавати». Відразу було помітно незначне пожвавлення у класі і студентка, яка проводила урок, сказала: «Діти, це не стосується матеріалу, який ми зараз розглядаємо. Ви можете поговорити про це на перерві». Діти заспокоїлися і урок продовжився. Помітно було, що вчителька, яка викладає англійську мову у цьому класі, була задоволена тим, як вирішила студентка ситуацію.

Питання: Доведіть правильність такого рішення. Як воно впливає на формування пізнавальної мотивації учнів до вивчення іноземної мови? А на формування розмовних навичок? Чи можливе було інше рішення? (можна було б підтримати хлопчика, почавши обговорення, бесіду про те, хто уміє

плавати, а хто ні, але іноземною мовою). Яких умінь від педагога потребувало б підтримання дисципліни у класі? Наскільки таке рішення вплинуло б на пізнавальну мотивацію? Чи допомогло б це у більш глибокому пізнанні вчителем дітей? Для чого це потрібно?

Перед розглядом педагогічних ситуацій пропонуємо студентам ознайомитися з «Пам'яткою» до аналізу:

Актуалізуйте теоретичний матеріал з педагогіки, психології та методики викладання іноземної мови, потрібний для вирішення ситуації.

Поставте себе на місце учасників. Що відчуває вчитель та учень?

Пам'ятайте, що першочерговими у вирішенні ситуації мають бути інтереси дитини.

З'ясуйте виховний та дидактичний потенціал цієї проблемної ситуації (формуванню яких якостей дитини (дітей) може сприяти; який вплив здійснить на покращення стосунків між учителем та учнем; як вплине на мотивацію учня (учнів класу) до вивчення іноземної мови та ін.).

Розгляньте різні варіанти (не менше 3-х) вирішення ситуації.

Оберіть варіант оптимальний з усіх можливих.

Студенти, що проходять педагогічну практику, схиляються до оцінювання проблемної ситуації з позиції учня, а не вчителя. На перший погляд, така позиція мало сприяє формуванню дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови, але з іншого боку, на думку А. Хуторського пам'ять про сприймання освітнього процесу з позицій учня (згадати себе учнем) може допомогти у виборі педагогічно доцільних дій, а значить, може допомогти у розвитку дослідницьких умінь [187, с. 491].

Студентам, які опанували на цей момент дослідницькими вміннями на високому рівні, ми пропонуємо такі запитання «Чому вчитель вчинив так, а не інакше?», «Чи можливе було інше рішення в цій ситуації?», «Чи було б воно кращим?», «Якщо так, то за яких умов?». Також ускладненням вважаємо миттєве вирішення педагогічних ситуацій.

Наведемо зразок аналізу ситуації миттєвого реагування під час круглого столу. Свідомо подаємо аналіз у повному викладі для доведення можливостей ситуацій миттєвого реагування у формуванні умінь різнобічного аналізу.

Педагогічна ситуація. Вчитель відвернувся до дошки, а за його спиною учні запустили «літачок». Як бути?

Давайте розглянемо різні варіанти: 1. Почати «допит» і врешті знайти винного. У цьому випадку діти відмовляються назвати винних. Вони миттєво об'єднуються проти вчителя і дружно мовчать. Вимовити ім'я свого друга для них зрадництво. 2. Вчитель може не звернути увагу на цей випадок. Тут можливі два варіанти: а) у дітей виникне почуття провини і вони самі підійдуть і зізнаються. Таке розв'язання проблеми було б найкращим: учитель проявляє великодушність, а учні – чесність, співчуття і розуміння. Контакт учнів і вчителя швидко відновлюється; б) ніхто не зізнається. Тоді виявляється, що вчитель – занадто довірлива людина, учні помітять це і наступного разу зроблять інший вчинок, учні впевнені, що їх не покарають. 3. Покарати всіх, кого вчитель підозрює чи тих, хто найчастіше порушує дисципліну і за теорією ймовірності міг би справді здійснити цей вчинок. Якщо вчитель покарає всіх, кого підозрює, то зрозуміло, що він покарає винних, але водночас і тих, хто був непричетний до цього конкретного вчинку. Останні образяться і вже наступного разу свідомо, на знак протесту порушуватимуть дисципліну. Зрештою, вчитель втрачає авторитет в класі. Майже в кожному класі є діти, які частіше за інших порушують дисципліну, і вчитель, переважно, не аналізує ситуацію, він «засдалегідь» знає, хто винен. Якщо учитель помиляється, то учні поступово перестають йому довіряти.

У результаті аналізу приходимо до висновку, що насамперед вчитель має подумати не про те, як знайти винного та покарати його, а про те, чому, тобі, вчителю, не вдалося зацікавити дитину (дітей)? Щось потрібно змінити у своїй методиці викладання чи у ставленні до дітей. Знайти винного вчителю допоможе така професійна якість, як педагогічна інтуїція. Саме

інтуїція допомагає йому визначити, хто винен, а хто – ні, хто лідер, а хто – «ведений», хто – підбурювач, а хто – виконавець. Але не для того, щоб покарати, а для того, щоб, спираючись на знання індивідуальних особливостей дитини, знайти таке завдання з іноземної мови, яке зробити дитині буде цікавіше, ніж зірвати урок «літачком». Розвиток педагогічної інтуїції залежить від професійного досвіду і особистих якостей учителя. Такі якості вчителя, як спостережливість, чуттєвість, витонченість і проникливість допомагають йому з честю виходити з найскладніших ситуацій, а також (що більш важливо) використати їх для виховання своїх учнів.

Ситуації, які використовуємо для миттєвого реагування, можна бачити в Додатку Є.

Розвитку дослідницьких умінь також сприятиме самостійний розгляд студентами педагогічних ситуацій. У такому разі пропонуємо їм пам'ятку для самоперевірки.

Пам'ятка для самоперевірки.

Визначте рівень свого вміння розв'язувати педагогічні ситуації за наведеними нижче показниками.

Рівень неусвідомлений (стихійний):

діяли методом спроб та помилок, приймаючи у більшості випадків помилкові рішення;

не могли обґрунтувати власний вибір;

зазнавали труднощів з передбаченням наслідків власного варіанту та визначення коефіцієнту корисної дії;

зазнавали труднощів у встановленні того, чи відповідає власний варіант розв'язання умовам ситуації.

Рівень репродуктивний:

діяли за аналогією, копіюючи відомі, традиційні способи розв'язання, відтворюючи усталені стандарти;

штучно переносили раніше відомий спосіб розв'язання у нову ситуацію, зазвичай не враховуючи її умов;

надто загально обґрунтовували власний варіант, оскільки він мало співвідноситься з ситуацією.

Рівень частково-пошуковий:

вибирали оптимальний варіант шляхом зіставлення різних способів розв'язання ситуації;

вибирали оптимальний варіант, використовуючи сторонню допомогу (колега, підручник, праці класиків, викладач та ін.);

могли науково обґрунтувати власний вибір оптимального варіанту;

здійснювали вибір оптимального варіанту шляхом обґрунтування прогнозування його можливих наслідків;

могли самостійно змодельювати оригінальний, нестандартний варіант або пристосувати відомий спосіб розв'язання до змінених умов шляхом встановлення нових зв'язків і комбінацій.

Рівень пошуковий:

повністю самостійно моделювали розв'язання шляхом глибокого аналізу ситуації;

могли науково обґрунтувати та педагогічно грамотно проаналізувати відповідність обраного варіанту умовам ситуації;

обирали результативний варіант, що базувався на педагогічно грамотному прогнозуванні наслідків рішення.

Рівень дослідницький:

ваше рішення повністю відповідало віковим особливостям учня (учнів);

могли порівняти свій варіант рішення з тим, як могли б вирішити таку ситуацію класики педагогіки, скажімо В. Сухомлинський, А. Макаренко, Я. Корчак та ін.;

ваше рішення максимально дозволяло реалізувати розвивальний, навчальний та виховний потенціал цієї ситуації.

Складні педагогічні ситуації виникають часто і мають бути очікувані вчителем або вихователем. Уміння передбачити ситуацію, готовність впливати на її розвиток і завершення в доцільному напрямі також є складовими дослідницьких умінь, зміцнюють авторитет педагога, стимулюють його творчу активність, карбують педагогічну майстерність.

Під час аналізу пропонуємо студентам висловлювати свою згоду чи незгоду з прочитаним, використовуючи такі початки речень:

Я (не) погоджуюся з думкою, що...

Я (не) поділяю думку (думки), що...

Я (не) поділяю погляд, відповідно до якого...

Я (не) можу погодитися з твердженням, що...

Одним із завдань, які пропонувалися студентам з метою розвитку дослідницьких умінь було таке: визначте причини відставання у навчанні або важко виховуваності. Наведемо результат роботи студентки Мурашко Наталії.

Відставання – невиконання учнями вимог або однієї з них, наявне на одному з проміжних етапів навчального процесу. Причини відставання можуть бути:

біопсихічні (спадкові особливості, задатки, здібності, особливості характеру);

недоліки фізичного та психічного розвитку (слабке здоров'я, нерозвинута пам'ять і мислення, нерозвинуті навички навчальної праці);

недостатній рівень вихованості (немає інтересу до навчання, почуття обов'язку, слабка сила волі, недисциплінованість);

недоліки в діяльності школи (відсутність у класі атмосфери поваги до знань, недоліки в методиці викладання, недостатня організація індивідуальної і самостійної роботи учнів, байдужість і слабка підготовка вчителя);

негативний вплив сім'ї (погані матеріальні умови життя сім'ї, негативне ставлення батьків до школи і навчальної діяльності дітей, відрив дітей від навчальної праці та ін.).

Хто?

Учень 4-го класу 20-ї школи Микита (10 років).

Чому обрала?

У цього учня спостерігається відставання з предмета «французька мова». Ця школа має спеціалізацію «французька мова» і учні вивчають її з першого класу. Микита перейшов з іншої школи після третього класу. До цього французьку мову він не вивчав. З інших предметів результати вище середнього. А з англійської мови Микита відмінник. У нього є інтерес до навчання, прагнення до досягнення високих результатів, мотивація, але результат з французької мови – поганий. Потрібно зауважити, що французька мова є одним з головних предметів у школі. У середніх та старших класах вивчається географія, історія та література французькою мовою. То ж якщо не подолати відставання з французької мови зараз, то у майбутньому це призведе до відставання з інших предметів, які вивчаються французькою.

Причини відставання?

біопсихічні: не має;

недоліки фізичного та психічного розвитку: учень має хронічні респіраторні захворювання (риніт, часті застуди, гайморити), через це йому доводиться пропускати заняття в школі;

недоліки в діяльності школи: у класі гарно вчитися вважається «престижним», учні прагнуть отримувати високі результати у навчанні. Ставлення учнів до тих, хто не встигає, отримує погані оцінки – негативне, над ними кепкують, дразнять. Тому Микита боїться зробити помилку. Через страх, що він зробить щось неправильно і з нього будуть сміятися однокласники, він обирає шлях найменшого супротиву і навіть не намагається спрямувати всі свої старання на роботу в класі. Йому простіше нічого не робити і мати репутацію нестаранного учня, ніж прикладаючи

зусилля, робити завдання на уроці невірно та щоб всі зрозуміли, що у нього неідеальні знання. Я часто чула від Микити такі фрази: «Я не підіймаю руку, щоб читати текст на уроці, тому що в мене не вийде», «Я погано знаю французьку, бо не відповідаю». Тому, на мою думку, найімовірніше через невпевненість в собі та своїх знаннях учень навіть не наважується спробувати виконати те чи те завдання;

негативний вплив сім'ї: становище в сім'ї лише опосередковано впливає на розглядувану проблему. Скоріше воно впливає на поведінку та соціальний розвиток учня. Справа в тому, що Микита живе в неповній сім'ї. Склад сім'ї: мама, бабуся, Микита та молодший брат (5 років). Батьки розлучилися, коли Микиті було 7 років. З тих пір він не бачив свого батька. Місцезнаходження батька невідомо і він не приймає ніякої участі у вихованні синів. Спостерігається недостатність чоловічого виховання.

Як подолати ці причини?

На мою думку допоможе:

Вживати профілактичні та оздоровчі заходи для запобігання та попередження респіраторних захворювань (правильне харчування, режим праці та відпочинку, заняття спортом, перебування на свіжому повітрі та ін.).

Як з боку вчителя, так і з боку батьків учню потрібна моральна підтримка. Учитель повинен викликати Микиту та відзначати навіть найменші його успіхи, підвищувати його впевненість в собі та віру в те, що він все зможе. Потрібно проводити виховну роботу в класі та пояснювати іншим учням, що Микиті важко у французькій мові бути нарівні з іншими і йому потрібен час, щоб наздогнати однокласників. Також потрібно пояснити учню, що для досягнення гарного результату йому потрібно працювати більш старанно, ніж його однокласниками, але у нього обов'язково все вийде, потрібно тільки докласти зусиль. Батьками також необхідно помічати намагання та успіхи свого сина з французької мови. Не можна вимагати від нього знань та оцінок, як у інших учнів його класу. Потрібно донести до нього, що він вивчає французьку лише рік, а не чотири, як його

однокласники, і не може мати такі ж самі або вищі знання, ніж вони. Також іноді краще спеціально похвалити Микиту, навіть якщо він цього не заслуговує, тоді він буде намагатися поліпшити свої знання та результати.

Потрібно, щоб перед Микитою був приклад дорослого чоловіка, адже для гармонійного розвитку особистості повинно бути як жіноче, так і чоловіче виховання.

У ході уроків та бесід я доводила учню, що:

у нього все вийде, але тільки якщо він буде робити спроби.

Можливо, вийде не з першого разу, але обов'язково вийде;

робити помилки – це нормально, він навчається в школі, тому не може знати все;

також завжди знаходила те, що в нього виходить найкраще (вивчив вірш, провідміняв дієслово або прочитав текст) і хвалила.

Результат:

Микита став сміливіше відповідати на уроках.

Він готувався до уроків старанніше та гарно відповідав (сам того не очікуючи). Це надавало йому більше впевненості.

Микита побачив прогрес у французькій мові, почав порівнювати свої знання та результат тепер зі знаннями та результатами, які були в нього раніше, а не з однокласниками.

Також я дала поради матері Микити стосовно пункту 1 та 2 плану подолання причин відставання (що наведені вище). Ще порадила мамі записати хлопця у якусь секцію, наприклад дзюдо чи айкідо, для того, щоб він спілкувався з тренером, щоб був виховний вплив чоловіка на дитину. Мама сказала, що це гарна ідея і що у найближчий час вона дізнається, де є секції у їхньому районі.

На прикладі цього завдання можемо бачити комплексність впливу запропонованої нами методики на інші, окрім дослідницьких, уміння, а також педагогічні здібності, особистісні та професійні якості студентки – майбутнього вчителя, оскільки вона не зупинилася лише на формальному

виконанні завдання, а вирішила втілити пропоновані нею гіпотези подолання відставання у навчанні учня (хоча у завданні потрібно було лише знайти причини) та поспілкувалася з мамою учня, виявивши цим небайдужість до долі Микити.

Подібні роботи ми використовували також для розгляду студентами перед початком педагогічної практики для роботи в проблемних групах з метою ретельного аналізу та з'ясування доцільності використання автором тих чи тих методів.

Для того, щоб сформувати вміння у майбутніх учителів іноземних мов «бачити» будь-яку проблемну педагогічну ситуацію з різних боків, а також вміння до узагальненості висновків використовуємо тренувальні педагогічні засідання. Скажімо, ситуація така: учень 6-го класу неодноразово порушує дисципліну на уроці, не працюючи сам і заважаючи сприймати матеріал іншим дітям; на перервах – будучи постійно ініціатором різних конфліктних ситуацій з учнями. Щоденника не має. А якщо і вдається зв'язатися з батьками, до школи вони не приходять, тому що вірять синові, який говорить, що все це неправда. В позаурочній діяльності участі не бере. На засіданні педагогічної ради присутні вчителі, класний керівник, батько чи мама та представник адміністрації школи (розподіляємо ці ролі між студентами) для того, щоб вирішити проблему. В ході обговорення студенти (незалежно від ролі) розуміють, що у них по-перше, недостатньо даних про особистість учня, а тому з'являється усвідомлення необхідності глибокого дослідження особистості кожного учня у реальній професійній діяльності, а по-друге – їм доводиться розв'язувати величезну кількість задач, як би це назвав математик, з даними, що постійно змінюються (думки, висловлені різними сторонами). А розв'язання ситуації полягає у досягненні співпраці між учителями, адміністрацією та батьками в інтересах дитини.

У процесі виконання студентами завдань, спрямованих на формування у них дослідницьких умінь, ми помітили глибоке і вдумливе спостереження за діяльністю учнів та вчителів, усебічний аналіз педагогічних явищ,

порівняння фактів та використання оптимальної кількості методів науково-педагогічних досліджень. Дотримання цих вимог можемо бачити на прикладі виконання завдання Брюнчугіною Кароліною (див. Додаток Ж).

На *четвертому* етапі формуємо уміння творчо підходити до педагогічних явищ та процесів: ставлячи особистість учня в центр педагогічного процесу, аналізувати та шукати оригінальні методи його пізнання та вирішення педагогічних ситуацій, конфліктних педагогічних ситуацій та ситуацій, що потребують миттєвої реакції педагога, відшукувати власні прийоми педагогічної діяльності.

На четвертому етапі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов сталося так, що проблемні групи поділилися на дві категорії: з першою ми продовжили вдосконалювати дослідницькі уміння шляхом ускладнення завдань, а студенти другої категорії виявили бажання об'єднатися для вирішення актуальних проблем педагогічної практики. Ці студенти виявили високий рівень самоорганізації та самооцінки, як складових дослідницьких умінь.

Таким чином, можемо спостерігати освітні середовища, що виникли стихійно. У цих творчих групах педагогічна проблема була спільною і особистісно значимою для кожного студента, її дослідження відбувалося у співробітництві.

На цьому етапі педагогічного експерименту справдилися на практиці висновки психологів щодо освітнього середовища, а саме можемо спостерігати про діалектичний зв'язок між дослідницькими вміннями майбутнього вчителя іноземних мов та **освітнім середовищем**: з одного боку, освітнє середовище спонукає до активного оволодіння дослідницькими вміннями, а з іншого – достатній рівень дослідницьких умінь, усвідомленості мотивації до опанування майбутньою професією спонукають до активного самостійного створення професійно важливого освітнього середовища.

Відповідальність за результат перед групою спонукає до активної дослідницької діяльності. Студенти зіштовхуються з необхідністю

вербалізації своїх думок і аргументацією своїх висловлювань. Вони вчаться дивитися на поставлену проблему з іншого погляду, а також аналізувати, порівнювати інші, часто досить протилежні думки, знаходити причини невдач. Важливими також є: позитивна залежність членів групи, взаємна підтримка та відповідальність, соціальна компетентність (студенти вчаться взаємній довірі і повазі, чітко висловлювати свої думки в процесі спілкування і вирішувати можливі протиріччя і конфлікти) та оцінка внеску, дій як власних так і інших членів групи з погляду використовуваних методів роботи.

Для роботи в творчій групі ми запропонували студентам розподілити між собою посади: спікера, аналітика, презентатора, тайм-аутера, секретаря, координатора, а також самостійно (за бажанням) придумати собі іншу посаду, за згодою групи. Кожна група була названа «Творча лабораторія», хоча за бажанням студенти могли придумати власну назву, девіз, педагогічне кредо, емблему. Водночас, не можна було змінювати проблему, над якою працювала група. Завдання ж давалися орієнтовні, студенти могли їх змінювати, головне – потрібно було аргументувати причину зміни. Проблеми носили інтегрований характер (що потребували знань з іноземної мови, психології, педагогіки, методики викладання іноземної мови). Проблеми, що пропонувалися студентам для роботи в творчих лабораторіях, можна бачити в Додатку 3.

Слід зазначити, що під час роботи в творчих лабораторіях студенти з високим рівнем мотивації до опанування майбутньою професією (як правило, це студенти, які вважають професію вчителя своїм покликанням) мали бажання, окрім, скажімо роботи в творчій лабораторії, виконати додаткове завдання, яке їх зацікавило. Наведемо приклади таких завдань.

Доведіть чи спростуйте твердження, що діти, яким надається можливість проявити себе на уроках і досягти творчих результатів з предмета, швидше приходять до взаєморозуміння зі студентами-практикантами.

Яким чином у планування цілей уроку врахувати індивідуальні завдання та очікування учнів з теми, яку вивчають?

У деяких західних навчальних закладах наявність у студентів ноутбука під час занять є обов'язковою вимогою. Це продиктовано не лише зручністю, але і тим, що деякі освітні завдання неможливо в сучасних умовах вирішити без комп'ютера. Чи вважаєте ви необхідним побудову навчального процесу з іноземної мови за допомогою комп'ютера? Доведіть свою думку.

Чи може, на вашу думку, студент, який присутній на уроці свого колеги, брати на себе активну роль: відповідати на запитання учителя, виконувати завдання для учнів? Чому? Доведіть.

У чому принципова відмінність між уроком та позаурочним заняттям? Яка з цих форм організації навчання більшою мірою впливає на ефективність засвоєння учнями знань з іноземної мови? На розвиток учнів? На пізнавальну мотивацію? На формування світогляду, ціннісних та культурологічних позицій, моральних переконань, позитивного ставлення до праці, естетичних, патріотичних та інших якостей особистості?

Які якості вчителя (професійні чи особистісні) більш важливі для ефективного засвоєння учнями знань на уроці? Розвитку закладених у дитини задатків? Виховання? Сформуйте та доведіть своє ставлення до вислову: «пріоритетність цілей (виховної, освітньої та розвивальної) на уроці. Чи цей вислів позбавлений сенсу?

Розробіть програму індивідуальних занять з одним із учнів. Під час розробки спирайтеся на проведену Вами діагностику його особистісних якостей, навчальний досягнень та особистісних уподобань. Реалізуйте цю програму та проаналізуйте отримані результати.

Сформулюйте та обґрунтуйте основні вимоги до своїх уроків під час педагогічної практики, спираючись на головні результати вивчення дидактики, психології, методики викладання іноземної мови.

Педагогічне знання більше, ніж будь-яке інше, повинне підкріплюватися, на нашу думку, постійним спостереженням за професійною

діяльністю педагогів-новаторів, що сприяє міцності знань та перетворенню знань у переконання, сприяє ефективному формуванню дослідницьких умінь.

Тому з метою вдосконалення дослідницьких умінь зі студентами ми переглядали та обговорювали відео-фрагменти уроків педагогів-новаторів (В. Шаталова, Ш. Амонашвілі, В. Ніорадзе, М. Ільїна). Зокрема, аналізуємо нетрадиційний урок Ш. Амонашвілі «Слова-подарунки» [3]. Подаємо орієнтовні питання, які розглядаємо під час роботи проблемних груп:

Яке значення мають теплі слова, які говорить учитель перед початком уроку (перед привітанням) для ефективності уроку?

Чому, на вашу думку, вчитель у вступному слові використовує прохання до дітей допомогти йому у проведенні сьогоднішнього уроку? Якої мети він при цьому досягає?

Чи педагогічно доцільними, на вашу думку є слова вчителя: «я вас запросив сьогодні, щоб повчитися у вас, бо я ще деякі питання не знаю»? Чи не складеться у дітей думка про некомпетентність учителя? Відповідь обґрунтуйте.

Який метод навчання обрав учитель? А вид навчання (догматичний, пояснювально-ілюстративний, проблемний чи програмований)? На основі чого ви робите такий висновок? Наскільки вони були ефективними?

Як ставиться вчитель до учнів 2-го класу: як до дітей чи як до дорослих? Як думаєте, з якою метою? Які наслідки, на вашу думку, матиме у майбутньому таке ставлення? Як воно вплине на мотивацію до навчання, на виховуваність учнів?

Що вас найбільше вразило? Чому?

Чому з казки, яку вчитель розповів на початку уроку, він не зробив висновку? Чому не сказав, хто з дітей говорив вірно, а хто ні? А, можливо, це сталося випадково?

З якою метою вчитель робить філософські відступи протягом уроку? Чи можуть діти 2-го класу осягнути їх смисл?

Які розвиваючі та виховні завдання виконує вчитель на цьому уроці?

Як вважаєте, чому вчитель проводить нетрадиційний урок, що дозволяє йому відступати від навчальної програми? Але ж це може призвести до неякісного засвоєння учнями навчального матеріалу?

Зазначимо враження, якими ділилися студенти від роботи в творчих групах. «Працюючи в команді, відкрив для себе новий метод роботи над питаннями, ми його назвали "шар за шаром". Збиралися командою, працювали над питанням, здавалося, що вже далі нікуди рухатися і нових відповідей ми не знайдемо. Потім, через якийсь час, знову поверталися до питання, знаходили нові відповіді, глибші. І так по кілька разів. Але найчастіше проміжок між "шарами" був занадто великим, доводилося знову налаштовуватися на роботу» - Олександр К. «Особливо вразив прийом, який використав наш керівник практики: коли в ході командної роботи до кінця дня визначалися відповіді, керівник пропонувала повернутися і продовжити на наступний день обговорення цього ж питання. Це спочатку викликало у нас подив, навіщо знову розглядати це ж саме питання? Відповідь з'явилася лише наприкінці педагогічної практики – це було потрібно для того, щоб ми глибше розглянули дану проблему» - Катерина Ш.

«Завдяки такій роботі почала по-іншому дивитися на своє оточення і різні ситуації повсякденного життя, на які раніше уваги не звертала: хто поруч, з ким спілкуюся, з ким вирішуємо різні завдання. Хто вони і які вони - ці люди? Почала помічати випадки неправильного виховання дітей та приклади, позитивного вирішення батьками й учителями педагогічних проблем (таких було, на жаль, значно менше). Є почуття задоволення від сьогоднішніх відповідей на питання» - Юлія М.

«Робота в команді під час педагогічної практики дозволяє мені сформувати своє ефективне оточення по життю, що дозволяє швидше рухатися до поставленої мети. Головний висновок, що така скрупульозна робота дозволяє сформувати нові образи і форми мислення, які допомагають глибоко розглядати будь-яке питання і знаходити на нього найбільш

ефективну і вірну відповідь. Але вчитися такому мисленню потрібно роками і безперервно, тобто щодня» - Олексій Б.

Ефективність діяльності студентів у ході педагогічної практики в тому, що вона максимально ідентифікується з майбутніми професійними завданнями. Ми переконані в тому, що ключ до вдосконалення процесу формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземної мови – в організації самостійної пошукової роботи студентів у ході педагогічної практики, яка б допомагала розвивати ініціативу, формувати власні погляди, переконання, виховувати почуття відповідальності. Круглі ж столи, окрім всього іншого, допомагають налагодити ефективний зворотний зв'язок у формуванні дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземної мови, що дає можливість максимально корегувати подальшу діяльність.

Отже, педагогічна практика має вагоме значення в процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови: дає можливість визначити реальний рівень сформованості дослідницьких умінь та, завдяки ефективному зворотному зв'язку, розробляти ефективну програму їх удосконалення.

3.2. Оцінка результатів дослідно-експериментальної роботи

З метою перевірки технології формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов здійснено контрольний етап дослідно-експериментальної роботи.

Цілісність експерименту забезпечувалась тим, що на контрольному етапі використовувались такі ж діагностичні методики, як і на констатувальному етапі нашого дослідження (анкетування студентів, інтерв'ювання, бесіда, спостереження, тестування).

Узагальнення результативності проведеного дослідження відбувалося за такими напрямками:

узагальнення результатів формувального експерименту;

здійснення контрольного зрізу для визначення рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів у контрольних та експериментальних групах;

визначення змін, які відбулися в показниках рівнів дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов (а саме мотиваційному, когнітивному та операційному);

використання методів математичної статистики для підтвердження достовірності результатів, що показують ефективність експериментальної роботи.

За результатами контрольного зрізу було з'ясовано, що знання студентів про методи досліджень у педагогіці в контрольній та експериментальній групах наприкінці дослідження покращилися певною мірою, стали більш глибокими та усвідомленішими, про що засвідчують результати таблиці.

Таблиця 3.6

Рівні знань студентів про поняття “дослідження в педагогіці” на початку і після завершення формувального експерименту
(в абсолютних числах і в %)

рівень знань	Показники							
	КГ		КГ		ЕГ		ЕГ	
	Після завершення		На початку		Після завершення		На початку	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	осіб	%
Високий	22	13,7	21	13	32	19,5	19	11,6
Середній	85	52,8	83	51,6	103	62,8	94	57,3
Низький	54	33,5	57	35,4	29	17,7	51	31,1
Всього	161	100	161	100	164	100	164	100

За мотиваційним та операційним показниками також відбулися зміни в позитивну сторону: значна частина студентів змінили мотивацію щодо

майбутньої професії (мотиваційний) та показали здатність й уміння самостійно здійснювати дослідницьку педагогічну діяльність (у ході педагогічної практики); у них з'являлися ідеї нетрадиційного вирішення проблемних ситуацій, що виникали на уроках та в позаурочний час.

В процесі експерименту відбулися якісні переміщення студентів з одного рівня на інший, при цьому в експериментальних групах темпи зростання позитивних результатів значно вищі. Так, в експериментальних групах приріст зростання кількості студентів із високим рівнем знань про методи досліджень в педагогіці становив 7,9 %, тоді як в контрольних групах лише 0,7 %; із середнім рівнем – 5,5 % в експериментальній групі і лише 1,2 % в контрольній; відповідно зменшилася кількість студентів із низьким рівнем на 13,4 % в експериментальній групі і лише на 1,9 % в контрольній групі.

Для більш повного аналізу розуміння студентами необхідності сучасному вчителю іноземної мови володіти достатнім рівнем дослідницьких умінь, нами було запропоновано написати міні-твори «Чи потрібні дослідницькі уміння майбутньому учителю іноземних мов?», які студенти написали наприкінці формувального етапу нашого дослідження.

Перед написанням творчих робіт було запропоновано короткий план викладу матеріалу і наголошувалося на правдивості, чесності і самостійності:

1. Що таке дослідницькі уміння?
2. Наскільки важливими є дослідницькі уміння для майбутнього фахівця? для сучасної людини? Відповідь обґрунтуйте.
4. Наскільки необхідними особисто для Вас є дослідницькі уміння?

Зміст творчих робіт студентів показав досить позитивні зрушення в розумінні й усвідомленні важливості, цінності та необхідності дослідницьких умінь майбутньому вчителю. Результат аналізу творчих робіт практично підтвердив попередній висновок, а саме: в контрольних групах рівень усвідомлення студентами – майбутніми міжнародними економістами важливості дослідницьких умінь майбутнього вчителя в контрольних групах

практично не змінився, а в експериментальних помітні значні зрушення. 130 студентів експериментальних груп показали достатній рівень засвоєння знань про методи дослідження в педагогіці, на необхідність володіння дослідницькими вміннями як кожній людині так і майбутньому фахівцю, особливо їхньої спеціальності. Хоча студенти і зазначили (під час індивідуальних бесід), що на початку участі в педагогічному експерименті думали зовсім інакше. Вони логічно пов'язали запропоновані пункти плану, надавши лаконічні, змістовні відповіді. Студенти експериментальної групи у кількості 84 змогли дати розгорнуті відповіді на запитання плану, тобто експериментальні групи відзначаються більш позитивною динамікою.

У студентських творах експериментальної групи помітна загальна тенденція позитивної налаштованості на вдосконалення дослідницьких умінь протягом всього життя. Цей вид роботи підтвердив, той факт, що була досягнута вища мета нашого дослідження, а саме: процес формування дослідницьких умінь у вищому навчальному закладі це лише початок; ця технологія дала поштовх, стимул до внутрішньої діяльності та само активності майбутніх учителів іноземних мов.

Із рівнями дослідницьких умінь та їх компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного) були ознайомлені викладачі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Миколаївського педагогічного університету імені В. О. Сухомлинського та Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (всього 8 експертів), яким було доручено визначити ступінь розвитку у студентів дослідницьких умінь за допомогою анкетування та спостереження.

В обов'язки членів експертної групи входило:

- встановлення динаміки мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційного рівнів дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, оволодіння основними положеннями розробленої педагогічної технології;

- використання додаткових інформаційних джерел, що стосуються теми дослідження;
- визначення активності студентів у процесі навчально-виховної роботи з метою розширення та поглиблення досліджуваної проблеми;
- виявлення ступеня прагнення до самостійного вдосконалення власних дослідницьких умінь протягом всього життя.

Експертна група працювала зі студентами контрольної та експериментальної груп. Дані, представлені експертами, були ретельно проаналізовані і враховані при загальній оцінці результатів експерименту.

Для визначення динаміки розвитку рівнів дослідницьких умінь ми скористалися формулою:

$$I = \frac{k_1 + k_2 + k_3 + a \times k_2 + b \times k_3}{n}$$

де I – індекс прагнення самостійно розвивати власні дослідницькі уміння;

k_3 – кількість отриманих студентом характеристик, що свідчать про високий рівень дослідницьких умінь (оцінка “відмінно” (5));

k_2 – кількість отриманих студентом характеристик, що свідчать про середній рівень дослідницьких умінь (оцінка “добре” (4));

k_1 – кількість отриманих студентом характеристик, що свідчать про низький рівень дослідницьких умінь (оцінка “задовільно” (3));

k – загальна кількість оцінок,

$a=1$ – різниця між середньою та мінімальною оцінками (в балах);

$b=2$ – різниця між високою та мінімальною оцінками (в балах);

n – кількість студентів.

Таким чином, індекс прагнення самостійно розвивати власні дослідницькі уміння – це проаналізована та охарактеризована (на основі даних сумісної з викладачем роботи) діяльність студентів, її спрямованість на відповідність основним вимогам з метою формування дослідницьких умінь.

Відзначимо, що індекс загального рівня готовності до формування прагнення самостійно розвивати власні дослідницькі уміння у студентів може змінюватись в діапазонах: низький рівень – 1...1,5; середній рівень – 1,5...2,5; високий рівень – 2,5...3.

Істинність результатів буде забезпечена в разі використання вихідних кількісних або відсоткових статистичних даних проведених досліджень, причому похибка отриманих результатів не перевищуватиме 1-2%.

Відповідно до статистичних даних оцінювання студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем розвитку дослідницьких умінь на формувальному етапі дослідження розподілилися таким чином:

високий рівень (III) – 22 – 13,7% (КГ) та 22 – 19,5% (ЕГ);

середній рівень (II) – 85 – 52, 8% (КГ) та 103 – 62, 8% (ЕГ);

низький рівень (I) – 54 – 33,5% (КГ) та 29 – 17,7% (ЕГ).

Отримані результати свідчать про те, що значна частина респондентів на початку педагогічного експерименту мала низький та середній рівень дослідницьких умінь. Після формувального етапу педагогічного експерименту помітна яскраво виражена тенденція до зменшення кількості студентів із низьким рівнем дослідницьких умінь (порівняно з незначними змінами в контрольних групах). Також спостерігається відчутний приріст високого рівня порівняно з експериментальними групами. Виявлення рівнів дослідницьких умінь у студентів має велике прикладне значення, бо збагачує педагогічну практику вищої школи і дає необхідну інформацію про ефективність застосування методів, форм навчально-виховної роботи, дієвість проведених заходів, допомагає вчасно виявити упущення та недоліки у педагогічній співпраці, оперативно усувати їх, знаходити нові реальні напрями й ефективні методи подальшого вдосконалення процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Під час формувального етапу експерименту позитивні результати спричинила робота над розвитком умінь аналізувати, окрім інших думок, тверджень, поглядів також і власні судження та дії, порівнювати їх з

отриманим результатом. Студенти вчилися вибрати найбільш ефективний спосіб вирішення того чи того завдання, порівнювати його зі своїми можливостями і можливостями інших. Учасники експерименту погодились, що вдосконалення дослідницьких умінь позитивно впливає на рівень їхньої професійної компетентності. Також значна частина студентів (порівняно з таким показником на початку експерименту) – 27 % (порівняно з 5 %) почала керуватися у навчальній діяльності широкими соціальними мотивами, що є ще одним показником ефективності проведеної експериментальної роботи.

У результаті впровадження в навчально-виховний процес педагогічних вузів експериментальної технології простежено позитивні зміни рівнів дослідницьких умінь майбутніх учителів, які можна бачити в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Динаміка рівнів дослідницьких умінь майбутніх учителів
іноземних мов, %

Рівні	Контрольна група (161 осіб)			Експериментальна група (164 осіб)		
	На констатувальному етапі експерименту	Після формувального етапу експерименту	Динаміка	На констатувальному етапі експерименту	Після формувального етапу експерименту	Динаміка
Високий	13	13,7	+0,7	11,6	19,5	+7,9
Середній	51,6	52,8	+1,2	57,3	62,8	+5,5
Низький	35,4	33,5	-1,9	31,1	17,7	-13,4

Частка студентів із низьким рівнем дослідницьких умінь в ЕГ зменшилася на 13,4 %, а в КГ – на 1,9 %, що на 11,6% більше, ніж в КГ. Хоча

у контрольній групі відбулися певні зміни, однак динаміка показників нижча порівняно з експериментальною групою (табл.).

Результати свідчать, що кількість студентів із високим рівнем дослідницьких умінь в ЕГ після формувального етапу експерименту зросла на 7,9 %, в КГ така динаміка становить 0,7 %, що на 7,2 % більше, ніж у студентів КГ. На 5,5 % збільшилася кількість студентів ЕГ із середнім рівнем дослідницьких умінь, на відміну від динаміки розвитку дослідницьких умінь у студентів КГ (у цій групі вона 1,2 %, що на 4,3 % менше, ніж в ЕГ).

Отже, отримані у результаті проведеного дослідження дані засвідчують підвищення рівнів розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. Порівняння показників контрольної та експериментальної груп дають підстави вважати експериментальну технологію формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов ефективною й доцільною.

Наведені дані свідчать про ефективність та результативність розробленої педагогічної технології із застосуванням спецкурсу “Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету” в педагогічному процесі.

Для підтвердження результатів зафіксованих у таблиці, які свідчать про те, що запропонована методика стала суттєвим фактором впливу на розвиток дослідницьких умінь експериментальних груп, використаємо статистичний t-критерій Стьюдента.

Досліджуємо рівні прояву розвитку дослідницьких умінь студентів експериментальної (X) групи на початку і в кінці експерименту.

Позначимо високий рівень підготовки числом 3, середній 2 і низький 1.

Необхідно перевірити гіпотезу про те, що рівні розвитку дослідницьких умінь експериментальної групи до і після експерименту відрізняються достатньою мірою, що дає підстави говорити про ефективність використовуваної методики. Для перевірки використаємо t-критерій Стьюдента для пов'язаних і рівних за чисельністю вибірок.

$$t = \frac{\sum d_i}{n} \sqrt{\frac{n(n-1)}{\sum d_i^2 - \frac{|\sum d_i|^2}{n}}}$$

де $d_i = x_i - x_{1i}$ – різниці варіант з однаковими номерами.

Таблиця 3.8

Рівні сформованості у майбутніх учителів іноземних мов
дослідницьких умінь

Групи	Рівні		
	Високий (3)	Середній (2)	Низький (1)
ЕГ на констатувальному етапі дослідження (X)	19	94	51
ЕГ на формувальному етапі дослідження (X ₁)	32	103	29

Для спрощення розрахунку зробимо припущення, що збільшення студентів з високим рівнем дослідницьких умінь відбувалось за рахунок студентів із середнім рівнем, а збільшення числа студентів із середнім рівнем підготовки відбувалось за рахунок зменшення кількості студентів із низьким рівнем.

Тоді окремі складові рівняння обрахуємо так.

$$\sum d_i = 10(3 - 2) + 14(2 - 1) = 24$$

$$\sum d_i^2 = 10(3 - 2)^2 + 14(2 - 1)^2 = 24$$

Отже маємо

$$t = \frac{\sum d_i}{n} \sqrt{\frac{n(n-1)}{\sum d_i^2 - \frac{|\sum d_i|^2}{n}}} = \frac{24}{78} \sqrt{\frac{78 \cdot 77}{24 - \frac{24^2}{78}}} = 5,85$$

За таблицею критичних значень коефіцієнта Стьюдента (t-критерію) для різних довірчих вірогідностей p і заданого числа ступенів свободи $f = n - 1 = 77$

маємо

1,99 для $P \leq 0,05$;

2,638 для $P \leq 0,01$;

3,41 для $P \leq 0,001$

Побудуємо вісь значимості (див. додаток П).

Оскільки емпіричне значення критерію Стьюдента перебуває в зоні значимості і значно перевищує критичне значення критерію з довірчою вірогідністю $P \leq 0,001$, то можна однозначно стверджувати про правомірність гіпотези про те, що запропонована методика є суттєвим фактором, який впливає на формування дослідницьких умінь в експериментальній (Х) групі.

Як бачимо, апробована технологія формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов показала свою дієвість та ефективність у розгляді основних питань досліджуваної проблеми. Експериментальні дані, представлені у роботі, це підтверджують.

Результати експериментального дослідження довели, що розроблена технологія формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, запропонована програма вироблення дослідницьких умінь та правильно спланована організація експериментальної роботи сприяли вирішенню поставлених завдань.

Доведено, що технологія формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов з дотриманням визначених організаційно-педагогічних умов та можливостей освітнього середовища університету довела свою ефективність. Зівставлення даних констатувального та формувального етапів експерименту свідчать про ріст основних показників розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Висновки до III розділу

На основі аналізу стану формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних у сучасних вищих навчальних педагогічних закладах та виявленого рівня дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов можемо зробити висновок про недостатню увагу процесу формування дослідницьких умінь з боку викладачів за рахунок відсутності спеціальної технології формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

У роботі розкрито сутність і зміст основних етапів експериментальної роботи, проведено перевірку ефективності визначених педагогічних умов, якісний і кількісний аналіз одержаних результатів, обґрунтовано висновки.

Результати дослідно-експериментальної роботи переконливо доводять, за наявності педагогічних умов з метою формування дослідницьких здібностей у ході професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов спостерігалось значне (порівняно з контрольними групами) зменшення кількості студентів в експериментальних групах, що мали низький рівень дослідницьких умінь. Водночас в експериментальних групах спостерігався стійкий ріст високого та середнього рівня зазначених умінь.

Достовірність відмінностей результатів сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету у контрольній та експериментальній групах перевірено за допомогою χ^2 -критерію. При довірчій імовірності $p = 0,95$ зіставлення рівнів сформованості дослідницьких умінь студентів експериментальних та контрольних груп показало значну перевагу емпіричних даних над критичними ($\chi^2_{\text{emp.}} > \chi^2_{\text{krit.}}$) за всіма показниками.

Обґрунтовано достовірність порівнювальних вибірок та їх відмінність з вірогідністю 95% (результати експериментальних і контрольних груп мають значні розбіжності, що свідчить про ефективність розробленої моделі, визначених педагогічних умов). Початкові (за даними констатувального

експерименту) стани експериментальних і контрольних груп аналогічні, а кінцеві (після закінчення формульованого експерименту) – відмінні.

ВИСНОВКИ

Результати дослідження організаційно-педагогічних умов формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь засобами освітнього середовища університету здійсненого на теоретичному і практичному рівні, підтвердили гіпотезу і дозволяють зробити такі загальні висновки:

Аналіз наукової літератури доводить, що в сучасних умовах теоретичним підґрунтям оновлення змісту професійної освіти, узгодження його з сучасними потребами відповідно до вимог європейського та світового освітнього простору є орієнтація на підготовку студентів до самостійно-дослідницької діяльності та створення ефективних механізмів її запровадження. Цей підхід є загально визнаним у світовій педагогічній думці, активно запроваджується у вітчизняній практиці професійної освіти і передбачає відхід від традиційної знанневоцентричної парадигми до формування у майбутнього фахівця дослідницьких умінь, що забезпечить безперервність і систематичність його професійного саморозвитку.

На основі порівняльного аналізу наукової літератури визначено, що є роботи з проблем формування дослідницьких умінь студентів ВНЗ у процесі загальнопедагогічної та фахової підготовки. Водночас, відсутні наукові напрацювання щодо організаційно-педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету.

На основі узагальнення теоретичних підходів визначено, що *дослідницькі вміння* майбутніх учителів іноземних мов – це здатність виконувати пошуково-перетворювальні дії на основі практичного застосування систематизованих педагогічних та фахових знань у процесі навчання іноземній мові та виховання школярів.

Визначено структуру дослідницьких умінь як сукупність інтелектуальних, інформаційних та умінь самоконтролю й самооцінки:

інтелектуальна складова дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає: уміння аналізувати зміст завдань з іноземної мови, що будуть пропонуватися учням, урахуваючи їхні вікові та індивідуальні особливості; визначати мету педагогічної діяльності; уміння визначати логіку дослідження (постановка завдань для досягнення мети діяльності); висловлення гіпотез, зміст яких стосується передбачення можливих результатів виконання учнями завдань з іноземної мови; уміння виділяти значущі ознаки, якості у досліджуваних педагогічних об'єктах, явищах чи процесах з урахуванням мети та завдань діяльності; уміння встановлювати та пояснювати причиново-наслідкові зв'язки в процесі опанування школярами знань з іноземної мови; уміння доводити чи спростовувати висунуті гіпотези, ідеї, міркування; уміння формулювати узагальнені міркування;

інформаційна складова дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає: вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати інформацію з різних джерел для ефективного засвоєння учнями знань з іноземної мови та їх виховання; вирішення педагогічних проблем в ході викладання іноземної мови; уміння виділяти смислові елементи інформації; уміння використовувати прийоми логічного групування інформації; уміння вміння здійснювати інформаційний пошук у системі Internet;

складова умінь *самоаналізу та самооцінки* включає уміння планувати роботу в дослідженні педагогічних явищ та процесів під час уроків та в позаурочний час; раціональне використання часу й засобів діяльності в процесі викладання іноземної мови; уміння регулювати й перебудовувати схему своїх дій; уміння формулювати самооцінку в результаті проробленої роботи.

Теоретично доведено та експериментально перевірено, що технологія формування у майбутніх учителів дослідницьких умінь буде ефективною за

наявності таких організаційно-педагогічних умов: гуманістичної спрямованості викладачу вишу, пізнавальної мотивації студентів до оволодіння професією вчителя та використання проблемного підходу.

Визначено, що на шляху державотворення України особливе місце, роль і значення належить гуманістичній освіті. Докорінна зміна підходів до неї та соціокультурної політики загалом, яку переживає суспільство, акцентує увагу на розвитку людини, її особистісних гуманістичних якостей. Особливо актуальною є проблема становлення нової вищої педагогічної школи, яка покликана формувати національно свідомих і духовно багатих професіоналів високого гатунку. Цим визначається важливість однієї із визначених нами організаційно-педагогічних умов у процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, а саме: суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентами.

Визначено, що моделювання педагогічних ситуацій під час формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов як необхідну організаційно-педагогічну умову їх ефективного формування необхідно пов'язувати із засвоєнням високої методологічної культури мислення, усвідомленням громадського та особистого сенсу діяльності, утвердженням самоцінності кожної людини, прищепленням потягу до самостійного опанування та подальшого розвитку дослідницьких умінь. При цьому зміст навчальних курсів, на нашу думку, повинен виходити за межі загальноприйнятих програм, визначатися більшим рівнем узагальнення, враховувати інтереси студентів, стиль і темп засвоєння ними знань.

Встановлено, що метою проблемного навчання, як умови формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов є засвоєння студентом не лише системи знань з іноземної мови та дисциплін психолого-педагогічного циклу, а й самого шляху, процесу одержання певних результатів. Основними характеристиками мислення, що розвивається при цьому є чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, сміливість, оригінальність. При цьому важливу роль відіграє

пізнавальна самостійність студентів як здатність і потреба особистості бачити і вирішувати нові для себе проблемні завдання. Результатом такого підходу стає формування таких умінь: уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, самостійно переносити знання у нову галузь, уміння бачити альтернативу рішень, уміння комбінувати раніше відомі й нові способи розв'язання тих чи тих завдань.

Доведено, що враховуючи сучасні тенденції навчального процесу у вищій школі на гуманізацію та демократизацію, в процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов мова йде не про прямий вплив, «формування», а про надання студенту певних форм і умов діяльності для самостійного формування та розвитку дослідницьких умінь. Такі умови забезпечує освітнє середовище університету.

Під поняттям «освітнє середовище університету» вважаємо системне утворення, що представляє штучне соціокультурне оточення суб'єкта навчання, яке включає в себе зміст навчання, різноманітні методи та засоби навчання, що здатні забезпечити продуктивну дослідницьку діяльність студента.

Процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов здійснюється з використанням таких засобів освітнього середовища університету, як: наукові статті, фільми педагогічного спрямування, педагогічні ситуації різного рівня складності, авторські дослідницькі завдання, технічні засоби, навчальні посібники, навчальні програми, педагогічні ситуації з практики та ситуації «миттєвого реагування», педагогічні ситуації з досвіду педагогів-новаторів, творчі проекти, дослідницькі роботи студентів попередніх років (для аналізу).

Розроблено критерії та показники визначення ефективності впровадження розробленої технології.

Здійснено експериментальну перевірку ефективності використання запропонованих організаційно-педагогічних умов формування дослідницьких

умінь у майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету.

Розроблена модель формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь, що представляє сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації навчальних і виховних впливів на студентів з метою створення сприятливих можливостей та стимулів для ефективного формування та подальшого саморозвитку дослідницьких умінь.

В основу дослідно-експериментальної роботи покладено критерійно-рівневий підхід до оцінювання ступеня сформованості дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов. Враховуючи змістові характеристики, критерії і показники, виділено три рівні сформованості дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземних мов: високий, середній та низький.

Доведено, що модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов сприяє розвитку всіх компонентів дослідницьких умінь, а саме: інтелектуальних, інформаційних та умінь самоаналізу й самооцінки. Вона дозволяє розвивати дослідницькі уміння студентів в єдності зі здійсненням загальноосвітніх завдань у вищому педагогічному навчальному закладі.

Експериментальна робота доводить, що частка студентів із низьким рівнем дослідницьких умінь в експериментальних групах зменшилася на 13,4 %, а в контрольних – на 1,9 %, що на 11,6% більше, ніж в контрольних групах. Хоча у контрольній групі відбулися певні зміни, однак динаміка показників нижча порівняно з експериментальною групою. Дані вимірювання свідчать про те, що найбільші зміни в процесі дослідження відбувалися на низькому та середньому рівнях сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов, а розроблена технологія органічно вписується у навчально-виховний процес підготовки студентів іноземних мов вищих педагогічних закладів освіти.

Результати дослідження свідчать, що кількість студентів із високим рівнем дослідницьких умінь в експериментальних групах після

формувального етапу експерименту зросла на 7,9 %, в контрольних групах така динаміка становить 0,7 %, що на 7,2 % більше, ніж у студентів контрольних груп. На 5,5 % збільшилася кількість студентів експериментальних груп із середнім рівнем дослідницьких умінь, на відміну від динаміки розвитку дослідницьких умінь у студентів контрольної групи (у цій групі вона 1,2 %, що на 4,3 % менше, ніж в експериментальних групах).

Експериментальна робота підтвердила, що запропонована нами технологія дає можливість:

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

- підвищити конкурентоздатність майбутніх учителів іноземних мов за рахунок високого рівня дослідницьких умінь, що включають потужну професійну поінформованість, ерудицію, оволодіння процедурами наукового пошуку, методами наукового пізнання, вміннями швидко опрацьовувати й аналізувати нову інформацію, продуктивно її використовувати, обирати оптимальні педагогічні засоби її передачі учням.

Розроблено методичні рекомендації з питань специфіки формування дослідницьких умінь майбутніх вчителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник [для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання; Навч. посіб. / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
3. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К. : Рад. Школа, 1991. – 110 с.
4. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : [метод. пособие] / В. И. Андреев. – М : Высш. школа, 1981. – 240 с.
5. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. П. Андрущенко. – К. : МП Леся, 2011. – 1099 с.
6. Аносов І. П. Вимоги до сучасного педагога в світлі педагогічної антропології / І. П. Аносов // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту / І. П. Аносов. – Харків, 2004. – № 4. – С. 3–9. режим доступу до журн. : <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2004/04aiplpa.zip>
7. Антонєць А. В. Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів у вищих аграрних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Антонєць ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2011. – 19 с.
8. Антонова О. Є. Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів / О. Є. Антонова // Нові технології навчання : зб. наук. праць [„Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті”] / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – 2010. – Вип. № 62. – С. 24–28.
9. Арнольд В. И. „Жесткие” и „мягкие” математические модели / В. И. Арнольд. – М. : МЦНМО, 2004. – 32 с.

10. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе : его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

11. Бабанский Ю. Интенсификация процесса обучения / Ю. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 140 с.

12. Базелюк В. Г. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Г. Базелюк ; Держ. вищ. навч. закл. "Ун-т менеджменту освіти" АПН України. – К., 2008. – 20 с.

13. Базуріна В. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Базуріна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.

14. Балабуха К. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників фразеології: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / К. В. Балабуха ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 21 с.

15. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / С. П. Балашова. – Харків : УПА, 2007. – 91 с.

16. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін / С. П. Балашова : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. – Теорія і методика професійної освіти / С. П. Балашова. – К., 2000. – 22 с.

17. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

18. Балл Г. Интегративно-особистісний підхід у психології : впорядкування головних понять / Г. Балл // Психологія і суспільство. – К., 2009. – № 4. – С. 25–53.

19. Баркасі В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 19 с.

20. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Изд-во Института профессионального образования, 1995. – 164 с.

21. Березюк О. С. Дидактичний процес моделювання педагогічних ситуацій в умовах особистісно зорієнтованого навчання / О. С. Березюк // Вісник Житомирського державного університету, 2004. – № 19. – С. 54–58.

22. Береснєв А. А. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Береснєв Андрій Анатолійович. – Ялта, 2009. – 274 с.

23. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник / І. Д. Бех – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

24. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 5–27.

25. Бех І. Д. Цілісність особистості як теоретико-прикладна проблема / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 40–48.

26. Білоус С. Ю. Як розвинути в учня якості дослідника або методика дослідницьких ланцюжків / С. Ю. Білоус. – Харків : Основа, 2004. – 160 с.

27. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

28. Бінецька Д. І. Використання сучасних методів навчання в процесі вивчення англійської мови як другої іноземної / Д. І. Бінецька // Наукові записки : [збірник наукових статей] / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; [укл. Л. Л. Макаренко]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Випуск CVIII (108). – (Серія педагогічні та історичні науки). – С. 3.

29. Бінецька Д. І. Формування у майбутніх учителів іноземної мови здатності до реалізації проблемного навчання у школі / Д. І. Бінецька // Наукові записки : [збірник наукових статей] / Нац. пед. ун-т імені

М. П. Драгоманова; [укл. Л. Л. Макаренко]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Випуск СХІV (114). – (Серія педагогічні та історичні науки). – С. 27.

30. Бінецька Д. І. Проблемне навчання як засіб формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземних мов / Д. І. Бінецька // Матеріали наукової конференції викладачів кафедри теорії та історії педагогіки; за наук. ред. Л. П. Вовк, О. С. Падалка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Серія "до 180-річчя університету". – С. 12.

31. Бінецька Д. І. Організаційно – педагогічні умови формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь засобами освітнього середовища університету / Д. І. Бінецька // Матеріали наукової конференції викладачів, аспірантів і докторантів університету за підсумками наукових досліджень 2014 р. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 9.

32. Бінецька Д. І. Особливості організації проблемного навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови / Д. І. Бінецька // Актуальные проблемы педагогики и психологии : научно-практический журнал; [гл. ред. М. Тимошенко]. – Одесса : Изд-во ООО «ПОСТСКРИПТУМ», 2014. – Выпуск I. – С. 7.

33. Бінецька Д. І. Освітнє середовище університету як засіб формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь / Д. І. Бінецька // Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог: матеріали Міжнародної науково – методичної конференції, 5 листопада 2014 року; [укл. Г. А. Турчинова, О. О. Яременко-Гасюк, М. О. Шутова]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 17.

34. Бінецька Д. І. Використання елементів проблемності під час організації педагогічної практики студентів з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземної мови / Д. І. Бінецька // Зб. наук. праць; [за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО]. – Вип. 43 (47). – Харків : НТУ «ХП», 2015. – С. 11.

35. Бобохуджаев Ш. И. Инновационные методы обучения : особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / Ш. И. Бобохуджаев, З. Ю. Юлдашев. – Ташкент. – Грамота, 2006. – 88 с.

36. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. ...доктора пед. наук: 13.00.04 / І. М. Богданова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 33 с.

37. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі інноваційних технологій : дис. ...д-ра пед наук... 13.00.04 / І. М. Богданова. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 2003. – 440 с.

38. Богуславский М. В. Формирование учения гуманно-личностной педагогики Ш. А. Амонашвили / М. В. Богуславский // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 110–123.

39. Бойко Г. М. До питання моделювання професійної діяльності фахівця в навчальному процесі / Г. М. Бойко , Г. О. Грищенко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній школі : зб. наук. праць – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2003. – С. 57–59.

40. Бондар В. І. Дидактика : [підручн. для студентів вищих пед. навч. закладів] / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

41. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.

42. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 320 с.

43. Бродська Л. В. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Бродська ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.

44. Братко А. А. Моделирование психической деятельности / А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин [и др.] – М. : Мысль, 1969. – 384 с.
45. Брушлинський А. В. Психологія мислення і проблемне навчання / А. В. Брушлинський. – М. : Знання, – 1983. – 96 с.
46. Валуєва І. Актуальні напрямки формування фонетичної компетенції майбутніх учителів англійської мови початкової школи / І. Валуєва // Зб. наук. пр. Херсонського державного університету. Серія : педагогічні науки. – Херсон : Херсонськ. держ. ун-т, 2007. – Вип. 45. – С. 217–219.
47. Великий енциклопедичний словник : [за ред. О.Прохорова]. – К. : Генеза, 1991. – 495 с.
48. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
49. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
50. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Иссл. цент проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
51. Веремчук А. М. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / А. М. Веремчук ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 20 с.
52. Витлин Ж. Л. Развитие общей и профессиональной культуры учителя иностранного языка / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 50–53.
53. Вишківська В. Б. Формування у майбутніх вчителів здатності до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / В. Б. Вишківська. – НПУ імені М. П. Драгоманова, К., 2006 р. – 219 с.

54. Вовк Л. П. Новаторство педагогічних технологій і педагогічна майстерність / Л. П. Вовк // Кримські педагогічні читання : матеріали міжнародної конференції, Алушта, 12-17 вересня 2001р.; [за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського]. – Харків : НТУ «ХП», 2001. – С. 108–111.

55. Вовк Л. П. З'ясування дидактичної моделі науки і дисципліни / Л. П. Вовк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 53: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. Ун-т імені М.П.Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 5–10.

56. Вовк Л. П. Педагогіка: завдання і ситуації : практикум. / Л. П. Вовк, В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. – 2-ге вид., випр. – К. : Знання-Прес, 2006. – 424 с.

57. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ...док. пед. наук : 13.00.04 / Волкова Наталія Петрівна. – Дніпропетровськ, 2006. – 628 с.

58. Галатюк Ю. М. Системно-структурний аналіз навчально-пізнавальної діяльності (методологічний аспект) / Ю. М. Галатюк // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін : збірник наук.-метод. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : Волинські обереги. – 2010. – Вип.14. – С. 212–219.

59. Галуза Л. Ф. Формування миротворчих поглядів студентів педвузів в процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Ф. Галуза; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 16 с.

60. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : навч. посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.

61. Гальперин П. Я. Воспитание систематического мышления в процессе решения творческих задач / П. Я. Гальперин, В. Л. Данилова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 31–38.

62. Гальперин П. Я. Психология мышления и умение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Просвещение, 1966. – 238 с.

63. Герасімова О. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до диференціації змісту навчання в професійно-технічних навчальних закладах аграрного профілю : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Герасімова ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 20 с.

64. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

65. Гладышева М. М. Моделирование системы формирования исследовательских умений будущих инженеров-программистов / М. М. Гладышева, П. Ю. Романов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2007. – № 42. – С. 150–161.

66. 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 / Н. М. Гловин ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2007. – 20 с.

67. Глоссарий терминов по технологии образования. – Женева : ЮНЕСКО, 1986. – 239 с.

68. Глушков В. М. Кибернетика : Вопросы теории и практики / В. М. Глушков. – М. : Наука, 1986. – 488 с.

69. Гнезділова К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : [навч. посіб.] / К. М. Гнезділова. С. О. Касярум. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2011. – 124 с.

70. Гончаренко С. У. Педагогічне дослідження. Методичні поради

молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ–Вінниця : „Вінниця”, 2008. – 278 с.

71. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправлене / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 522 с.

72. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.

73. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання / С. У. Гончаренко. – Наукові записки. – Серія: педагогічні науки. – Вип. 34. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2001. – С. 3–6.

74. Гуріна Т. Сутність, зміст і структура інформаційної компетентності викладача іноземних мов / Т. Гуріна // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : Курсор, 2004. – Вип. 26. – Ч. 2. – С. 56–57.

75. Гусєва Т. П. Психологічні засоби розвитку креативності майбутніх учителів філологічного профілю : автореф. дис. ...канд. псих. наук : спец. 19.00.07. – Педагогічна та вікова психологія / Т. П. Гусєва. – К., 2006. – 22 с.

76. Дауменко Л. Г. Науково-дослідна робота вчителів іноземної мови як засіб професійного розвитку на післядипломному етапі / Л. Г. Дауменко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2007. – № 5. – С. 48–50.

77. Державна національна програма: Освіта. Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 49 с.

78. Державна програма ”Вчитель” // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 4–32.

79. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

80. Докучаєва В. В. Планування як складова проектувального етапу в технології створення інноваційної педагогічної системи / В. В. Докучаєва //

Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 7. – С. 49–53.

81. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир : вид-во Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

82. Дубенчук І. А. Застосування Інтернету на заняттях з іноземних мов / І. А. Дубенчук // Вища освіта України. – 2010. – № 3, Т. III (38). – С. 91–96.

83. Духаніна Н. М. Критичне мислення: технології розвитку / Н. М. Духаніна // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (14). – С. 506–513.

84. Єнигін Д. В. Про природу проєктивних умінь / Д. В. Єнигін // Сучасна освіта і наука в Україні: наукові здобутки, стан і перспективи : матеріали VI всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної заочної конференції, Запоріжжя, 27–28 січня 2011 р. – Запоріжжя : Громадське об'єднання Нова освіта, 2011. – С. 56–58.

85. Жук Ю. О. Організація навчальної дослідницької діяльності у процесі викладання фізики в середній школі з використанням комп'ютерно-орієнтованих систем навчання / Ю. О. Жук // Наукові записки: збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – С. 118–125.

86. Загальна психологія : [за заг. ред. акад. С. Д. Максименка]. – Підручник. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Вінниця. Нова Книга, 2004. – 704 с.

87. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2007. – 206 с.

88. Зарицька А. А. Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / А. А. Зарицька. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова – К., 2016. – 20 с.

89. Зимовець О. А. Склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на початку XXI століття (на прикладі підготовки

вчителів іноземних мов) / О. А. Зимовець // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://st.zu.edu.ua/conf/docs/ukr/ua3.pdf>.

90. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языками в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

91. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – №1. – С. 12–19.

92. Зязюн І. А. Філософія сучасної професійної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіти: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 11–57.

93. Іванишина В. П. Використання інформаційних технологій як складова частина професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови / В. П. Іванишина, І. М. Білогура // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2007. – № 5. – С. 54–55.

94. Ильенков Э. Школа должна учить мыслить / Э. Ильенков // Народное образование. – 1964. – № 1. – Приложение. – С. 8.

95. Калініна Л. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/8453/97/> (05.10.09).

96. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.

97. Карлащук А. Ю. Формування дослідницьких умінь в процесі розв'язування задач з параметрами / А. Ю. Карлащук // Дидактика математики: проблеми і дослідження : Міжнародний збірник наукових робіт. – Донецьк : ТЕАН, 1999. – Вип. 11. – С. 40–43.

98. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ...канд. пед. наук :

спец. 13.00.01. – Загальна педагогіка та історія педагогіки / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.

99. Кловак Г. Т. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи / Г. Т. Кловак // Вісн. Житомир. пед. ун-ту ім. І. Франка / гол. ред. П. Ю. Саюх. – Житомир, 2003. – Вип. 12. – С.253–256.

100. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования : сборник научных трудов; [под ред. А. Хуторского]. – М. : ИОСО РАО, 2002. – 488 с.

101. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. О. Князян; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 44 с.

102. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Козяр, М. С. Коваль. – К. : Знання, 2013. – 327 с.

103. Колдина М. И. Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Колдина Маргарита Игоревна; [Волж. гос. инженер.-пед. ун-т]. – Нижний Новгород, 2009. – 20 с.

104. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. соч. – М. : Педагогическое наследие, 1965. – С. 162.

105. Кондрашова Л. В. Наукове-методичне середовище навчального закладу як фактор розвитку професійної творчості / Л. В. Кондрашова // Інноваційна діяльність сучасного вчителя в умовах креативного освітнього простору: проблеми, перспективи, досягнення. – Дніпропетровськ: «Інновація», 2012. – С. 42–46.

106. Кондрашова Л. В. Методологічна сфера підготовки творчого вчителя в умовах університетської освіти / Л. В. Кондрашова // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у систем підготовки освітянських

кадрів : здобутки, пошуки, перспективи : монографія. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 432 с.

107. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; [за ред. Л. Н. Проколієнко]; упор. В. В. Андрієвська, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

108. Костюкевич Д. Я. Методичні засади організації сучасного освітнього середовища з фізики в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Д. Я. Костюкевич, А. М. Кух. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2006. – 228 с.

109. Кочергин А. Н. Моделирование мышления / А. Н. Кочергин. – М. : Политиздат, 1969. – 224 с.

110. Кошарна Н. В. Формування іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи в змісті дисципліни «Наукова англійська мова» / Н. В. Кошарна // Матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 05 листопада 2015 р. «Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи» / М-во освіти і науки України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, Британська Рада України, Гете Інститут в Україні, Авторизований центр міжнародних екзаменів «Grade Education Centre »: ред кол: О. В. Котенко, Н. В. Кошарна, Н. М. Віннікова. – К. : ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – 260 с.

111. Кравець Р. А. Педагогічні умови формування творчого мислення майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. А. Кравець; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2011. – 20 с.

112. Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.М. Кравченко ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2006. – 21 с.

113. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 5–14.

114. Кузнєцова Г. В. Сучасний підхід до аналізу англомовного художнього тексту у вищій школі: постановка питання / Г. В. Кузнєцова // Міжнародний науковий вісник. Випуск 6 (25). – Ужгород-Кошице-Мішкольц, 2013. – С. 232–235

115. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

116. Кулєшова В. В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Кулєшова; Ін-т проф.-техн. освіти АПН України. – К., 2007. – 17 с.

117. Куліш Р. В. Інтерактивні підходи до організації педагогічної практики студентів у вищих навчальних закладах / Р. В. Куліш // Вісник Черкаського університету : зб. наук. пр. – Черкаси : ЧНУ, 2009. – Вип. 164 (Педагогічні науки). – С. 38–42.

118. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.

119. Кухарев Н. В. Педагог-мастер – педагог-исследователь: пособие для учителей и руководителей образоват. учреждений / Н. В. Кухарев. – Минск : Адукацыя и выхаванне, 2003. – 248 с.

120. Кушнір В. http://hklib.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r_71/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=KST&P21DBN=KST&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullw&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLORTERMS=0&S21STR= Кількісні

дослідження в педагогіці / В. Кушнір // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – 2008. – № 2. – С. 42–48.

121. Лаврентьєва О. О. До класифікації умінь / О. О. Лаврентьєва // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2002. – Вип. 4. – С. 364–370.

122. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: дис.

...канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / І. В. Лебедик. – Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград, 2007. – 231 с.

123. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – К. : Знание, 1988. – 96 с.

124. Лернер И. Проблемное обучение / И. Лернер. – М. : Педагогика, 1984. – 64 с.

125. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.

126. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

127. Лиманов Ф. С. О природе вопроса / Ф. С. Лиманов // Вопрос. Мнение. Человек. – Л. : Знание, 1971. – С. 15–16.

128. Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Литовченко. – Минск, 1990. – 20 с.

129. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди, 1997. – 338 с.

130. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 77–82.

131. Малафіїк І. В. Дидактика : навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей і вчителів / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2004. – 398 с.

132. Малафіїк І. В. Теоретичні та методичні аспекти системно-розвиваючого навчання та його виховний потенціал / І. В. Малафіїк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти :

збірник наукових праць «Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету». – Рівне : РДГУ. – 2000. – Вип. 9. – С. 124–128.

133. Малінка О. О. Створення ситуацій гарантованого успіху в процесі навчання студентів іноземній мові / О. О. Малінка // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2009. – Вип. 29. – С. 153–157.

134. Мараховська Н. В. Проблема формування лідерської компетентності майбутніх учителів іноземних мов / Н. В. Мараховська. – режим доступу <http://vuzlib.com/content/view/389/84/>.

135. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : [пособие для учителя]. / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

136. Мартиненко С. М. Формування готовності студентів педагогічного університету до особистісно орієнтованої взаємодії / С. М. Мартиненко // Педагогічна освіта: теорія і практика: 168 зб. наук. пр. «Психологія і педагогіка». – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – № 2. – С. 180–185.

137. Марчій-Дмитраш Т. М. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації навчальної діяльності у початковій школі : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. М. Марчій-Дмитраш; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2010. – 20 с.

138. Матюшкин А. М. Основные психологические модели проблемных ситуаций / А. М. Матюшкин // Основные подходы к моделированию психики и эвристическому программированию. – М., Изд-во АН СССР, 1968. – С. 284–301.

139. Матюшкин А. М. Теоретические вопросы проблемного обучения / / А. М. Матюшкин. – Хрестоматия по возрастной и пед. психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. [Под ред. И. И. Ильсова, В. Я. Ляудис]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 274–279.

140. Матушинский Г. У. Проектирование моделей подготовки к

професійної діяльності преподавателей высшей школы / Г. У. Матушинский, А. Г. Фролов // Educational Technology and Society. – 2000. – № 3 (4). – Р. 183–192.

141. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : “Просвещение”, 1977. – 321 с.

142. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 223 с.

143. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні [текст]: монографія / О. П. Мещанинов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

144. Миргородська О. Л. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Л. Миргородська; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.

145. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. – 656 с.

146. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – Навч. посібник для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів [За заг. ред. О. Г. Мороза]. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

147. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя / А. Г. Мороз. – К. : Знание, 1998. – Гл. 1. – С. 23–36.

148. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.

149. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

150. На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації Комюніке Конференції Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (м. Лондон, 16-19 травня 2007 р.) -

[Електронний ресурс] // Режим доступу:
http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_communique_Ukrainian.pdf

151. Наказ Міністерства освіти та науки України від 08.04.1993 № 93 «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93/conv>.

152. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України, 23 квітня 2002. – № 33. – С. 4–6.

153. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.09. – теорія навчання / Н. Г. Недодатко. – Кривий Ріг. – 2000. – 354 с.

154. Нізовцев А. В. Формування дослідницьких умінь студентів технічних університетів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Нізовцев; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2010. – 20 с.

155. Ніколаєва С. Ю. Типова програма підготовки вчителя іноземної мови “Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах: для університетів та інститутів, факультетів іноземних мов” / С. Ю. Ніколаєва, Н. К. Скляренко, Н. О. Бражник // Іноземні мови. – 1998. – № 2. – С. 8–35.

156. Ніколаєва С. Ступенева підготовка вчителя/викладача іноземної мови в університеті : вихідні положення / С. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 6.

157. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак: навч. посіб. – Видавничий центр “Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство “Книга Пам’яті України”. – К. : 2000. – 368 с.

158. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; [под ред. Е. С. Полат]. – М. : Академия, 1999. – 224 с.

159. Овчинникова М. В. Основні напрями формування навчально-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики в процесі вивчення курсу «Лінійна алгебра» / М. В. Овчинникова // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Ялта, 22–23 вересн. 2009 р. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – С. 131–136.

160. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М : Просвещение, 1968. – 208 с.

161. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1990. – 381 с.

162. Ортинський Л. В. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

163. Основи педагогіки вищої школи. Навчально-методичний комплекс для аспірантів і магістрів; [Укладачі: Л. Вовк, О. Падалка, Р. Семернікова]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 59 с.

164. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М. : Народное образование, 2007. – 384 с.

165. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ...док. пед. наук : 13.00.04 / Павленко Олена Олександрівна. – К., 2005. – 447 с.

166. Павлюк Р. О. Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. О. Павлюк; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с.

167. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Пархоменко. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова – К., 2016. – 20 с.

168. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2002. – 512 с.

169. Педагогика профессионального образования : [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

170. Педагогіка : завдання і ситуації : практикум; навчально-методичний комплекс з педагогіки / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський, Л. П. Вовк. – 2-ге вид., виправ. – К. : Знання-Прес, 2006. – 423 с.

171. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.

172. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и средн. учеб. завед., обуч. по пед. спец. и направ. : [под ред. С. А. Смирнова]. – 4-е изд., исправ. – М. : Академия, 2000. – 512 с.

173. Педагогічна майстерність : [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 2004. – Р.7. – С. 6–12.

174. Педагогічний словник : [за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 654 с.

175. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Неперервна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія : [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вид-во „Віпол”, 2000. – С. 274–318.

176. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 616 с.

177. Піддячий В. М. Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / В. М. Піддячий. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – 22 с.

178. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М. : АПН РСФСР, 1953. – 752 с.

179. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ...док. пед. наук : 13.00.01 / Пикельная Валерия Семеновна. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.

180. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск : Вышэйш. школа, 2005. – 302 с.

181. Пойа Дж. Математическое открытие / Дж. Пойа. – М. : Наука, 1961. – 452 с.

182. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – [Под ред. Е. С. Полат]. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.

183. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн / И. П. Подласый : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – Кн.1 : общие основы. Процесс обучения. – М. – 576 с.

184. Пропадуца О. Л. Діагностика формування дослідницьких умінь майбутніх вчителів-географів / О. Л. Пропадуца // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2003. – № 181. – С. 135–142.

185. Психология и педагогика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 432 с.

186. Психологічна енциклопедія : [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

187. Разорьонова М. В. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до діагностики та корекції рівня комунікативної культури в школярів: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / М. В. Разорьонова; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 20 с.

188. Рейтман У. Р. Познание и мышление. Моделирование на уровне информационных процессов: пер. с англ. / У. Р. Рейтман. – М. : Энергоиздат, 1968. – 400 с.

189. Рибалко А. В. Система дослідницьких задач як засіб розвитку продуктивного мислення старшокласників у навчанні фізики : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. – Теорія і методика навчання фізики / А. В. Рибалко. – Рівне, 2007. – 282 с.

190. Рибалко А. В., Системно-структурний аналіз навчального дослідження / А. В. Рибалко, Ю. М. Галатюк // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – 2009. – № 65. – С. 120–123.

191. Рогозіна О. В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Рогозіна; Ін-т проф.-техн. освіти АПН України. – К., 2007. – 19 с.

192. Романишина Л. М. Особистісно орієнтоване навчання як основа адаптивних технологій / Л. М. Романишина, Н. М. Соловій // Наукові записки. – ТДПУ, 2001. – Вип. 12. – С. 207–212.

193. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Человек и мир, 1958. – 146 с.

194. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. – М. : Осць-89, 2006. – 480 с.

195. Савчак Н. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. В. Савчак; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2000. – 19 с.

196. Савченко О. Я. Теоретичні засади якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 28–32.

197. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.

198. Сичова В. Формування загальнонавчальних і специфічних умінь та навичок учнів / В. Сичова // Рідна школа. – 2003. – № 11. – С. 15–17.

199. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.

200. Сластенин В. А. Педагогіка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. А. Сластенин и др. – М. : Академія, 2005. – 576 с.
201. Смирнова Е. С. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. С. Смирнова. – Л. : ЛГУ, 1977. – 136 с.
202. Соколюк О. М. Роль інтелектуальної компоненти у формуванні в учнів середньої школи навчальних дослідницьких умінь з фізики / О. М. Соколюк. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1998. – 318 с.
203. Сорокіна Н. В. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Сорокіна; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – 22 с.
204. Соціально-педагогічний словник : [ред. В. В. Радул]. – К. : «Екс Об», 2004. – 304 с.
205. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 2 : [Ред. Колегія : О. Г. Дзевєрін (голова), М. В. Черпінський та ін.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська шк., 1976. – 670 с.
206. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
207. Тимошенко О. В. Формування дослідницьких умінь у процесі навчання вищої математики студентів біологічних спеціальностей : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Тимошенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
208. Тихомиров О. К. Психология мышления : учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272с.
209. Тушева В. В. Теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ...док. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Тушева; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова – К., 2016. – 44 с.

210. Уман А. И. Учебное задание и его типы / А. И. Уман // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1983. – № 2 (42). – С. 32–35.

211. Уровни экспериментального моделирования деятельности / В. А. Вавилов // Проблемы инженерной психологии: материалы V Всесоюзной конференции – М. : Наука. – 1979. – С. 81–83.

212. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

213. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский // АПН РСФСР. – М. – Л., 1950. – Т. 10: Материалы к третьему тому “Педагогической антропологии”. – 666 с.

214. Фалько М. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / М. І. Фалько; Київ. нац. ун-т культури і мистец. – К., 2005. – 19 с.

215. Філософський словник : [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

216. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2002. – С. 167.

217. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посібник; [під. ред. проф. С. І. Якименко]. – К. : Вид. дім «Слово», 2011. – 464 с.

218. Формирование учебной деятельности школьников : [под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой]. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.

219. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога : кн. для учителя / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.

220. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1977. – 208 с.

221. Харцій О. М. Значення креативності в освітньому процесі / О. М. Харцій // Матеріали конференції – ХНПУ (Педагогічний університет), 2005. – С. 151–156.

222. Хмельковська С.В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки: дис. ...канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04. – Теорія і методика професійної освіти / С. В. Хмельковська. – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2005. – 223 с.

223. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

224. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской – СПб : Питер, 2001. – 544 с.

225. Хуторской А. В. http://hklib.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r_71/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=KST&P21DBN=KST&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullw&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2009. – N 3. – С. 17–24.

226. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару // Режим доступу : www.rusnauka.com/.../23997.doc.htm.

227. Чернецький І. С. Відкрита природнича демонстрація як інноваційна компонента освітнього середовища / І. С. Чернецький // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін : збірник наук.-метод. праць «Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету». – Рівне : Волинські обереги, 2010. – Вип. 14. – С. 24–28.

228. Чернишова Р. Мета сучасної школи – компетентність / Р. Чернишова, В. Андрюханова // Директор школи. Україна. – 2001. – С. 91–96.

229. Чернігівська Н. С. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. С. Чернігівська; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2011. – 20 с.

230. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Я. О. Черньонков; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2006. – 209 с.

231. Черноушек М. Психология жизненной среды / М. Черноушек; [пер. с чеш. И. И. Попа]. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.

232. Шапран Ю. П. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології / Ю. П. Шапран // Рідна школа. – 2012. – № 12. – 43 с.

233. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект : посібник для вчителів і студентів / В. Д. Шарко. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с.

234. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця : Едельвейс, 2007. – 383 с.

235. Шевченко А. Ф. Формування готовності майбутнього вчителя до діяльності в умовах тимчасового виховного середовища : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. – теорія та методика професійної освіти / А.Ф. Шевченко. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 256 с.

236. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКИПРО, 2003. – С. 54–57.

237. Шершнева В. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза / В. Шершнева, Е. Перехожева // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 152–154.

238. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету:

автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / С. О. Шехавцова; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.

239. Шэннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Р. Шэннон. – М. : Мир, 1978. – 418 с.

240. Шингирей Т. А. Формирование исследовательских умений у слушателей переподготовки педагогических кадров: содержательно-технологический аспект / Т. А. Шингирей, В. А. Шинкаренко // Информационные технологии в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 21-22 мая 2009 г.). – Минск : БНТУ, 2009. – С. 342–345.

241. Шролик Г. П. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. П. Шролик; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 20 с.

242. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 300 с.

243. Щерба Н. С. Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. С. Щерба; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. — Житомир, 2009. – 20 с.

244. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко]. – М. : Педагогика, 1989. – 584 с.

245. Эсаулов А. Ф. Психология решения задач / А. Ф. Эсаулов/ – М. : Знание, 1980. – 185 с.

246. Ясвин В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды / В. А. Ясвин // Дополнительное образование. – 2000. – № 2. – С. 16–22.

247. Binetska D. I. Formation of research abilities of the future teachers of foreign languages in the teaching practice / D. I. Binetska // European Journal of Education and Applied Psychology / № 2, Vienna, Austria. – 2015. – P. 27.

248. Boam R. Designing and Achieving Competency / R. Boam, P. Sparrow. – London : McGraw-Hill, 1992. – 460 p.
249. Halmer E. 21st-Century Literacy / E. Halmer // English Teaching Professional. – UK, 2003. – Issue 36. – P. 4–6.
250. Barblan A. The Sorbonne Declaration – Follow-Up and Implications: A Personal View / A. Barblan. – Geneva : AEU/ CRE, 1999. – P. 17.
251. Barren E. Harrington D. Creativity intelligence and personality / E. Barren // Ann. Rev. of school. – V. 32, 1981. – P. 439–476
252. Botkin J.W. No Limits tj Learning. A Report to the Club of Rome / J.W. Botkin , M. Elmadjra , M. Malitza. – Oxford etc., 1979. – P. 25–30
253. Feldman D. N. Creativity dreams: insights and transformation / D. N. Feldman // The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 271–297.
254. From Bologna to Prague – Reform of Study Programmers and Structures in Germany. –Bonn, HRK, 2000. – 63 p.
255. Harris Christopher. In the Shadow of Bologna/ EAIE Forum, 2000. – Special Edition. – P. 22–24.
256. Kankaanranta. M. International perspectives on the pedagogically innovative uses of technology / M. Kankaanranta. – Human Technology 1, 2005 – P. 111–116.
257. Kankaanranta M. National policies and practices on ICT in education: Finland. In T.Plomp, R. E. Anderson, N. Law, A. Quale (Eds.), Cross-national information and communication technology policy and practices in education: A volume in research in educational policy: local, national, and global perspectives / M. Kankaanranta, P. Linnakyla. – . Greenwich, CT: Information Age Publishing., 2003 – P. 213–231.
258. Law. N. Innovative classroom practices and the teacher of the future. In C. Dowling & K. W. Lai (Eds.), Information and communication technology and the teacher of the future Dordrecht, the Netherlands : Kluwer Academic Publishers / N. Law. – 2003. – P. 171–182.

259. Law. N. Teachers and teaching innovations in a connected world. In A. Brown, N. Davis (Eds.), *Digital technology, communities and education* / N. Law. – London: Kogan Page, 2004. – P. 17–18.

260. Law N. Methodological approaches to comparing pedagogical innovations using technology / N. Law, A. Chow, H. Yuen. – *Education and Information Technologies*, 70(1-2), 2005. – P.7–20.

261. Nicholls A. *Managing Educational Innovations* / A. Nicholls. – Lnd., 1988. – 345 p.

262. Netlibris. (n.d). *International Netlibris: Literature circle around the world*. Retrieved September 16, 2005, from <http://www.netlibris.net>

263. Rogers C. R. *Freedom to learn; a view of what education might become* / C. R. Rogers. – Columbus, Ohio, C.E. Merrill Rub. Co. [1969]. – 358 p.

264. Schweitzer A. *Menschlichkeit und Fride* / A. Schweitzer. – Berlin, 1991. – P. 20.

265. Simpson E. *Behavioural Objectives in Curriculum Development* / E. Simpson // *The Educational Technology* / Ed. M.P. Kapfer. – New York, 1970. – P. 211–212.

266. Torrance E.P. *The nature of creativity as main test in its testing* / E. P. Torrance // In : R.J. Sternberg (Ed.) *The nature of creativity*. – New York : Cambridge University Press, 1988. – P.43–75.

267. *Views on science policy of the Nobel laureates for 1982: Hearings before the Commissions on science* // Wash: Government print off. – 1983. – P.10.

268. Wronsky J. *Theory of innovation* / J. Wronsky. – New York, 1992. – 586 p.

269. Voogt. J. *Most satisfying experiences with ICT*. In W. J. Pelgrum, R. E. Anderson (Eds.), *ICT and the emerging paradigm for life-long learning: An IEA educational assessment of infrastructure, goals, and practices in twenty-six countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1999. – P.49.

270. Zumeta W. Public policy and accountability in higher education / W. Zumeta; Lessons from the past and present for new millennium. In D.E. Heller (Ed.), *The states higher education policy; Affordability, access and accountability*. Baltimore, MD; The Johns Hopkins University Press, 2001. - P. 155-197.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для визначення рівня дослідницьких умінь студентів (за когнітивним критерієм).

1. Дослідницькі уміння вчителя – це

.....

2. Дослідницькі уміння вчителя проявляються в

.....

3. Вчителю дослідницькі уміння а) дуже необхідні; б) потрібні, але не є пріоритетними; в) необов'язкові; г) інше.

4. Розмістіть у порядку пріоритетності для вчителя:

1) Організаційні уміння;

2) Знання предмету;

3) Дослідницькі уміння;

4) Знання психолого-педагогічних дисциплін;

5) Комунікативні уміння.

Додаток Б

Анкети для викладачів педагогічних вузів

1. Як Ви розумієте поняття «дослідницькі уміння майбутнього вчителя»? _____

2. Чи можливо здійснювати під час вивчення фахових дисциплін формування дослідницьких умінь майбутніх учителів? Відповідь обґрунтуйте

3. Як, на Вашу думку, впливає гуманістична спрямованість викладача вузу на рівень дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов?

а) має значний вплив, оскільки під час навчання відбувається ще і формування інших якостей за принципом наслідування;

б) впливає незначною мірою;

в) зовсім не впливає;

г) інше

4. Наскільки, на Вашу думку, впливає освітнє середовище університету на рівень дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов?

а) впливає значною мірою

б) впливає незначною мірою

в) зовсім не впливає

г) інше

5. Чи впливає включення елементів проблемного навчання під час вивчення фахових дисциплін та дисциплін психолого-педагогічного циклу на рівень дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов?

а) впливає значною мірою

б) впливає незначною мірою

в) зовсім не впливає

г)

інше

Додаток В

Завдання для визначення рівня дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов (за операційним критерієм)

Шановний колего! Просимо Вас виконати запропоновані нижче завдання. Аналіз результатів виконання цих завдань дозволить уточнити зміст навчально-дослідницьких завдань, які будуть пропонуватися Вам в подальшому.

Завдання 1. Визначте мету подальшої діяльності за такою проблемою «Проблема виховання екологічної культури в процесі викладання іноземної мови» _____

Завдання 2. Обґрунтуйте значимість вирішення проблеми, зазначеної в попередньому завданні для забезпечення ефективності виховання молодших школярів в процесі вивчення іноземної мови.

Обґрунтування _____

Завдання 3. Сформулюйте гіпотезу з проблеми, зазначеної в завданні 1.

Завдання 4. Складіть загальний план дослідження з проблеми, зазначеної в завданні

1. _____

Завдання 5. Ознайомтеся з методикою, результатами дослідницької роботи. Сформулюйте висновки.

Завдання 6. Опрацювавши педагогічну статтю, сформулюйте основну думку автора статті.

Додаток Г

Список педагогічних фільмів

«ХОРИСТИ» (20014)

Режисер: Крістоф Барратье.

У головних ролях: Жерар Жюньо, Франуса Берлеан, Кад Мерад, Жан-Поль Боннер, Мари Бюнель, Поль Шарьера і т.д.

«ПИСЬМЕННИКИ СВОБОДИ (2007)

Режисер: Річард ЛаГравенс

У головних ролях: Хірарі Суенкс, Скотт Гленн, Імелда Стонтон, Патрік Джемсі, Ейпріл Л, Ернандез і т.д.

«ПОЛІАННА» (2003)

Режисер: Сара Хардінг

У головних ролях: Аманда Бертон, Кеннет Кренем, Джорджиана Террі, Аден Джиллетт, Пем Ферріс і т.д.

«ТРИМАЙ РИТМ»

Режисер: Ліз Фрідлендер.

У головних ролях: Антоніо Бандерас, Роб Браун, Елфрі Вудард, Йайа ДаКоста, Джон Ортіс, Дженна Деван-Татум.

«ТІЛЬКИ НАЙСИЛЬНІШІ» (1993)

Режисер: Шелдон Летгіч

У головних ролях: Марк Дакаскос, Стейсі Тревіс, Джеффри Льюїс, Пако Крістіан Прієто, Тодд Зусман і т.д.

«ЗАПЛАТИ ІНШОМУ» (2000)

Режисер: Мімі Ледер

У головних ролях: Кевін Спейсі, Хелен Хант, Хейлі Джоел Осмент, Джей Мор, Джеймс Кевізел, Джон Бон Джові, Енджи Дікінсон і т.д.

«ВЕЛЕТЕНЬ» (1998)

Режисер: Пітер Челсом

У головних ролях: Кіран Калкін, Елден Хенсон, Шерон Стоун, Гаррі Дін Стентон і т.д.

«КАРАТЕ-ПАЦАН» (2010)

Режисер: Харольт Цвар

У головних ролях: Джекі Чан, Джейден Сміт, Тараджи П.Хенсон, Венвен Хань, Юй Жун Гуан і т.д.

«ПЕРЕД КЛАСОМ» (2008)

Режисер: Пітер Уернер

У головних ролях: Джеймс Волк, Тріт Уільямс, Домінік Скотт Кей, Сара Дрю, Кетлін Йорк, Джо Крест, Патріція Хітон, Джонні Пакар і т.д.

«УЧИТЕЛЬ РОКУ» (2005)

Режисер: Уільям Дір

У головних ролях: Девід Пеймер, Райан Рейнольдс, Джон Естін, Ендрю Роб, Кейт Вернон, Дон Маккей, Бренда МакДональд і т.д.

«РЕСПУБЛІКА ШКІД»

Режисер: Генадій Полока

У головних ролях: Сергій Юрський, Юлія Буригіна, Павло Луспекаєв, Олександр Мельников, Анатолія Стобов, Георгів Колосов, Віра Титова, Лев Вайнштейн, Віктор Перевалов, Олександр Кавалеров.

Додаток Д

Картка самоконтролю сформованості дослідницьких умінь студентами під час педагогічної практики

Шановні колеги! Оцініть власні показники дослідницьких умінь до та після педагогічної практики від 0 до 5 (де 0 – повністю не сформоване, 5 – цілком сформоване)

Складові дослідницьких умінь	показники дослідницьких умінь	Оцінка (від 1 до 5)	
		до	після
Інтелектуальні	аналіз змісту завдання та визначення мети діяльності		
	уміння визначати логіку дослідження (постановка завдань для досягнення мети діяльності)		
	висловлення гіпотез, зміст яких стосується передбачення можливих результатів виконання завдання		
	виділення значущих ознак, якостей у досліджуваних педагогічних об'єктах, явищах чи процесах з урахуванням мети та завдань діяльності		
	встановлення та пояснення причинно-наслідкових зв'язків		
	доведення чи спростування висунутих гіпотез, ідей, міркувань		
	формулювання узагальнених міркувань		

Інформаційні	вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати інформацію з різних джерел для вирішення педагогічних проблем		
	виділення смислових елементів інформації		
	використання прийомів логічного групування інформації		
	вміння здійснювати інформаційний пошук в системі Internet.		
	вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати інформацію з різних джерел для вирішення педагогічних проблем		
Уміння самоорганізації тт. самоконтролю	планування роботи під час дослідження педагогічних явищ та процесів, раціональне використання часу й засобів діяльності		
	регулювання й перебудова схеми своїх дій		
	формулювання самооцінки в результаті проробленої роботи		

Додаток Е

Завдання 1. Визначити особливості формування особистості конкретного учня.

виявити у класному колективі учня чи учнів, які мають труднощі у навчанні або поведінці;

визначити рівень вихованості цих школярів (школяра) через систему ставлення до навчання, праці, однокласників, учителів, батьків;

запланувати і реалізувати хоча б один конкретний вид виховної діяльності, який би сприяв підвищенню їхнього статусу у класному колективі.

Звітом про виконання завдання має стати підібрана методика визначення рівня вихованості учня, а також проведена студентом виховна робота.

Завдання 2. Визначити причини відставання у навчанні або важковиховуваності.

Для цього обов'язковим є відвідування сім'ї і ознайомлення з умовами і режимом дня школяра, а також мотивами навчання.

Звітом про виконання завдання стане науково-практичне обґрунтування причин педагогічної занедбаності учня та реалізація програми подолання цих причин.

Завдання 3. Розробити програму взаємодії у системі “вихователь – вихованець” з метою корекції поведінки вихованця, яка б передбачала:

- допомогу вихованцеві самокритично визнати недоліки;

- рекомендації класному керівникові щодо взаємодії з вихованцем;
- впевненість, що рекомендовані види виховної діяльності і погоджена програма самовиховання дозволять йому досягнути вищого рівня вихованості.

Звітом має стати розроблена програма самовиховання учня, система управління цим процесом, а також психолого-педагогічні рекомендації щодо перспектив розвитку цього учня адресовані його батькам і класному керівникові.

Завдання 4. Вивчити специфіку організації і використання певних (окремих) методів громадянського виховання учнів, закріпленої за студентом на час практики.

- зробити огляд сучасних видань, в яких розглядаються проблеми громадянського виховання. Які завдання має розв’язувати основна та старша школа?;
- на основі аналізу педагогічної літератури сформулювати основні завдання виховання моральної культури школярів;
- на прикладі відвіданих уроків пояснити, як реалізується сучасна мета виховання громадянина у навчальному процесі школи;

розробити і провести виховний захід, який буде сприяти рівню виховання громадянської культури учнів Вашого класу.

Завдання 4. Напрямок “Моральна культура”

Мета: уявити, що мораль – це не лише форма суспільної свідомості, але й форма індивідуальної моральної свідомості, що засвоєні і прийняті

особистістю моральні норми виражають її певні ставлення до інших людей, до себе, до праці, до природи.

Визначити рівень моральної вихованості учнів класу (які знання про мораль мають школярі; які моральні прояви властиві їм у різних ситуаціях; яка система моральних цінностей панує у колективі).

Скласти програму і визначити методи вивчення моральної вихованості учнів класу.

Проаналізувати мету виховання, поставлену у Вашому класі. Визначити шляхи її досягнення.

Проаналізувати ту частину плану роботи класного керівника, що спрямована на формування моральної культури.

Скласти план виховання моральної культури учнів Вашого класу.

Організувати цілеспрямовану діяльність з реалізації накресленого плану.

Довести, що спланована і реалізована Вами робота сприяла покращенню моральної вихованості дітей.

Звітом про виконання завдань має бути складений Вами план виховання моральної культури учнів, перелік виконаної у класі роботи (за підписом класного керівника) і психолого-педагогічні рекомендації про перспективи морального розвитку одного з учнів.

Завдання 5. Напрямок “Естетична культура”

Мета: сформувати уявлення про естетичну культуру як процес цілеспрямованого розвитку здатності особистості до повноцінного сприймання і правильного розуміння прекрасного в мистецтві і дійсності.

Визначити рівень естетичної вихованості учнів Вашого класу.

обґрунтувати основні критерії і показники естетичної вихованості (уявлення про прекрасне і потворне, комічне і трагічне); виявити рівень сформованості естетичних смаків (одяг, зачіска), знання законів художньої творчості, головних творів вітчизняного і зарубіжного мистецтва, вміння і намагання створювати навколо себе красу;

провести спостереження за реальною участю школярів у художній діяльності та вивчити їхні естетичні смаки.

Звітом про виконання завдання має стати розроблена Вами методика визначення рівня естетичної вихованості учнів (наприклад, анкета, інтерв'ю).

На основі одержаних даних визначити конкретні завдання з естетичного виховання для Вашого класу.

виявити і обґрунтувати джерела, методи і прийоми виховання естетичної культури на уроках з Вашої спеціальності та в позаурочній виховній діяльності;

проаналізувати один з розділів шкільної програми та підручник в плані їхніх можливостей естетичного виховання і вимог естетики, зробити власні висновки.

Розробити і провести виховний захід, який буде сприяти покращенню рівня естетичного виховання.

Звітом про виконання завдання буде теоретико –методичне та практичне обґрунтування завдань і змісту естетичного виховання даного класного колективу

(у письмовій формі).

Завдання 6. Напрямок “Трудова культура”

Мета: сформувати у студентів потребу в дотриманні певних педагогічних умов у вирішенні завдань формування трудової культури.

Визначити види трудової діяльності, у яких беруть участь учні Вашого класу.

Визначити критерії трудової вихованості учнів, їх ставлення до праці. Розробити пропозиції щодо поліпшення виховання трудової культури учнів Вашого класу.

Визначити причини негативного ставлення окремих школярів до праці.

Виявити, чи реалізуються на практиці такі основні вимоги до організації трудової діяльності школярів, як:

- суспільно значуща мета і результати праці; колективний характер праці школярів; різноманітність організаційних форм праці; посиленість; забезпечення активної позиції кожного учня, ініціатива, творчість у трудовій діяльності.

Провести виховний захід, який буде сприяти покращенню рівня трудового виховання учнів Вашого класу.

Звітом про виконання завдання має бути аналіз виховання трудової культури у класі і ставлення учнів до праці; аналіз сучасних форм організації праці школярів та письмове обґрунтування дотримання або недотримання вимог до організації трудової діяльності школярів.

Примітка. Виховний захід проводити під час виконання будь-якого завдання. Обов'язково сформулювати мету та проаналізувати її досягнення (критично).

Додаток Є

Приклади педагогічних ситуацій миттєвого реагування

Ситуація 1.

...Молодий вчитель прийшов перший раз в 8-й клас. Учні вирішили «перевірити» його: всі роблять вигляд, що не помічають учителя, і продовжують ходити по класу.

Учитель сів, відкрив журнал і почав його заповнювати. Це здивувало учнів, але вони продовжували задумане...

Відповідь. Заповнивши журнал, учитель подивився на учнів і засміявся: «Вам ще не набридло перевірити мене?» Учні притихли і сіли. Учитель не почав урок, познайомився з дітьми, розповів про себе.

З цього моменту діти полюбили вчителя, на уроках була доброзичлива атмосфера і взаєморозуміння.

Ситуація 2.

...Учитель математики (педагогічний стаж 7 років), прийшовши на урок, побачила, що один учень (6-й клас) сидить під партою...

Відповідь. Вона «не помітила» цього і почала спокійно проводити урок. Коли учню набридло там сидіти, і він виліз, вона «здивувалася», чому він там знаходиться, і сказала, що, якщо, йому так подобається, нехай сидить під партою до кінця уроку. Так і довелось йому просидіти в незручному положенні під партою 45 хвилин.

Додаток Ж

Приклад завдання з педагогіки студентки 4-го курсу (визначення рівня вихованості учнів).

Автор - Брюнчугіна Кароліна Олександрівна. 43ау група

Під час проходження практики у школі № 71, я отримала завдання провести уроки у закріпленому за мною класі. Оскільки я не тільки майбутній вчитель, а й вихователь, мені необхідно було провести виховну роботу з дітьми, визначити рівень вихованості учнів та проаналізувати отримані результати.

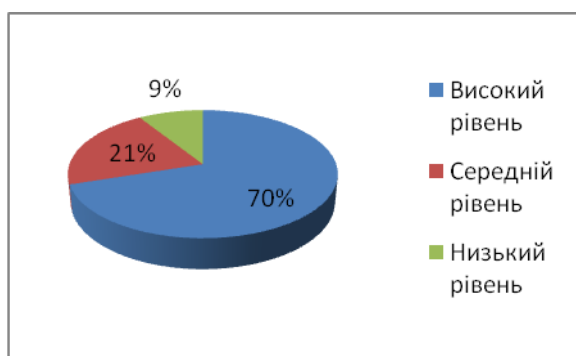
За мною був закріплений 5-В клас, в якому я проводила уроки англійської мови. Учні мають достатній рівень знань, активні на уроці, завжди виконують усі запропоновані завдання. Клас поділений на 2 групи. В моїй групі було 9 чоловік. Хоча це невелика кількість, але діти дуже різні між собою як у психологічному розвитку, так і в розумовому. Більшість учнів достатньо добре знають учбовий матеріал, хоча кожному це дається по своєму.

Протягом практики я не мала труднощів у роботі з дітьми. Клас був налаштований добре на роботу зі мною. Але все ж таки трапилась зі мною одна ситуація, яка була поштовхом для проведення виховної роботи з учнями. На одному з уроків я проводила з дітьми роботу з удосконалення монологічного мовлення. На першій парті переді мною сидів учень, який протягом уроку жваво обговорював якусь тему зі своїм товаришем по парті. На зауваження він не реагував. Оскільки завданням учнів було висловити свою точку зору, багатьом було важко сконцентруватися через цю веселу бесіду. Я не витримала і сказала: « Насамперед погано те, що ти не тільки не поважаєш вчителя, а не поважаєш думку своїх однокласників. Вони тебе дуже уважно вислухали, а ти нехтуєш чужою точкою зору.» Учень замовк.

Але оскільки я ще не мала гарного педагогічного досвіду у таких ситуаціях, я відчувала себе трохи некомфортно. Мені здавалось, що я «перегнула палицю». Я зрозуміла, що проблема цього класу не в їхній гіперактивності, а в тому, що вони не вміють вислуховувати один одного та не допомагають один одному.

Для того, щоб визначити рівень вихованості моїх учнів я провела анкетування: відповідальність до навчання, ставлення до людей, самоаналіз вчинків. Результати анкетування показали, що 70% учнів відповідально відносяться до процесу навчання. Тобто, вчасно готують домашні завдання, читають літературу поза шкільною програмою, із задоволенням виконують складніші завдання та творчі роботи.

Діаграма «Відповідальне ставлення до навчання у класі»



На діаграмі можна побачити, що більшість класу має високий рівень відповідальності до навчання, решта – середній та низький.

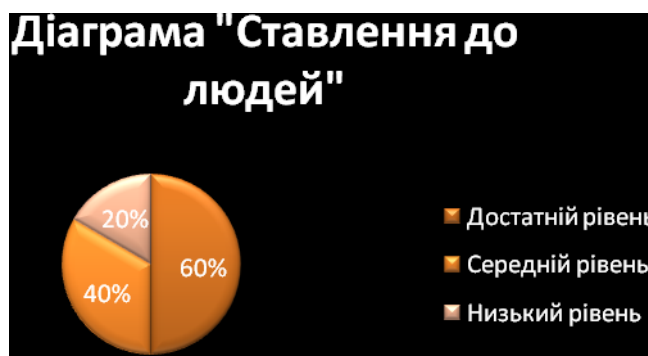
70% - виконують усі завдання, прагнуть до творчої роботи.

21% - виконують завдання у межах шкільної програми.

2% - відсутнє бажання вчитися, здобувати нові знання.

Анкетування щодо ставлення до людей мене трохи збентежило. Аналіз результатів показав, що діти намагаються бути «сам по собі». Тобто у класі переважало суперництво між кожним із них. Більшість з них не

сприймають чужу допомогу і не допомагають



іншим.

Результати опитування показали, що у класі середній рівень поведінки учнів.

Високий рівень – 0%;

Достатній рівень 60% - учні, які шанобливо ставляться до батьків та деяких вчителів, залежно від авторитету вчителя.

Середній 40% - гарне ставлення до людини залежить тільки від того, чи сподобається вона.

Низький 20% - відсутня повага як до батьків і вчителів, так і до однокласників.

Третє анкетування підтвердило те, що вони настільки вважають себе самостійними, що рідко коли сприймають чужу точку зору, намагаються нав'язати свою, не уважно слухають співрозмовника, нехтують почуттями інших.



Високий рівень 20% - учні, які критично ставляться до своїх вчинків, можуть прислухатися до порад.

Достатній рівень 40% - учні, які завжди оцінюють будь-який свій вчинок правильним, але при зауваженні, намагаються прислухатися до чужої думки

Середній рівень 25% - оцінюють свої вчинки правильними, навіть якщо це не так. Рідко прислухаються до порад.

Низький 15% - не звертають уваги на свої вчинки та їх наслідки, тим самим ображаючи почуття інших.

За результатами анкетування та методу спостереження я зробила висновок, що цей клас має досить високий рівень жаги до навчання, але рівень вихованості – середній. Тому, моїм завданням насамперед було допомогти дітям налагодити взаєморозуміння, формувати поняття взаємодопомоги та терпимості до інших.

Для цього необхідно було багато зусиль, адже за короткий час практики не можливо досягти того результату, на який потрібні роки. Але мені важливо було хоча б побачити зародження всього того, що я задумала.

Оскільки, це клас з поглибленим вивченням англійської, діти постійно знаходилися під тягарем граматичних правил та теорій. Мало уваги приділялося виховній роботі. Тому, щоб зацікавити їх у навчанні і насамперед згуртувати у роботі я використовувала різні прийоми та методи на уроках. Виховна мета моїх уроків була спрямована на колективну працю або роботу в групах чи парах, виховання критичного ставлення до точки зору однокласника, терпимості та поваги. Також проводила командні ігри (як форма позакласного заходу) та різні вікторини, гаслом яких було: «Головне не перемога, а участь!».

Проводила урок так, щоб працювали усі учні і отримували оцінки також усі. Дуже мені допоміг такий прийом як «Допоможи товаришеві».

Наприклад, коли я давала виконувати індивідуально завдання на картках і той хто перший виконав, допомагав товаришеві. Це викорінило в учнів їхнє постійне прагнення до суперництва. Якщо важко засвоювався граматичний матеріал, вони допомагали один одному, наводячи приклади чи малюючи таблиці. Також проводила з ними міні-дискусії, щоб вони навчились сприймати та вислуховувати точку зору інших людей; інсценізували придумані учнями діалоги (наприклад ситуація: уявіть, що ви з друзями заблукали у лісі. Розкажіть, що ви робили у цій ситуації, чи вдалося вам врятуватися тощо). Оскільки уява в них ще багата, вони придумували нестандартні ситуації, які не тільки навчали, а й веселили. Атмосфера у класі ставала більш дружньою та теплою.

Також провела бесіду на тему: «Давайте жити дружньо!» з переглядом мультфільму. На День святого Валентина провела позакласний захід, кожний з учнів зробив «валентинку», які ми згодом клеїли на плакат. Тобто, уся розумова праця була спрямована не тільки на засвоєння знань, а й на виховання дітей у колективі. Такі види колективних робіт здружили клас.

Тобто це було наше колективне досягнення. Але переді мною стояла ще одна проблема. В класі був учень (Карпенко Ігор), якому дуже важко давалося навчання. Тобто і не давалося, бо він сам не хотів ні вчитись, ні слухати. Дитина на уроці спокійна, але на перервах навпаки – шибайголова. Головна проблема була ще й в тому, що ніхто не хотів з ним працювати у парі. «Він нічого не знає, пересадіть мене до іншого!» - просив сусід по парті. Спочатку я працювала з ним у парі, але ж так не могло бути постійно. Учні не поважають його за це, хоча на перерві він всьому голова. Сам хлопчик досить байдуже ставився до цих слів, до моїх зауважень, взагалі до всього. Я ж у свою чергу розуміла, що немає ідеального класу без важкої дитини. Його хоч проси, хоч на голові стій, в нього своя думка. Але він мабуть і сам не здогадувався, що вона зміниться...

Знову урок, перевірка домашнього завдання – усі зробили, окрім нього, нова тема – вивчення минулого часу. Даю дітям теоретичний матеріал, наводжу приклади. Прошу їх виходити по черзі до дошки та скласти речення. По черзі, один за одним виходять, записують. Викликаю Карпенко. Не зрозумів граматичного матеріалу. Я пояснюю ще раз. Стою з ним біля дошки, малюю йому схему. З допомогою класу ледве написав речення. «Давай ще одне!» - кажу йому. Він так подивився, наче я його змушувала каміння носити. Але написав ...сам. В кінці уроку збирала щоденники. Взяла у Ігоря, поставила 8 балів. Він був дуже здивований, спитав за що. А відповіла, що за старання. На другий урок приніс «валентинку», які ще всі давно мені здали. «Я зробив, як ви нам задавали». Була вона маленька, дуже неакуратно вирізана, але ж зроблена!!! Учень звик, що його вже не опитували, взагалі не чіпали на уроках і тому це стало причиною такого недбалого ставлення до навчання, до вчителів. І тому я вирішила допомогти йому з цим. Йому звикли не довіряти, бачити в ньому ледаря, але ж як відомо без причини немає наслідку. С кожним днем він намагався щось зробити – мало, важко давалось, але вже прогрес пішов. Я вирішила долучити його до організації уроку-гри «У країні минулого часу». Він допоміг мені оформити приміщення класу, вирізати з кольорового паперу зірочки-оцінки, допоміг придумати деякі цікаві конкурси для однокласників. Тобто дитина повністю включилась у роботу, забувши про своє недбальство. Йому це було цікаво. Я вважаю, що кожній дитині в школі потрібно давати можливість проявити себе і допомагати їй у цьому.

Я не проводила остаточне анкетування після своєї виховної роботи. Я прийшла до школи і побачила все сама на власні очі. Першим, хто підбіг до мене був... Карпенко Ігор, який узяв мене за руку і повів до класу, розказуючи по дорозі про свої успіхи. Із замкнутої, заляканої дитини, я побачила веселого компанійського хлопчика. Щось нове було у його очах – можливо довіра? Клас зустрів мене радісно із загальним запитанням чи я

буду в них ще вести уроки. Вони дійсно стали більш дружніші. Я вважаю, що вчителям, у яких є такі учні, які дуже різні за своїм характером та здібностями, необхідно проводити якомога більше таких робіт, які б вимагали спільної думки або рішення, які б навчали дітей знаходити компроміс. Адже наша мета не тільки навчати, а й виховувати!

Додаток 3

Зразки завдань для творчих груп

1. Творча група вивчення індивідуальних особливостей учнів.

Орієнтовні завдання.

запропонувати сукупність методів для вивчення конкретної якості учня (вік 5-15 років): рівня вихованості цих школярів (школяра) через систему ставлення до навчання, праці, однокласників, учителів, батьків та реалізувати їх на практиці;

дослідити можливості іноземної мови, як навчального предмета для вирішення попереднього завдання;

запропонувати і реалізувати сукупність методів вивчення досвіду вчителя іноземної мови;

запропонувати та реалізувати методи для вивчення досвіду роботи школи;

визначити причини відставання у навчанні або важковиховуваності (чи інша проблема) конкретного учня;

запропонувати (і, можливо, реалізувати) програму подолання цієї проблеми.

розробити програму самовиховання учня, систему управління цим процесом, а також психолого-педагогічні рекомендації щодо перспектив розвитку цього учня адресовані його батькам і класному керівникові.

2. Творча група виховання громадянської культури.

Орієнтовні завдання.

- зробити огляд сучасних періодичних видань, в яких розглядаються проблеми громадянського виховання. Які завдання має розв'язувати основна та старша школа стосовно питання громадянського виховання?

- на основі аналізу педагогічної літератури та вивчення особливостей класу, за яким ви закріплені, сформулюйте основні завдання виховання громадянської культури учнів даного класу;

- на прикладі відвіданих уроків пояснити, як реалізується сучасна мета виховання громадянина у навчальному процесі школи;

дослідіть можливості іноземної мови, як навчального предмета у розв'язанні проблеми громадянського виховання;

- визначити тему і скласти план проведення морально-етичної бесіди (чи іншого методу) з учнями певного класу. Умотивувати вибір теми, підготувати клас, здійснити самоаналіз проведеної бесіди;

3.Творча група «Колектив та іноземна мова: чи існує зв'язок?»

Орієнтовні завдання.

довести, що розвиток особистості і колективу – взаємообумовлені процеси;

актуалізувати матеріал «Педагогічної поеми» А.Макаренка;

з'ясувати (або довести), що від рівня розвитку колективу залежить ефективність вивчення іноземної мови;

навести приклади з художньої літератури, педагогічних фільмів, досвіду педагогів-новаторів чи класиків педагогіки з яких випливає доведення попереднього факту;

на основі спостережень, спілкування, соціометрії та інших методів дайте коротку характеристику класу, за яким закріплені;

визначте систему перспективних ліній у розвитку класного колективу;

сплануйте і проведіть кілька видів різнопланової колективної діяльності, пов'язаної з іноземною мовою, спрямованої на реалізацію перспективи у згуртований колектив учнів класу;

проаналізуйте проведені заходи на предмет досягнення мети (зміни в суб'єкт-суб'єктних стосунках учителів та учнів у колективі) та впливу на рівень знань, мотивацію до вивчення предмету.

4.Творча група «Моя совість».

Орієнтовні завдання.

доведіть актуальність морального виховання в сучасному суспільстві;

доведіть, що мораль – це не лише форма суспільної свідомості, але й форма індивідуальної моральної свідомості, що засвоєні і прийняті особистістю моральні норми виражають її певні ставлення до інших людей, до себе, до праці, до природи;

визначте рівень моральної вихованості конкретного учня (учнів) (які знання про мораль вони мають; які моральні прояви властиві їм у різних ситуаціях; яка система моральних цінностей панує у колективі);

дослідіть можливості іноземної мови, як навчального предмета у розв'язанні проблеми морального виховання;

проаналізуйте частину плану роботи класного керівника, що спрямована на формування моральної культури;

складіть план виховання моральної культури учнів даного класу;

організуйте цілеспрямовану діяльність з реалізації накресленого плану;

доведіть, що спланована і реалізована Вами робота сприяла покращенню моральної вихованості дітей.

5. Творча група «Прекрасне – навколо».

Орієнтовні завдання.

- дослідіть можливості іноземної мови, як навчального предмета у розв'язанні проблеми естетичного виховання;

- обґрунтуйте основні критерії і показники естетичної вихованості (уявлення про прекрасне і потворне, комічне і трагічне);

- виявіть рівень сформованості естетичних смаків, знання законів художньої творчості, головних творів вітчизняного і зарубіжного мистецтва, вміння і намагання створювати навколо себе красу;

розробіть методичку визначення визначення рівня естетичної вихованості учнів;

на основі одержаних даних визначте конкретні завдання з естетичного виховання учнів (учня) даного класу;

виявіть і обґрунтуйте джерела, методи і прийоми виховання естетичної культури на уроках з вашої спеціальності та в позаурочній виховній діяльності.

6.Творча група «Родина».

Орієнтовні завдання.

проаналізуйте труднощі та суперечності сучасного родинного виховання (на основі спілкування з декількома родинами);

виявіть причини цих труднощів та шляхи їх подолання;

попросіть вчителів поділитися з вами досвідом налагодження співпраці з батьками учнів;

дослідіть можливості іноземної мови, як навчального предмета у розв'язанні проблем родинного виховання;

вивчіть досвід подолання подібних проблем за кордоном (в першу чергу в англійськомовних країнах);

на основі досвіду співпраці з родиною педагогів-новаторів (та перегляду і аналізу фільмів) розробіть програму партнерства вчителя з батьками (класного керівника чи вчителя-предметника, який не є класним керівником цього класу);

обґрунтуйте доцільність та необхідність обраних в програмі методів, прийомів, форм родинного виховання;

реалізуйте програму на практиці та проаналізувати результати (наскільки відповідають поставленій меті);

7.Творча група «Екологія».

Орієнтовні завдання.

проаналізуйте систему виховання екологічної культури у класі і ставлення учнів класу, за яким ви закріплені, до екологічної ситуації в Україні та світі;

дослідіть можливості іноземної мови, як навчального предмета у розв'язанні проблеми екологічного виховання;

запропонуйте програму екологічного виховання в конкретному класі чи відносно конкретної дитини (перед цим обґрунтуйте виявлені індивідуальні особливості учня чи учнів). У програмі має прослідковуватися опора на вікові особливості;

як може вчитель іноземної мови, якщо він не є класним керівником даного класу, сприяти вихованню екологічної культури учнів і наскільки є необхідною така робота? Обґрунтуйте.

реалізуйте свою програму та проаналізуйте її ефективність (на основі відповідності поставленій меті).

8.Творча група «Я – особистість».

Орієнтовні завдання.

обґрунтуйте необхідність самовдосконалення для вчителя, батьків чи будь-якої людини;

спрогнозуйте розвиток стосунків між батьками та дітьми у родині за умови, якщо батьки не працюють над власним вдосконаленням? Що можна сказати про авторитет батьків у такому випадку і як він залежить від віку дітей? А як бути, коли в родині не вистачає коштів і батьки змушені багато працювати для забезпечення нормального матеріального рівня (часу на

особистісний розвиток не вистачає). Вчителя також можна віднести до цієї категорії. Ваше бачення вирішення проблеми.

розгляньте та проаналізуйте професіограму педагога та людини іншої професії, яку ви вважаєте близькою до педагогічної;

які можете вказати напрями особистісного вдосконалення вчителя?

запропонуйте програму особистісного розвитку та реалізуйте її.

9.Творча група «Навчальний предмет – засіб, а не мета».

Орієнтовні завдання.

з позицій твердження про те, що навчальний предмет – не мета, а засіб розвитку особистості, доведіть розвиваючі можливості іноземної мови, як навчального предмету;

дослідіть можливості іноземної мови, як навчального предмета у розв'язанні проблеми формування базової культури особистості;

розгляньте детально (за темами) предмет вашого фаху стосовно реалізації виховних завдань;

як бути вчителю, щоб гармонізувати вивчення матеріалу і виховання на уроці? А чи можливо це взагалі?

розробіть та реалізуйте на практиці урок (чи фрагмент уроку) (можна на прикладі групи) з вашого фаху, на якому будуть максимально реалізуватися розвиваючі та виховні завдання.

10.Творча група «Обдарована дитина».

Орієнтовні завдання.

дослідіть, як визначається термін «обдарованість» філософами, психологами, педагогами та методистами? Що таке задатки і здібності? Які задатки називають загальними, а які – спеціальними?

як впливають навчання (зокрема, вивчення іноземної мови) та виховання на розвиток задатків та обдарованості? Доведіть;

користуючись навчальними посібниками з вікової фізіології та дитячої і педагогічної психології, складіть порівняльну таблицю особливостей анатомо-фізіологічних та психічних особливостей дітей різних вікових груп (пам'ять, мислення, уява, увага, сприймання, фізичний розвиток, ставлення до навчання, вчителів, дорослих, батьків, однокласників та ін.).

використовуючи методи науково-педагогічних досліджень, виявіть у шкільному колективі учнів, що мають лінгвістичні задатки чи здібності.

складіть програму роботи з цими дітьми, реалізуйте та проаналізуйте результативність впровадження.

11.Творча група роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки.

Орієнтовні завдання

спостерігайте за учнем (учнями), схильними до девіантної поведінки.

Результати спостережень фіксуйте;

намагайтеся поспілкуватися з ним (ними) в неформальній обстановці (на перерві, в їдальні, по дорозі зі школи тощо);

використайте інші методи (вивчення шкільної документації, анкетування, тестування тощо) для різнобічного пізнання індивідуальних особливостей дитини та виявлення причин девіантної поведінки;

розробіть програму подолання схильності учня (учнів) до девіантної поведінки та реалізуйте її;

проаналізуйте результати та визначте напрями подальшої роботи з даним учнем (учнями).

12.Творча група роботи з дітьми, які мають прогалини в знаннях з іноземної мови.

Орієнтовні завдання

використовуючи методи науково-педагогічних досліджень, виявіть у шкільному колективі учнів, що мають прогалини в знаннях з іноземної мови;

з'ясуйте причини відставання учня (учнів) у навчанні;

залежно від причин сформууйте програму подолання прогалин та реалізуйте її;

проаналізуйте результати подолання прогалин даного учня (учнів) і сформулюйте поради вчителю та батькам стосовно уникнення прогалин в знаннях з іноземної мови у майбутньому.

Додаток И**Програма спеціалізованого курсу****«Організаційно-педагогічні умови формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами освітнього середовища університету».**

Мета курсу: формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Завдання курсу:

Сформувати інтелектуальну складову дослідницьких умінь.

Сформувати інформаційну складову дослідницьких умінь.

Сформувати уміння самоаналізу і самооцінки.

Вступ

Аналіз наукової літератури доводить, що у сучасних умовах теоретичним підґрунтям оновлення змісту професійної освіти, узгодження його з сучасними потребами відповідно до вимог європейського та світового освітнього простору є орієнтація на підготовку студентів до самостійно-дослідницької діяльності та створення ефективних механізмів її запровадження. Цей підхід є загально визнаним у світовій педагогічній думці, активно запроваджується у вітчизняній практиці професійної освіти і передбачає відхід від традиційної знанневоцентричної парадигми до формування у майбутнього фахівця дослідницьких умінь, що забезпечить безперервність і систематичність його професійного саморозвитку.

Дослідницькі вміння майбутніх учителів іноземних мов визначаємо як здатність виконувати пошуково-перетворюючі дії на основі практичного застосування систематизованих педагогічних та фахових знань у процесі навчання іноземній мові та виховання школярів.

Структуру дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов визначаємо як сукупність інтелектуальних, інформаційних та умінь самоконтролю та самооцінки.

Інтелектуальна складова дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає: уміння аналізувати зміст завдань з іноземної мови, що будуть пропонуватися учням, враховуючи їхні вікові та індивідуальні особливості; визначати мету педагогічної діяльності; уміння визначати логіку дослідження (постановка завдань для досягнення мети діяльності); висловлення гіпотез, зміст яких стосується передбачення можливих результатів виконання учнями завдань з іноземної мови; уміння виділяти значущі ознаки, якості у досліджуваних педагогічних об'єктах, явищах чи процесах з урахуванням мети та завдань діяльності; уміння встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки в процесі опанування школярами знань з іноземної мови; уміння доводити чи спростовувати висунуті гіпотези, ідеї, міркування; уміння формулювати узагальнені міркування.

Інформаційна складова дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов включає: вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати інформацію з різних джерел для ефективного засвоєння учнями знань з іноземної мови та їх виховання; вирішення педагогічних проблем в ході викладання іноземної мови; уміння виділяти смислові елементи інформації; уміння використовувати прийоми логічного групування інформації; уміння здійснювати інформаційний пошук в системі Internet.

Складова умінь *самоаналізу та самооцінки* включає уміння планувати роботу під час дослідження педагогічних явищ та процесів під час уроків та в позаурочний час; раціональне використання часу й засобів діяльності в процесі викладання іноземної мови; уміння регулювати й перебудовувати схему своїх дій; уміння формулювати самооцінку в результаті проробленої роботи.

Під поняттям «освітнє середовище університету» вважаємо системне утворення, що являє собою штучне соціокультурне оточення суб'єкта навчання, яке включає в себе зміст навчання, різноманітні методи та засоби навчання, які здатні забезпечити продуктивну дослідницьку діяльність студента. Під час спецкурсу процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов здійснюється з використанням таких засобів освітнього середовища університету, як:

засоби організації навчально-дослідницької діяльності студентів (до таких засобів відносимо семінарсько-практичні заняття з іноземних мов, проблемні групи, педагогічна практика, студентські конференції, індивідуальна робота зі студентами);

засоби діяльності (авторські дослідницькі завдання, педагогічні ситуації зміст яких сприяє формуванню тієї чи іншої складової дослідницького уміння);

засоби управління діяльністю студентів (дотримання чітко визначених етапів формування дослідницьких умінь).

Технологія формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь з використанням засобів освітнього середовища університету буде ефективною за дотриманням таких педагогічних умов: гуманістична спрямованість викладачу ВУЗу, пізнавальна мотивація студентів до оволодіння професією вчителя та використання проблемного підходу.

Таким чином, в нашому розумінні, мова йде не про прямий вплив, «формування», а про надання студенту певних форм і умов діяльності для самостійного формування та розвитку дослідницьких умінь.

Тема 1. "Modern Toys –Mobile Fever"

Мета:*використовуючи серію проблемних запитань, спонукати студентів до аналізу (на прикладі переваг та недоліків мобільних телефонів).*

I'm standing in a queue at the supermarket. The woman in front of me is talking on her mobile while the shop assistant is filling her bags. I'll say something if she doesn't stop soon No. I won't. My phone's ringing now. If it's my boyfriend. I'll tell him he's late again! Oh, it's you Mum. Well. I'm just...'

Why are we so addicted to mobile phones? There are now over forty million people in Britain with mobiles and if the present trend continues every man, woman and child In Britain will soon have one - or two, or three!

They can be expensive and are possibly both for us. You can spend a fortune if you use your mobile a lot. According to some scientists, if you go on using mobiles, well cook your brains. Some people even think that radiation from mobiles causes cancer. Psychologists say we are becoming dependent on mobiles. Dr. Oliver James talks about 'phone liness' - in modern society we are lonely, so if people ring us up or send us text messages, we feel wanted.

Teenagers are among the biggest users of mobiles, and 'texting' is creating a new language full of abbreviations such as 'How RU?' In Japan, surveys show teenagers are reading less and mobile use is affecting the marks of secondary school students. A big problem in Britain is crime. Last year half of million British teenagers were victims of mobile phone theft. As technology improves, mobiles can do more and more. If you have one of the new multimedia mobiles, you can log on to the Net, pay for purchases, play games, interact with TV programs and take photos to send to your friends.

Very tempting, isn't it? If I have the money next month, I'll get one of those new ones with a camera.... I'll be able to send photos of the supermarket queue to my boyfriend. And if I get one with an Internet connection. I won't have to come to

this supermarket at all. I'll sit at home and order everything with my mobile. It's cool!

The teacher begins a lesson. Students with attention listen to a text about modern Toys: Mobile Fever. Then students with pleasure want to express their own opinion on these themes.

Teacher: Now you can answer for my questions and tell me, please, why mobile phones are very popular for today?

Kate: First of all, mobile phones are very handy and keep us on connection with our parents, friends, and relatives. The second reason, I can say, that nowadays, phones have many interesting and different functions. If you have a modern mobile phone, you will never be boring.

Teacher: Well, excellent answer! But from the other hand? Tell me, please, what problems can exist after using phones?

Ann: I think, it is very big problem, when children all time sit in their phones, then appear depending, and parents can't separate a kid from favorite toy. As a result, a kid is angry, doesn't want to talk with parents.

Teacher: Absolutely right! I can add, that children find and know not always necessary information from mobile Internet. If a person feels herself lonely, she can find social system and to meet unreal and bad people. What else you can add on these questions?

Maria: On my opinion, mobile phones bring very bad problems to our health. Especially it can be in children and teenagers. I found in Internet, that in children often appear different consequences. For example, problems with a memory, lowering of attention, violation of a dream.

Teacher: Yes, it's true. But you know, that mobile phones are very useful things. Please, give positive features of using mobile in our life?

Tom: Of course, connection with people, also we can take photos of interesting places and send it to our friends or put in social pages. Also our phone it is way to keep our minds, we can use phone as pocket-book and memory card. You always

on connection with your relatives and friends, who live far from you or even in other countries. I find it's beautiful!

Teacher: Wonderful, thank you for good job! And now think a little bit, and tell me, please, how much you spend talking on the phone every day?

Olya: I spend talking near 2 hours a day!

Teacher: So much! Do you know about consequences of using phones?

Olya: Yes, but it's my way of life, I can't not try my phone.

Teacher: Who can tell me how long we can speak a day on the mobile phone?

Kate: Actually, near 30 minute.

Teacher: And what precautionary measures in using phones you know?

Alice: I know that mobile phone doesn't need very often, because it became hot and it's dangerous.

Teacher: Very right. Mary, do you know something about that?

Mary: Oh, if we speak a long on phone, we must use ear-phones, because so we keep our hearing.

Teacher: Thank you! What the way you choose: to play on mobile phone or to go for a walk?

Alex: Of course, I choose to play on my favorite phone, because I needn't go anywhere and it's comfortable for me. My time go faster, then walk outside.

Teacher: it's a big problem, because, first of all you forget about simple pleasure from our real the world. The relation for help mobile Internet it's only insensitive typing, we are lose real value of our life.

Teacher was very glad for the answers of students. All of the students got good marks and they become think about modern toys and how advantages and danger are exist.

Тема 2. My House.

Text: The American home.

Мета: навчитися аналізувати шляхом встановлення переваг та недоліків екологічно чистих будівель.

The American home.

American apartments are usually described as one-bedroom (studio apartments), two-bedroom or three-bedroom apartments. Two- and three-bedroom apartments usually have a connecting living-room; frequently they have two bathrooms. Virtually all apartments have built-in closets with doors, which are used instead of wardrobes. Frequently apartments are without lights but have several outlets for tables or floor lamps. The walls are often painted rather than wall-papered. The entrance generally is directly into the living room area; halls are rarely in evidence. Floors are generally covered with wall-to-wall carpeting. Apartment buildings usually have laundry facilities on the ground floor. Almost all apartments have refrigerators, most people now use microwave ovens which provide very convenient and fast cooking. Most apartments and houses have central thermostat which regulate the temperature. There are two types of apartments: a rented apartment and a condominium, which an individual owns rather than rents. In addition there are town-houses which are joint houses or apartments in a compact planned group in a town. Town-houses can be purchased or rented. Rented apartments can range from a few hundred to thousands of dollars per month. The purchase price of condominiums and town-houses can range from thirty thousand to hundreds of thousands of dollars. In the US the historical preference since the 1950's has been for people to purchase their own houses in the suburbs rather than in central areas of the cities. Private houses are the most expensive. Real estate firms advertise lands, houses and apartments and provide a market for buyers and sellers. The cost of private houses has escalated sharply in recent years and consequently people have sought to buy town houses and condominiums which generally are cheaper. A mobile home is the cheapest form of housing that can be purchased. Mobile homes can be moved from place to place by trucks. Mobile homes are located in special mobile home parks, which are sometimes called mobile villages. They are usually on the outskirts of cities. Retired people and young people with low income reside in mobile homes which can be purchased or rented.

Teacher: I think, you heard about Green Building in America. What do you think about it?

Student 1: Green building refers to both a structure and the using of processes that are environmentally responsible and resource-efficient throughout a building's life-cycle: from sitting to design, construction, operation, maintenance. In other words, green building design involves finding the balance between homebuilding and the sustainable environment.

Teacher: Good! What do you think, which advantages or disadvantages have such building?

Student 1: I think, very often green building is considered to be expensive as usually all kind of modern building methods. However it saves much more money from the moment of creating during its lifetime as ordinary buildings. (Advantages)

Student 2: But you need to invest a lot of money. However later with energy saving possibilities the invested money may come back. (Disadvantages)

Student 3: I want to add that designing and building green structures cost approximately the same as regular buildings. Even if they are higher in cost a little bit, because of some special requirements, during their usage they save so much energy that the money spent on its creation will return at least 10 times. (Advantages)

Student 4: I heard that Green buildings are built from green, rapidly renewable, non-toxic, reusable and recyclable materials as bamboo, straw, recycled metal/stone, sheep wool, compressed earth block. (Advantages)

Student 5: You know, that in urban areas materials can be found easily than in rural areas. Green buildings require special materials. Sometimes these materials are hard to find and transportation fees may be high. If you order them from the internet you should pay additional cost for shipping and handling. (Disadvantages)

Student 6: In my mind, Green buildings need less maintenance. For example most green buildings don't require exterior painting so often. Also as far as natural

sources were used during its construction, they are not destroyed so quickly.
(Advantages)

Student 7: Moreover, it has natural lightening, good ventilation, healthy circumstances all influence the health of green structures' occupants. People are becoming less sick, they are more productive and their impact on work is more high and effective. (Advantages)

Student 8: Of course, Green buildings are eco-friendly and healthy, but too much emphases are put on sealing them. This isolation may cause indoor pollution. It can be harmful to the health of the occupants. Damage to health can also cause fluorescent lights. Their radiation in isolated places can lead to health problems.
(Disadvantages)

Student 9: Green buildings have low energy cost. Their use of gas, water, energy is highly reduced. A building can keep a high sale value if it contains sustainable components. (Advantages)

Student 10: But, to build a green building in some cases takes more time than an ordinary one. Sometimes it takes too much time to find the needed material. (Disadvantages)

Student 11: These buildings have almost zero consumption. Moreover they can create more energy than they need, they can supply energy(electricity) back into the electrical grid. (Advantages)

Student 12: To amend sun exposure, green building may need a correct structural orientation. It influences how natural light enters the building, how to shade some part of it.(Disadvantages)

Student 13:Green building has a great advantage of reducing both embodied and operating energy consumption. (Advantages)

Student 14:Studies proved that those buildings which are built with wood will have a lower embodied energy than buildings made of brick, steel or other materials. Wind power and hydro power can also notably reduce the influence on environment. (Advantages)

Teacher: It was interesting and enthralling. I heard many facts of that I did not hear in general. But what we can say as conclusions?

Student 15: In the conclusion I can say that the advantages of Green building are impressive, there are still some restrictions. For this reason designers and project managers should look through all the requirements for green building. Of course, you need to invest a lot of money, but you will have health house.

Teacher: Thank you the lessons. Your homework – read the text on the page 44- 46 and you must do all the exercises after this text. Have a nice day! Goodbye!

Students: Goodbye!

Тема 3. Children’s room. Efficient ways to talk so children will listen

Мета: навчитися аналізувати, порівнювати, узагальнювати.

Teacher: In every culture values, norms and lifestyles differentiate. However, there’s one aspect of every society that does not differ greatly. It is the importance of family. The role of family is important in every society because it is the main foundation and structure of society itself. Students, are you agree with this point of view?

Запитання викладача спонукає студентів до аналізу почутого, співвіднесення тези стосовно важливості родини в житті людини з власною точкою зору та знаходженням аргументів для її доведення

Sophie: Our family is definitely the most important group of people in our lives as we grow up. They give us our basic education -- both academic and social. They teach us lots of things that we need to know for school, but they also teach us how to behave.

Teacher: Now, we are going to read the text, which proposes 24 advices for parents to talk so their children will listen. But first, let’s talk about relevance of such topic. Is it necessary to talk today about parents-children issues?

Проблемне запитання викладача спонукає до пошуку в досвіді студента інформації стосовно актуальності питання стосунків батьків та дітей

Kate: I think it's necessary; because there is no doubt that modern generation of youngsters differs much from the previous ones. Children often have another interests, goal, perspectives and views on life than their parents.

Ann: Furthermore, they want to be independent and show everyone their individuality and originality. Today many kids from early childhood can use gadgets like telephones, computers and netbooks. And they do this even better than parents.

Julia: So they need considerably different approach and another understanding. So, new age of information should help to find new ways of solving the parent-children issues.

Teacher: You are right, all that is true. So, let's sum up all the reasons which may cause misunderstanding in a family:

Завдання викладача спонукає студентів до узагальнення інформації, що розглядалася.

Students:

- Poor Communication
- Lack of Attention
- Lack of Mutual Respect

Okay, now, let's read each paragraph in the text one by one in voice.

Mary: *“1.Connect before you direct: before giving your child directions, squat to your child's eye level and engage your child in eye-to-eye contact to get their attention...”*

Tania: *“Address the child: open your request with the child's name...”*

Helen: *“Stay Simple: use short sentences with one-syllable words”*

Teacher: Girls, have you ever used this methods to you younger brother, sisters, cousins... Is this really effective to behave with children like that?

Tania: My parents insist on raising children in discipline from early childhood. My mother always talks to me and my younger brother on equal. And each time I ask her request for something, she's always looking straight in my eyes, meaning that I'll take all responsibility for my acting. Usually after that I'm

thinking over and making right decisions. So I think it can be effective in a particular situation.

Teacher: Thank you and I would like to pay your attention on advice №6: “Make an offer the children can’t refuse”. How do you think, is that right to use some sort of manipulation for children by parents?

Проблемне запитання спонукає до аналізу, синтезу, порівняння.

Alina: In my opinion, some kind of control is necessary, especially at early childhood, when children can become capricious and spoiled without discipline.

Olga: So, advice №6 doesn’t mean you have to force children doing something they avoid. But propose them to do something in behalf of themselves. In this way, parents prevent conflict and misunderstanding.

Teacher: You have a very clear point of view about this. Thank you. What do you think about №7 “Be positive”. In many families both parents are working. So, in the evening, after a hard working day it may not seem to be easy stay positive. How family members should act in this situation?

Natalie: Well, there are not perfect families. We all have bad mood sometimes. But it’s important to stay a human in any case. I believe, if you teach your children to appreciate parent’s love and care, they will do the same for you. I mean, they will understand you when come home tired and will try to help you relax by making supper or cleaning rooms.

Anastasia: I have a problem in understanding of advice “Begin your directives with «I want»”. Does it mean to be adamant and straight which can generate anxiety and fear in children?

Запитання студентки спонукає одногрупників до більш глибокого аналізу проблеми та знаходження більш вагомих аргументів для її переконання.

Diana: Of course, not! By saying “I want” you give a reason for compliance rather than just an order.

Teacher: That’s true. But some parents think that they should be strict with their children. In this case Anastasia is right: the child may develop a fear of his

father or mother. If parents keep scolding their children and dominating them, their daughter or son may begin to dislike them. The attitude of parents towards their children should be loving, fair and kind.

Vicky: The advice I have liked most of all here is “give likeable alternatives”. It forbids dangerous actions but at the same time provides equal variant which can bring more benefit otherwise.

Teacher: Later in life, our families become less immediately important. They do not influence us as much on a day to day basis. However, they still have a huge impact on us because they have sort of created the foundation that has made us into the people we are. So even though they do not impact our decisions and such directly, the things they taught us early on continue to have a huge impact. How do you think, is it worth unite and make an effort for staying good friends lifelong rather than keep in heart sorrow and dander on each other?

Знову викладач своїм запитанням спонукає студентів до формулювання висновків обговорення.

Students: It's better to stay friends in spite of everything. Today, most people don't realize the importance of family. They prefer to spend most of their time with their friends. But when they are surrounded by problems, it was their family that helped them to get rid of problems. At the time, when even our best friends refuse to help us, it was our family that came to help us. So it is very important for each and every individual to give importance to their families above anything else and enjoy spending time with family members.

Тема 4: Leaders and managers. Modern fables. New idioms

Мета: навчитися виділяти з тексту головне, аналізувати, порівнювати, узагальнювати.

Teacher: Good morning!

Students: Good morning!

Teacher: Ok, let's start. Read this fable and learn new idioms.

A Hollywood actress once met the British philosopher, Bertrand Russell. Whereas he was quite ugly, she **turned heads** wherever she went. She was rather **full of herself** and said to Russell, “They say I am the most beautiful woman in the world, and I hear you are the smartest man. Imagine if we had a child with your brains and my beauty.” Russell, who was never **lost for words**, replied, “Imagine if it had my beauty and your brains.”

Teacher(ставитъ проблемне запитання): How do you think what all these idioms mean?

Sara: Turned heads- it's attract lot of attention.

Jane: Full of yourself - too pleased with yourself.

Maks: Lost for words – not knowing what to say.

Teacher: You are right. Now I give you 5 minutes to create dialogues with these idioms.

Lusy: Hello!

Kate: Hello!

Lusy: I don't know what to do!

Kate: What happened? turn heads– attract a lot of attention full of yourself– too pleased with yourself lost for words– not knowing what to say

Lusy: My friend and me have quarreled and he doesn't turn heads any more.

Lusy: Try to attract his attention by creating something interesting at the party.

Kate: I'll try.

Jane: Hello!

Mike: Hello!

Jane: What happened to you? Why are you so sad?

Mike: I am sick and tired of Helen's behavior.

Jane: I can't understand.

Mike: She is full of herself, you see, all the time she is too pleased with herself.

Jane: Listen, don't pay attention, soon everything will be OK.

Maks: Hello!

Magda: Hello!

Maks: Why have you quarreled with her again?

Maks: You see, sometimes I don't know what to say when she puts the blame for her own mistakes on me.

Maks: Oh, I understand you very well. Sometimes I am also lost for words when my friends behave inadequately.

Teacher(формулює проблемне запитання, пошук студентами відповіді на яке буде сприяти формуванню у них умінь виділяти головне з поданого тексту):

Sara, explain the moral of this fable.

Sara: I suppose the moral is: it's doesn't matter your external beauty, but more important is your views, mind and internal beauty.

Teacher: Yes, you are right. Потім формулює проблемне запитання, що буде сприяти формуванню у студентів умінь виділяти з проблемної ситуації проблему: However are there any conflict in this fable?

Подальша бесіда студентів сприяє формуванню у них умінь аналізувати думку одногрупника, а також аргументовано доводити власну.

Jane: I'm sure that it is the most effective way to avoid conflict, because Russell did it in a very intelligent and easy way, instead of inflating conflict.

Kate: Yes, I agree with Jane. He found peaceful means in order to resolve conflict situation, which could be. Very few people can this. And it is very difficult to avoid conflicts, because conflict is a part of our life and we all experience conflicts at home, at work, in school and on the street.

Luke: Having conflicts with other people may be uncomfortable, but trying to solve them can shake up our thinking and often leads to new ways of looking at things.

Вчитель: А хто може зробити висновок стосовно позитивних та негативних аспектів конфлікту? Цим запитанням формуємо таку складову дослідницьких умінь, як уміння узагальнювати.

Maks: I may to sum up. There are some positive aspects of conflict. I think it is:

It can be exciting. It can shape our thinking so that we have new ideas. Sometimes it can bring us closer to another person once we've worked it out.

Teacher: Your homework will be to write composition "What is the difference between conflict and violence?"

Таким проблемним завданням викладач сприяє формуванню у студентів такої операції мислення, як порівняння.

(When a distinction has been made, you can change the equation on the board to "Conflict does not equal Violence.") Explain why many people equate conflict with violence. (You may want to write "Conflict = Violence" on the board to make this point.)