

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**І. Козубовська, М. Повідайчик, І. Попович**

**НОВА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА «НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСЛІДЖЕННЯ»:  
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

(методичні рекомендації для аспірантів і магістрів)

Ужгород - 2021

УДК 378

**Рецензенти :**

доктор педагогічних наук, професор Розлуцька Г.М.

доктор педагогічних наук, професор Товканець Г.В.

Затверджено на засіданні вченої ради факультету суспільних наук (протокол № 4 від 23.12.2020 р.)

Відповідальна за випуск :

кандидат педагогічних наук, доцент Ваколя З.М.

## ВСТУП

Впродовж останніх років в Україні мають місце складні трансформаційні процеси в політиці, економіці, освіті, активно відбувається перегляд цілей і змісту освіти. Мова йде насамперед про формування творчого потенціалу особистості студента, потреби самореалізації, самовираження не тільки в період навчання у вищому закладі освіти, але й упродовж усього життя.

Особливо важливою є професійна підготовка педагогічних кадрів, адже саме від учителя залежить успіх виховання підростаючого покоління – майбутніх фахівців різних галузей. Сьогодні суспільству потрібні вчителі, які мають не тільки високий рівень фахової підготовки, але й володіють дослідницькою культурою, яка передбачає готовність до дослідження у педагогічній діяльності, наукову самостійність, здатність до систематичного аналізу навчально-виховного процесу в школі, експертної оцінки, творчість у визначенні та прогнозуванні педагогічних явищ, здатність до продуктивного критичного мислення, оперативної обробки інформації, креативність, високу культуру спілкування і поведінки.

Необхідність дослідницької спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах визначається низкою чинників. По-перше, соціально-економічні перетворення, які відбуваються в країні, зумовили необхідність докорінної зміни функції системи освіти. Сучасна парадигма освіти орієнтована на функціонування педагога, здатного до нестандартних рішень, творчого підходу до розв'язання проблем. Відповідно, дослідницька діяльність учителя є засобом оновлення освітньої практики. По-друге, гуманізація і гуманітаризація освіти зумовлюють спрямованість діяльності вчителя, яка б забезпечувала адаптацію освітнього процесу до запитів і потреб особистості студентів, можливість її саморозкриття. По-третє, створення нових типів закладів освіти вимагає постійного пошуку нетрадиційних форм організації навчання, інноваційних технологій. У такій ситуації суттєво зростає роль дослідницької діяльності педагога в освітній практиці. По-четверте, зміна характеру ставлення вчителів до самого факту засвоєння і застосування педагогічних новацій забезпечує залучення їх до цілеспрямованої педагогічної творчості.

Важливість дослідницької підготовки педагогів задекларована в Законі України «Про вищу освіту», де серед основних завдань підготовки фахівців у закладах вищої освіти визначено необхідність організації наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу; забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності.

Аналіз джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу вітчизняних науковців до проблеми професійної підготовки вчителя в Україні і за рубежом (В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, В. Кравець, В. Кремень, Л. Морська, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, О. Сорока, Г. Терещук, В. Чайка та ін.). Проте, на нашу думку, недостатньою є увага вчених до проблеми формування дослідницьких умінь сучасного вчителя, хоч окремі аспекти професійної підготовки вчителя-дослідника висвітлені в працях вітчизняних

учених (І. Бопко, Н. Гловин, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кулик, Н. Москалюк, А. Степанюк та ін.).

Значний досвід підготовки вчителя-дослідника є в багатьох європейських країнах, де в педагогічних закладах все більше активізується процес забезпечення єдності наукової та навчальної підготовки через широке залучення студентів до науково-дослідної та експериментальної роботи. Проблема орієнтації майбутніх учителів на дослідницьку діяльність розглядається як найважливіша умова їх особистісно-професійного самовизначення і професійної культури. Особливо багаті і давні традиції в цьому плані має Велика Британія, про що свідчать дослідження британських учених (Р. Барнет, Д. Баунд, Е. Брю, М. Вінкс, Л. Елтон, Е. Керлінгер, М. Сміт, Д. Фріман, Д. Хартс, М. Хенкель та ін.).

Зарубіжний досвід підготовки фахівця-дослідника на основі нової освітньої парадигми «навчання через дослідження» проаналізовано у пропонованих методичних рекомендаціях.

## РОЗДІЛ І. АКТУАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Зародження елементарних форм навчально-дослідницької діяльності студентів розпочалося ще в навчальних закладах країн Стародавнього Світу, які цілком правомірно вважаються не тільки освітніми, але і науковими центрами. Серед них можна назвати школу Піфагора, Академію Платона, Лікей Арістотеля, Александрійський Мусейон та багато інших. Це були товариства, де об'єднувалися учні та вчителі, які прагнули до самовдосконалення шляхом пошуку істини в спільних дослідженнях. Саме в Давній Греції виникли такі форми пізнавальної діяльності як систематичне доведення, раціональне обґрунтування, логічна дедукція, ідеалізація, з яких надалі розвивалася наука і дослідницька діяльність [1].

В процесі еволюції поглядів на педагогічну діяльність ідея включення в неї вирішення дослідницьких завдань висловлювалася багатьма видатними вченими і педагогами-практиками (Я.А.Коменський, І.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, А.Дістервег та ін.) Зокрема, А. Дістервег зазначав, що «без прагнення до наукової праці шкільний учитель потрапляє у владу трьох демонів: механічності, рутинності, банальності» [2, с. 332].

В. Гумбольдт, розробляючи інноваційну ідею соціально значимого університету, поставив принципово нові цілі в рамках реформи освітньої системи – «... навчити студентів самостійно мислити, познайомити їх з основними принципами й методами наукового дослідження» На глибоке переконання вченого, «без опори на цей фундамент пізнавальна навчальна діяльність не може перетворитися в істинно інтелектуальну освіту і стати дієвою для розуму» [3, с. 10].

Питання про необхідність включення дослідницької складової в професійну педагогічну діяльність значно актуалізувалися, починаючи з другої половини ХІХ століття і продовжують залишатися актуальними сьогодні. Очевидно, що потреба суспільства у педагогах, які володіють технологією наукової творчості, буде зростати з кожним роком. Однак процес підготовки сучасних професіоналів суттєво гальмується через існуючий розрив між досягненнями науки й освіти. Недостатнім є рівень використання наукових відкриттів і нових технологій, фундаментальні знання витісняються зі змісту освітніх програм прикладним, які не в змозі забезпечити процес цілісного відтворення як соціуму, так і особистості. Традиційна система освіти багато в чому вичерпала себе щодо задоволення потреб сучасного суспільства. [4, с.12-26; 5; 6, с.61-64].

Все це актуалізує пошук шляхів виходу з кризової ситуації, формування освітньої системи нового типу, виявлення реальних джерел її розвитку. У зв'язку з цим виникає гостра потреба у включенні в навчальний процес науково-дослідницької діяльності студентів у таких формах як дослідження, проектування, прогнозування тощо. Означений підхід надає процесу підготовки фахівців у педагогічних ВНЗ науково-дослідницького характеру.

Науково-дослідницька робота є соціально-значимою і економічно доцільною складовою діяльності людини, оскільки забезпечує перспективний розвиток економіки, збагачує культуру, визначає соціальний прогрес. Ступінь використання наукових знань у педагогічній діяльності визначається їхньою соціальною значимістю, практичною ефективністю і духовною цінністю. Враховуючи зазначене, актуалізується потреба в глибокому реформуванні освітньої сфери, яке б передбачало не просто зміну педагогічної парадигми, а кардинальний перегляд її змістової і технологічної основи, зміну ціннісних орієнтацій у підготовці педагогів. При цьому активна участь вчителів у впровадженні інновацій, самостійній науково обґрунтованій розробці нових навчальних курсів, програм, форм, методів і технологій, що забезпечують розвиток соціально затребуваної особистості, неможливі без переорієнтації їхньої діяльності на нові цінності, адекватні характеру наукової творчості [ 7; 8; 9, с.72-77].

Сучасне суспільство, на думку багатьох дослідників (О.Ю. Бакина, С.Н. Васильєва, Б.С. Гершунський, Л.В. Заніна, В.П. Зінченко, Л.І. Лур'є й ін.), перебуває в стадії переходу від індустріального типу до інформаційного, сутнісними рисами якого є: інформація й інформаційні технології як стратегічний фактор розвитку продуктивної сили сучасного суспільства; глобалізація процесів і явищ, що формує єдиний світ, єдиний інформаційний простір і сприяє взаємопроникненню культур; підвищення ролі інформаційного сектору, як у сфері послуг, так і у виробничій сфері в цілому; актуалізація інформації, знань і кваліфікації суб'єкта як головного фактора влади й керування; зміна ролі особистості як головного джерела відновлення світу, розуміння людини як «мікрокосму», як цілісної особистості, що реалізує свій творчий потенціал у взаємодії із природою, суспільством та іншими людьми; використання системно-інформаційного й синергетичного підходів у всіх галузях людської діяльності; зміна статусу науки, придбання нею нової інтегративної функції, що припускає інтенсивне використання наукових знань в різних галузях людської діяльності, цілісність наукового знання, зміна характеру наукової діяльності, розгляд розвитку науки в культурно-історичному контексті, гуманітаризація науки й переосмислення її ролі й місця в розвитку людства, подолання вузької дисциплінарності; зближення природничого і гуманітарного знання, наявності міждисциплінарних зв'язків, побудови єдиної картини світу, гуманізації й гуманітаризації наукового знання [4;10; 11].

Однієї з провідних тенденцій розвитку сучасної освітньої ситуації, що здійснюється на тлі кардинальних змін у соціальній і економічній сферах нашого суспільства, є посилення уваги до формування кадрового потенціалу нового рівня, фахівців, що мають якісну наукову підготовку. Ця підготовка забезпечується у вищих навчальних закладах, в яких, як зазначено у «Великій хартії європейських університетів», педагогічна діяльність невіддільна від дослідницької діяльності для того, щоб освіта була спроможна йти за еволюцією потреб, задовольняти вимоги суспільства .

Сучасні загальноосвітні інтеграційні процеси зумовили необхідність радикальних змін у сфері професійної освіти, особливістю якої виступає

спрямованість на розвиток гуманітарних ресурсів суспільства, створення такої його організаційної архітектури, яка сприяла б індивідуальному й груповому навчанню, мотивації його різноманітними факторами й стимулами. Сьогодні можна вже говорити про виникнення нової освітньої культури («навчання в змінах, зміни через навчання»), що сприяє процесу вдосконалення формування кваліфікованого фахівця [12, с.61].

Пріоритетне значення набуває розвиток особистості, спрямований на формування творчого мислення й ініціативи на всіх стадіях (загальноосвітньої й професійної) підготовки. Основною метою професійної освіти стає підготовка компетентного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до ефективної роботи на рівні світових стандартів, соціально відповідального за результати своєї професійної діяльності, готового до постійного професійного росту й самоосвіти. Перед професійною освітою ставляться принципово нові завдання, які передбачають формування у студентів системного критичного мислення, креативності, аналітичності, здатності до експертної оцінки [13; 14, с.48-51; 15, с.88-96; 17, с.48-51; 18, с.578-579].

Педагогічна освіта сьогодні є важливою складовою розвитку будь-якої держави. Нове інформаційне суспільство, відкривши величезні можливості, створило й серйозні труднощі для сучасної людини. Світ, який швидко змінюється, кидає людству виклик, вимагаючи від нього мобільності, самореалізації, постійного поповнення своїх знань упродовж всього життя. Саме тому необхідно кардинально змінити вимоги до навчальних і професійних навичок; оновити зміст і структуру педагогічної освіти; використовувати практико-орієнтовані технології й методи підготовки вчителів; переглянути ставлення до інтелектуальних, емоційних і соціальних запитів тих, хто навчається; максимально насичувати освітні програми науково-дослідним компонентом; формувати навички переносу теоретичних знань у практичну площину, і, отже, розширити можливості застосування практики в освітньому процесі.

У «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття» позначені наступні завдання реформування системи вищої освіти:

1. Забезпечувати підготовку висококваліфікованих випускників і відповідальних громадян, здатних задовольняти потреби у всіх сферах людської діяльності шляхом надання можливості одержання відповідних кваліфікацій, включаючи професійну підготовку, навички, що поєднують знання й високий практичний рівень, на основі використання курсів і навчальних програм, які постійно адаптуються до сучасних і майбутніх потреб суспільства.

2. Забезпечувати можливості для одержання вищої освіти й навчання протягом усього життя, надаючи оптимальний діапазон вибору і забезпечуючи гнучкий характер початку й закінчення навчання в системі вищої освіти одержання вищої освіти, поряд з можливістю для індивідуального розвитку й соціальної мобільності.

3. Створювати й поширювати знання шляхом дослідницької діяльності в галузі культурного, соціального й економічного розвитку, заохочуючи й розбудовуючи творчу діяльність особистості.

4. Розвивати освіту шляхом проведення наукових досліджень [19; 20].

Функціональною метою будь-якої реформи в галузі освіти є трансформація соціальних умов таким чином, щоб вони могли позитивно впливати на індивіда, який, у свою чергу, у межах цих змін буде демонструвати тенденцію до якісного росту, самореалізації (на рівні знань, умінь, навичок, цілей, цінностей, установок і т.д.)

Це є очікуваним результатом реформування, у результаті якого відбудуться зміни на рівні: змісту освіти (оновлені або нові навчальні плани, програми, матеріали й розробки, що ввійшли в нові підручники, навчальні посібники й словники); організаційних форм і методів навчання (нові методики, техніки й форми навчальних занять); моніторингу якості освіти (нові форми контролю, критерії визначення якості навчання, параметри визначення рівня результативності професійної підготовки й відповідності цієї підготовки запитам і стану суспільства) [21;22].

Найважливішою складовою системи педагогічної освіти є вчитель, педагог, чий знання, світоглядні переконання й особистісні якості є найбільш вагомим фактором результативності використовуваних реформаторських стратегій.

Саме від вчителя в значній мірі залежить майбутнє країни, адже саме вчитель, в першу чергу, відповідає за навчання і виховання підростаючого покоління, тих, кому будувати нову незалежну Україну. Щоб успішно справитися з цим нелегким завданням, майбутній педагог сам повинен отримати відповідну професійну підготовку у вищому навчальному закладі.

На сьогоднішній день суттєво змінилися ціннісні орієнтації стосовно фахівців. Найбільшою цінністю визнається вільна, творча особистість, здатна успішно працювати в умовах, які постійно змінюються.

Концепція сучасної вищої педагогічної освіти визначає кінцевою метою підготовку вчителя, який володіє досвідом творчої діяльності і методологією наукового пізнання, здатністю самостійно і систематично оновлювати свої знання, розширювати світогляд, вдосконалювати педагогічну майстерність.

Немає сумнівів в тому, що сьогодні суспільству потрібні вчителі не тільки з високим рівнем фахових знань, але й з високою дослідницькою культурою, яка включає в себе готовність до дослідження у педагогічній діяльності, наукову самостійність, здатність до систематичного аналізу навчально-виховного процесу в школі, творчість у визначенні та прогнозуванні педагогічних явищ, здатність до продуктивного творчого мислення, оперативної обробки інформації, високу культуру спілкування і поведінки.

На нашу думку, у вітчизняній педагогічній освіті сьогодні повинен активізуватися процес перегляду цілей і змісту освіти. Мова йде, в першу чергу, про необхідність формування творчого потенціалу особистості студента, формування потреби самореалізації, самовираження не тільки в період навчання у вищому навчальному закладі, а й протягом усього життя. Повинна відбутися переорієнтація навчального процесу з навчального на розвиваючий, де результатом виступає модель фахівця, що відповідає наступним критеріям: професійна мобільність, здатність адаптуватися до інформаційного простору, нових умов, високий рівень інтелекту, знань, умінь і навичок, творчі здібності,



критичне мислення, самостійність, ініціативність, прагнення до самовдосконалення [ 23, с.38-43; 24, с.155-156].

За умови традиційної практики професійного навчання у багатьох студентів втрачається інтерес до професії. Вони не усвідомлюють повністю значення навчальної, наукової роботи і практики в школі для професійного становлення. Це відбувається тому, що діяльність студентів випадає із контексту реального життя і діяльності. Студентам передають готові наукові знання, демонструють готову модель, а вони тільки вчаться її копіювати. Проте реалізація запропонованої моделі не завжди веде до ефективності діяльності, отримання очікуваних позитивних результатів через значну варіативність реальних умов діяльності. Тому перед вищою школою постає завдання – навчити будувати близьку до оптимального варіанту систему навчання не на основі копіювання (відтворення), а на основі знання закономірностей побудови системи з урахуванням багатьох умов. Це означає, що потрібно готувати вчителя, здатного творчо мислити і працювати, досліджувати навчально-виховний процес. Дослідницькі знання і вміння потрібні вчителю як інструмент його творчої діяльності, вони допомагають йому рухатися вперед, не керуватися бездумно різними рекомендаціями, не поспішати використовувати будь-які педагогічні інновації без врахування власних особистісно-професійних якостей та особливостей конкретних умов професійної діяльності.

В типовій освітній ситуації реалізується стандартна позиційна схема «викладач – студент», тобто «трансляція знання – засвоєння знання». При розвитку дослідницької діяльності ці позиції зіштовхуються з реальними: немає готових еталонів знання, вони не вписуються в готові схеми, а вимагають самостійного аналізу в кожній конкретній ситуації. Це ініціює початок еволюції від об'єкт - суб'єктної парадигми освітньої діяльності до ситуації спільного пізнання навколишньої дійсності.

Сьогодні в світі поступово утверджується нова освітня парадигма - дослідницька. Це - сукупність теоретичних і методологічних установок на сучасному етапі розвитку педагогічної думки, якими керуються теоретики й педагоги- практики як моделі при вирішенні педагогічних проблем.

Дослідницька парадигма забезпечує таку побудову системи вищої освіти, при якій засвоєння змісту матеріалу, виховання дослідницької культури й розвиток інтелекту є нерозривним процесом. Студенти оволодівають способами самостійного засвоєння знань з навчальних дисциплін. Тільки в цьому випадку знання будуть сприяти розвитку здібностей у процесі здійснення самостійної пізнавальної діяльності, а також забезпеченню емоційно-ціннісного ставлення до змісту й процесу освіти, формуванню гуманістичної спрямованості особистості, її потреб, мотиваційної сфери. Дослідницька парадигма в освіті культивує ціннісне ставлення до діяльності, оскільки в її контексті забезпечуються умови для побудови індивідуальної дослідницької траєкторії, включення дослідної-проектно-дослідницької діяльності в освітній процес, що перетвориться в результаті в повноцінне дослідження, що представляє цінність і для розвитку особистості вчителя, і для підвищення якості освіти [ 25, с.157-159].

Розвиток здатності займати дослідницьку позицію є найважливішим

завданням освіти й виховання як засобу оцінки своєї діяльності, її можливих наслідків. Джерело дослідження як виду діяльності - у властивому людській природі прагненні до пізнання. Провідною цінністю дослідження є цінність процесу руху до істини. Однак зміст дослідницької діяльності починається з осмислення нової дослідницької парадигми освіти, розуміння нового змісту освіти, участі в процесі реалізації нових ідей як ціннісного орієнтира, що є однією із провідних тенденцій розвитку освітньої ситуації у світі й у Великобританії, зокрема. Цей перехід підготовлений сходженням педагогічної думки від односторонньо-функціонального до цілісного уявлення про освіту як універсальну цінність. Більше того, актуалізація дослідницької парадигми в сучасному освітньому контексті пов'язана з викликами й вимогами інформаційного суспільства, підвищенням інтенсивності життя, а також загальноєвропейською тенденцією інтеграції економіки й системи вищої освіти в контексті Болонського процесу [26, с.633-648; 27]

Нова парадигма освіти основним постулатом проголошує відмову від знаннево-центричної моделі і перехід до компетентної моделі освіти.

Поняття «компетентність» тлумачиться науковцями по-різному і досить широко [28; 29, с.118-122]. Це – а) поглиблене знання; б) стан адекватного виконання завдання; в) здатність до виконання діяльності. У вітчизняній науковій літературі компетентність визначена як : певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення свого професійного рівня; професійна підготовленість і здатність суб'єкта до виконання завдань і професійних функцій; професійна готовність до вирішення завдань на належному рівні. Під компетентністю також розуміють рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції. В свою чергу, компетенція – це галузь діяльності, яка має важливе значення для ефективної роботи. Це – сфера відповідальності фахівця та визначених повноважень. Розрізняють методологічний, інформаційний, комунікативний, культурологічний та інші рівні компетенції.

Дослідницька компетенція є надзвичайно важливою складовою професіоналізму вчителя, виступає умовою його розвитку і реалізації готовності до праці. У формуванні дослідницької компетенції велике значення має мотивація дослідницької діяльності.

Формування майбутнього дослідника починається у вищому навчальному закладі, тому сьогодні необхідно заохочувати зростання активності участі студентів педагогічних навчальних закладів у великому різноманітті форм студентської наукової творчості. Наукові дослідження студентів не повинні обмежуватися написанням курсових, дипломних та магістерських робіт, участі у студентських наукових конференціях, підготовці наукових публікацій, але передбачається виконання наукових пошуків, які включаються в плани роботи наукових колективів, наукових підрозділів вищих навчальних закладів.

Під дослідницькою діяльністю зазвичай розуміють специфічну людську діяльність, яка регулюється свідомістю і активністю особистості і спрямована на задоволення пізнавальних інтелектуальних потреб. Її продуктом є нові

знання, отримані у відповідності з об'єктивними законами і обставинами, які визначають реальність і можливість досягнення мети .

Дослідницька діяльність є інтегративним компонентом особистості, який характеризується єдністю знань цілісної картини світу, вміннями, навичками наукового пізнання, ціннісного ставлення до його результатів і забезпечує її самовизначення і саморозвиток .

Дослідницька діяльність педагога – складний динамічний процес, який включає пізнавальну активність педагога, його творчий потенціал, здатність до рефлексії, готовність до професійної самоосвіти і самовдосконалення, спрямованість на пошук нових технологій навчання.

В результаті аналізу наукової літератури виявлено, що в дослідницькій сфері педагогічної освіти традиційно прийнято розглядати дослідження як вивчення дій педагога в професійній діяльності, яке передбачає аналіз, роздуми педагога над своєю роботою з метою її вдосконалення. Це сприяє значній позитивній мотивації учасників освітнього процесу шляхом рефлексії результатів власних пошуків в період підготовки у вищому навчальному закладі і подальшій безперервній освіті [30; 31, с.144].

Науково-дослідницька діяльність передбачає вільне володіння методологією науки. Науково-дослідницькі завдання спрямовані на вдосконалення вмінь використання методів наукового пізнання, самостійне здійснення експерименту, обробку і узагальнення отриманих результатів.

У процесі професійно-науково-дослідницької діяльності студенти самостійно формують дослідницькі завдання наукового і практичного характеру, доводять правильність отриманих результатів, здійснюють наукове забезпечення (розробку програм фундаментальних і прикладних досліджень) і впровадження результатів наукових досліджень у практику.

Н. Сухіна [32] обґрунтовує основні ознаки дослідницької діяльності:

– зовнішні, які включають планування студентами своєї роботи, виконання завдань без безпосередньої допомоги викладачів;

– внутрішні, виражені в проявах студентами самостійності і творчої активності при вирішенні поставлених перед ними професійних завдань, причому в самій дослідницькій діяльності відбуваються якісні зміни і забезпечується поступальний розвиток.

– загальні, які передбачають :а) наявність професійного завдання (конкретна навчальна або практична проблема), що спонукає студентів до творчої діяльності, вимагає мобілізації духовних і фізичних сил; б) проведення студентами самокорекції і вдосконалення результатів дослідження; в) наявність в завданні повноцінного в гносеологічному і дидактичному плані матеріалу, засвоєння якого сприяє розвитку студента як особистості, його самоактуалізації [32, с.31-32].

Перелічені вище ознаки повинні володіти певними характеристиками навчального процесу : сучасність – прагнення вдосконалення дидактичного процесу з урахуванням зменшення відриву між найновішими досягненнями наукової думки і виробництва та їх відображенні в навчальних дисциплінах, методиках навчання; інтегративність – синтез знань, які отримуються в галузі фундаментальних, гуманітарних і прикладних наук; оптимальність – намагання

досягти позитивних результатів за найменших витрат; науковість – відмова від формального, інтуїтивного визначення змісту, форм і методів і перехід до глибокого науково-обґрунтованого аналізу навчального процесу.

Під дослідницькою діяльністю студентів розуміємо процес вирішення низки завдань (типових і нетипових) в навчальний і позанавчальний час, результатом чого є певний рівень сформованості в них дослідницької компетенції, яка передбачає можливість гнучкої переорієнтації в нових умовах, варіативність і нестандартність у вирішенні професійних завдань.

Для успішного здійснення дослідницької діяльності вчитель повинен володіти дослідницькими вміннями.

Уміння – це заснована на знаннях і навичках готовність людини виконувати певну діяльність в мінливих умовах її перебігу [33, с.371]. Володіючи вміннями, людина здатна оптимально вибудувати стратегію виконання діяльності, підбираючи раціональні прийоми виконання дій, відповідно до поставленої мети. Уміння характеризуються певними властивостями, параметрами, до яких зазвичай відносять: усвідомлення, узагальнення, продуктивність і динамізм.

У сучасній педагогічній науці поширеною є класифікація умінь, запропонована В. Андреевим у монографії «Педагогіка творчого саморозвитку». На нашу думку, ця класифікація відповідає функціям педагогічної діяльності і найбільш повно визначає номенклатуру дослідницьких умінь. Розглянемо її детальніше:

1. Операційні: вміння спостерігати, порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, структурувати і систематизувати матеріал, класифікувати, виділяти головне, застосовувати аналогію, робити індуктивні і дедуктивні умовиводи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати фахові знання і вміння в новій ситуації, виявляти проблему, висувати гіпотезу, бачити різні підходи до її вирішення, прогнозувати і оцінювати результат.

2. Технічні: вміння працювати з літературою (конспектувати, анотувати, реферувати, складати бібліографію і використовувати її), підбирати необхідний для дослідження матеріал, організовувати експеримент, описувати здобутий експериментальний матеріал, робити висновки і оформляти результати дослідження у формі доповіді, реферату, статті тощо.

3. Організаційні: вміння визначати мету і завдання дослідження, розробляти план дослідження, вибирати найбільш ефективні методи і засоби дослідження, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію дослідницької діяльності, перебудовувати свою діяльність в разі необхідності, аналізувати і контролювати результати своєї діяльності з метою її покращення.

4. Комунікативні: вміння висловлювати власні думки, вести дискусію, відстоювати свою позицію, встановлювати ділові взаємини з колегами, застосовувати прийоми співпраці в процесі дослідницької діяльності (обговорення завдання і розподіл обов'язків, взаємодопомога і взаємоконтроль), презентувати результати дослідження.

Що стосується видів дослідницьких умінь, то вони є досить різноманітними. Зокрема, це можуть бути :

- гностичні вміння - пізнавальні вміння в сфері оволодіння загальнопрофесійними і психолого-педагогічними знаннями, що передбачають одержання нової інформації, виділення в ній головного, істотного, узагальнення й систематизація власного педагогічного досвіду, досвіду новаторів і раціоналізаторів;

- дидактичні вміння - уміння визначення конкретних цілей навчання, вибору адекватних форм, методів і засобів навчання, конструювання педагогічних ситуацій, доступне пояснення навчального матеріалу, демонстрація технічних об'єктів;

- організаційно-методичні вміння - уміння реалізації завдань навчально-виховного процесу, формування мотивації навчання, організації пізнавально-навчальної діяльності учнів, установлення педагогічно виправданих взаємин, формування колективу, організації самоврядування;

- комунікативні вміння – здатність до аргументації, обґрунтування основних положень дослідження, презентації результатів;

- прогностичні вміння - уміння прогнозування ефективності навчально-виховного процесу, що включає діагностику особистості й колективу учнів, аналіз педагогічних ситуацій, побудову альтернативних моделей педагогічної діяльності, проектування розвитку особистості й колективу, контроль над процесом і результатом;

- рефлексивні вміння - здатність до самопізнання, самооцінка професійної діяльності і професійної поведінки, самоактуалізація;

- конструктивні вміння - інтегративні вміння розробки навчальної й технологічної документації, виконання конструкторських робіт, складання завдань, тестів.

Відомий російський учений Є.Пасов пропонує власну класифікацію дослідницьких умінь. Перша група умінь зв'язана з аналізом : уміння аналізувати підручники, навчальні посібники, діяльність своїх колег і власну педагогічну діяльність. Друга група умінь зв'язана з методами наукового дослідження : вміння працювати з науковою літературою, проводити спостереження (короткочасне і довготривале, безпосереднє і опосередковане, суцільне і вибіркоче, самоспостереження), вміння розробляти нескладні анкети і здійснювати анкетування, вміння проводити нескладні педагогічні експерименти. Третя група умінь включає вміння узагальнювати свій власний досвід та інших вчителів, уміння сприймати нове в педагогічній науці і втілювати його в життя, вміння здійснювати роботу, спрямовану на саморозвиток, самовдосконалення [34, с.153].

Вітчизняна дослідниця Н.Москалюк виокремлює вміння : операційні (порівнювати, аналізувати та коригувати твердження, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати зв'язок будови і функцій, доводити й аргументувати); тактичні (відбирати, аналізувати, представляти наукову інформацію, висувати гіпотези, працювати з графічним організатором, використовувати й вибудовувати моделі, окреслювати напрямок експерименту, визначати предмет і об'єкт дослідження, проводити статистичну обробку результатів, формувати висновок за результатами експерименту); стратегічні (здійснювати цілісний аналіз дослідження за його описом,

планувати дослідження, проводити теоретичне та експериментальне дослідження) [35,с.5].

Ми солідарні з Т.Безпамятних, яка вважає, що навчально-дослідницькі вміння є своєрідною інтеграцією теоретичних, практичних і організаційно-комунікативних умінь. До теоретичних дослідницьких умінь автор відносить уміння визначати мету, об'єкт, предмет, основні завдання роботи; уміння сформулювати проблему, гіпотезу дослідження, передбачити помилки і труднощі при проведенні і оцінці результатів; уміння аналізувати, узагальнювати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки. Практичні вміння – це вміння проводити експеримент, фіксувати результати досліджень, креслити графіки, схеми, таблиці, здійснювати виміри, обробляти результати. Щодо організаційно-комунікативних дослідницьких умінь, то вони включають уміння планувати процес дослідницької роботи, правильно організувати робоче місце, здійснювати контроль за виконанням завдань, уміння співпрацювати в групі [ 36, с.12].

І.Зимня та Є. Шашенкова виділяють три групи дослідницьких дій і, відповідно, умінь. У першу групу дій вона включає як власне інтелектуальні, розумові дії (порівняння, аналіз, синтез, абстракція та ін.), так і здійснювані на їхній основі більш складні розумові дії, такі як : систематизація, класифікація, моделювання, постановка цілей, завдань, висування гіпотези та ін. До вмінь цієї групи дій вона відносить: уміння аналізувати, співвідносити і порівнювати факти, уміння вибрати головне, уміння поставити мету, сформулювати завдання дослідження та ін. Шляхом використання цих дій і вмінь конструюється, проектується дослідження, здійснюється цілеспрямоване дослідження, що вимагає проявів інтелектуальної активності, вирішення проблемних ситуацій на основі самостійного перенесення знань і умінь у нову ситуацію. Цю сторону інтелектуальної діяльності автор називає інтелектуально-дослідною [37, с. 35].

До інформаційно-рецептивного аспекту дослідницької діяльності автори вважають за можливе віднести дії, які співвідносяться з прийомом інформації, її смисловою інтерпретацією (спостереження, смислове сприйняття інформації, оглядове, аналітичне, пошукове читання) і наступні уміння: вміння спостерігати, збирати і обробляти дані, вміння логічно осмислювати матеріал, вміння працювати з науковою літературою та ін. Сукупність означених дій і вмінь допомагає розкрити об'єктивне зміст і сутність досліджуваного предмета.

Мета використання дій і вмінь продуктивного аспекту діяльності полягає в отриманні, обґрунтуванні, описі, оформленні результатів дослідження, отриманих в ході повного здійснення дослідження, кількісний і якісний аналіз даних, складання плану, виділення фактів, підготовка тексту курсової, дипломної роботи і такі вміння: вміння збирати і обробляти дані, вміння проводити експеримент, уміння складати бібліографію, вміння викладати хід і результати роботи та ін.

На наш погляд, запропонована класифікація дослідницьких умінь досить вдало розкриває специфіку дослідницької діяльності в педагогічній сфері. Розподіливши дослідницькі дії на три групи у відповідності з аспектами дослідницької діяльності, автори виділяють дослідницькі вміння, до яких

можуть входити декілька дій. А ці уміння є результатом оволодіння людиною дослідницькою діяльністю.

Дослідницька робота студентів у вищому навчальному закладі – явище багатогранне як за конкретними цілями, так і за організаційними формами, змістом, типами зв'язку між основними компонентами педагогічного процесу, форм оцінки. Серед нових завдань дослідницької діяльності слід відзначити необхідність формування і розвитку у майбутніх фахівців умінь здійснювати науково обгрунтовану професійну роботу, здатності швидкої адаптації, додатково отриманих знань і умінь при змінах ситуацій і вимог до своєї діяльності, освоєння методології дослідження, готовності і здатності до підвищення кваліфікації і перепідготовки.

Таким чином, дослідницька робота студентів в період навчання у ВНЗ передбачає: ознайомлення з методами наукової праці; методологічними проблемами навчання і наукового дослідження; ознайомлення з прийнятими концепціями і теоріями в межах дисциплін; розуміння умовностей і структури інформації в межах навчального предмета; вивчення способів знаходження і розміщення необхідного матеріалу для проведення дослідження; критичне читання матеріалу з подальшим аналізом та оцінкою; організація (структурування) матеріалу з метою формулювання основних положень дослідження; представлення (усне або письмове) власного розуміння проблеми, аналізу концепцій і теорій з питання дослідження.

Для того щоб випускники вищих навчальних закладів мали різнобічну і універсальну підготовку, практичний досвід, володіли методами наукових досліджень, необхідно створити передумови поглибленого самостійного пізнання студентами тих галузей знань, в яких вони повинні стати кваліфікованими працівниками. Вирішення цього завдання вимагає визнання дослідницької діяльності невід'ємною і надзвичайно важливою складовою освітнього процесу з точки зору спеціалізації майбутнього випускника.

У таких умовах можливо розглядати студентську наукову роботу на чотирьох рівнях, пов'язаних між собою системними відносинами і спрямованих на розвиток мислення: пізнавально-дослідницька діяльність студента; навчально-дослідна діяльність; науково-дослідна діяльність та професійно-науково-дослідна діяльність.

У зміст пізнавально-дослідницької діяльності студентів входить робота з науковою літературою, рішення задач на основі відомих способів вирішення, оволодіння технікою експерименту. Зміст навчально-дослідної діяльності студентів включає в себе зміст пізнавально-дослідної діяльності, а також здійснення пошуку нових, невідомих способів вирішення завдань, побудову і доказ гіпотези, застосування відповідних наукових методів. Науково-дослідна діяльність студентів передбачає вільне володіння методологією науки. Науково-дослідні завдання спрямовані на вдосконалення вмінь використовувати методи наукового пізнання, самостійно поставити науковий експеримент, обробити і узагальнити його результати. У процесі професійно-науково-дослідної діяльності студенти самостійно формують дослідницькі завдання наукового та практичного характеру, доводять правильність отриманих результатів, здійснюють наукове забезпечення (розробку програм

фундаментальних і прикладних досліджень), впровадження наукових досліджень у практики.

Аналіз праць вищезгаданих та інших науковців[38-40] дозволяє зробити висновок про те, що у поглядах вчених щодо розуміння дослідницьких умінь, незважаючи на певні відмінності, є багато спільного. Так, переважна більшість авторів вважає дослідницькими такі вміння : працювати з першоджерелами : бібліографічні дії, робота з каталогами, довідковою періодичною літературою, записи, структурування і систематизація матеріалу; спостерігати педагогічні явища : вибір об'єкта спостереження, визначення мети і завдань спостереження, проведення самого спостереження, фіксація явищ, які спостерігаються, аналіз отриманих даних; аналізувати педагогічні явища і факти : виокремлення складових елементів явища, порівняння, синтез, встановлення взаємозв'язків; ставити і вирішувати педагогічну задачу : аналіз педагогічних ситуацій, формулювання проблеми, перевірка вирішення проблеми; формулювати гіпотезу : аналіз і оцінка даних, на яких будується гіпотеза, проведення пошукового експерименту, уточнення гіпотези; провести експеримент: розробка методики і технології проведення експерименту, здійснення експерименту, обробка результатів експериментальної роботи; узагальнювати матеріали експериментальної роботи : підготовка звіту, реферату, доповіді.

Отже, немає жодних сумнівів в тому, що на сучасному етапі суспільного розвитку система професійної педагогічної освіти повинна бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника.

Сьогодні вища освіта розглядається як провідний фактор соціального та економічного прогресу країни, від її ефективності багато в чому залежать перспективи розвитку всього суспільства в цілому і кожної особистості зокрема. Завдання, які постають перед виробництвом, педагогічною практикою, настільки складні, що їх вирішення зазвичай передбачає активний творчий пошук найбільш оптимальних шляхів. Тому сучасний фахівець повинен володіти не тільки певною сумою фундаментальних знань, але й навичками творчого вирішення питань, вміннями використати в роботі все те нове, що з'являється в науці і практиці, постійно вдосконалювати професійну майстерність, швидко адаптуватися до нових умов професійної діяльності. Всі ці якості майбутнього фахівця виховуються під час навчання у вищому навчальному закладі через залучення студентів до наукової діяльності, формування у них дослідницької компетентності.



## **РОЗДІЛ II. РЕАЛІЗАЦІЯ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ «НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСЛІДЖЕННЯ» В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сьогодні в європейських педагогічних закладах все більше активізується процес забезпечення єдності наукової та навчальної підготовки шляхом широкого залучення студентів до науково-дослідної та експериментальної роботи. Проблема орієнтації майбутніх учителів на дослідницьку діяльність розглядається як найважливіша умова їх особистісно-професійного самовизначення і професійної культури [41; 42; 43].

В умовах переходу до нової парадигми розвитку освіти, коли актуалізуються такі цінності особистості, як самоосвіта, саморозвиток, метою педагогічної освіти стає підготовка вчителя, який володіє широким спектром професійно-педагогічних компетенцій, здатний до сприйняття й реалізації інновацій у педагогічній діяльності, особистісному й професійному розвитку впродовж усього життя» [44, с.3].

Сьогодні школа ставить перед собою завдання не тільки передати учням певний обсяг інформації, але головним чином, сформувати такі властивості, як творча самостійність, толерантність, здатність урегулювати конфлікти, виробляти власну життєву позицію, прагнення до самоосвіти, володіння новими технологіями навчання, оволодіння основами науково-дослідної діяльності, поліпшення особистісних і професійних компетенцій. Отже, основною функцією педагога в особистісно орієнтованому освітньому процесі є діяльнісне комунікативне посередництво. Цей підхід відображає традиційний у світовій культурі погляд на значення педагога в особистісному і освітньому становленні дитини й одночасно є характеристикою опису інноваційних підходів до поняття «готовність до педагогічної діяльності» випускника кожного з рівнів професійно-педагогічної підготовки [45, с.137].

Щоб знайти себе, індивіду потрібно вибрати й вибудувати власний світ цінностей, увійти в світ знань, оволодіти творчими способами розв'язку наукових і життєвих проблем, відкрити рефлексивний світ свого «Я» і навчитися управляти ним. Завдання педагога - не тільки сформувати й виховати людину, але й підтримати, розвинути особистість в людині, допомогти їй створити механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу.

Згідно поглядів К. Бауера й А. Копке, професіоналізм сучасного вчителя припускає його автономію при виборі методів і зразків професійної поведінки, що забезпечують реалізацію цілей навчання й виховання (педагогічну волю), постійну кооперацію з колегами й представниками інших професій, що сприяють самооцінці власної діяльності» [46, с.28].

Образ сучасного вчителя, що відповідає соціальним очікуванням, неоднозначний: від фахівця-предметника, що вміє дати знання з конкретної навчальної дисципліни, до багатопрофільного фахівця, що залучає учнів, до

багатогранних форм життєдіяльності, або менеджера, що забезпечує ефективний розвиток конкретної школи, освіти загалом. У цьому зв'язку в європейських країнах реформи освіти торкаються не тільки питань класичної підготовки вчителя, але й підвищення його кваліфікації протягом усієї професійної діяльності.

Відома шведська дослідниця, педагог Агнета Бладх, аналізуючи перспективи педагогічної освіти в найближчому майбутньому, наголошує на підвищенні якості різносторонньої професійної підготовки вчителя і основну місію вчителя визначає як роботу в «полікультурному суспільстві, заснованому на знаннях», де він повинен бути готовим «працювати з поколінням, яке ставить нові питання». Учитель повинен бути готовим «завойовувати авторитет і створювати нове оточення, нове знання, новий процес навчання» [47, с.5].

Подібні процеси, безсумнівно, вимагають належної фахової і наукової підготовки вчителя, зміни авторитарного стилю педагогічного спілкування на демократичний, заохочення самостійності і творчого розвитку учнів, вихованню в них поваги до себе й інших людей. Таким чином, зростає роль учителя як вихователя й організатора навчання й спеціалізації учнів, а професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя стає гуманістично орієнтованою.

Однак процес формування фахівця якісно нового рівня суттєво стримується через існуючий розрив між досягненнями науки й освітою, тому різко знижується коефіцієнт корисного використання наукових відкриттів і нових технологій, фундаментальне знання витісняється зі змісту освітніх процесів прикладними знаннями, які не передбачають духовності й не в змозі забезпечити процес цілісного відтворення як соціуму, так і особистості. Традиційна система освіти не забезпечує органічного входження нових поколінь у реальне поле різноманітних і поліфункціональних соціальних ролей. Вона багато в чому вичерпала себе щодо потреб сучасного суспільства й особистості, а існуючі уявлення й поняття педагогічної науки недостатньо адекватно описують принципово новий педагогічний досвід.

Усе це актуалізує пошук шляхів виходу із кризової ситуації, побудову освітньої системи нового типу, виявлення реальних джерел її розвитку. У цьому випадку мова йде про необхідність включення в навчальний процес самостійної дослідницької діяльності студентів, у таких формах, як дослідження й проектування, на основі цілепокладання, прогнозування, розуміння, рефлексії й самовизначення. Такий підхід надає іншого характеру формуванню фахівців у вищому навчальному закладі, організації відповідної науково-дослідної діяльності, учасниками якої є й студенти і викладач, який співробітничав з ними, консультує їх.

Ключовою фігурою в системі освіти є педагог. Він повинен поєднувати в собі наукову ерудицію, педагогічний професіоналізм. Як суб'єкт педагогічної діяльності, він зобов'язаний оперативно реагувати на постійні зміни у вимогах до професійної компетентності фахівців, знати й розуміти інтегративні тенденції в науці й освіті, здійснювати їх взаємодію й синтез. Таким чином, як відзначає Т. Калашникова, зміст діяльності педагога передбачає постійне вдосконалювання й розвиток особистісних і професійних якостей, педагогічної

майстерності й творчості, заснованих на розвитку здатності до виконання дослідницької функції [48]. Учитель виконує своє призначення, якщо він поєднує фундаментальну наукову кваліфікацію із професійно-педагогічною культурою, є духовно розвинутою особистістю із цілісним гуманістичним світосприйманням. Тільки за цієї умови він виявляється здатним до педагогічного управління особистісним зростанням, професійним становленням і розвитком учнів в освітньому процесові, підготовкою їх до інноваційної діяльності.

Науково-дослідна діяльність належить до престижних, соціально-значимих і економічно доцільних сторін діяльності людини, тому що: забезпечує перспективний розвиток економіки; збагачує культуру; привносить запас міцності в інтелектуальний потенціал суспільства; визначає соціальний прогрес. А смисл використання наукового знання в педагогічній діяльності визначається його соціальною значимістю, практичною ефективністю й духовною цінністю .

Враховуючи ці обставини, зрозумілою є необхідність швидкого і глибокого реформування освітньої галузі: не просто зміна педагогічної парадигми, але кардинальний перегляд її змістової й технологічної основи, зміна ціннісних орієнтацій в підготовці вчителя. Активна участь останнього у впровадженні інновацій, самостійній науково обґрунтованій розробці нових навчальних курсів, програм, форм, методів і технологій, що забезпечують розвиток сучасної особистості, неможливий без переорієнтації його діяльності на нові цінності, адекватні характеру наукової творчості.

Однак історично склалося уявлення про наукове дослідження як діяльність педагогічної еліти, науковців і про те, що рядові вчителі цілком можуть обійтися готовими науково-методичними рекомендаціями. Необхідно враховувати, що практичне впровадження найбільш блискучого підходу до розв'язку якої-небудь педагогічної проблеми неминуче входить у певні протиріччя зі специфічними умовами конкретної освітньої установи. А це, в свою чергу, означає, що сучасний учитель не може не бути дослідником, який, володіючи теорією й технологією наукової творчості, уміє практично застосувати їх у своїй професійній діяльності. Слід зазначити, що в 1990-х рр. здобуття статусу вчителя-дослідника не мало обов'язкового характеру, але вже на початку 2000-х років у всьому світі до педагогічних працівників все частіше стали висувати вимоги до оволодіння науково-дослідною діяльністю як професійно-значимою.

Аналіз зарубіжної і вітчизняної науково-методичної літератури свідчить, що різні вчені включають у педагогічну діяльність різні компоненти: діагностичний, прогностичний; конструктивно-проектувальний; організаторський; аналітико-оцінний, інформаційно-пояснювальний, комунікативно-стимулюючий, дослідницько-творчий. Проте ми солідарні з думкою британського вченого Д. Стенхауса, який вважає, що, фактично, всі компоненти педагогічної діяльності містять дослідницьку функцію. Звідси випливає, що педагогічна діяльність у цілому і її види зокрема є за своїм характером одночасно й дослідницькими [49, с.103-114].

Розглянута проблема тісно зв'язана з проблемою суб'єктивного розвитку, саморозвитку й творчої самореалізації вчителя в професійній сфері, його внутрішньої потреби самостійно вирішувати педагогічні проблеми методами наукової творчості, досягаючи вершини професіоналізму й особистісного самовдосконалення.

Водночас аналіз програм педагогічної освіти й педагогічної практики показує, що основна маса вчителів не може задовольнити ні потреби суспільства, ні потреби школи, ні особисті потреби, тому що не підготовлена до наукового вирішення педагогічних проблем, до наукової самореалізації. Значна кількість студентів – майбутніх педагогів, роблять неприємне для себе відкриття про обмеженість власних пізнавальних можливостей внаслідок не сформованості внутрішнього інструментарію в період навчання. Таким чином, чітко простежується необхідність переорієнтації освітньої політики на розвиток у вчителя навичок дослідницької діяльності в умовах переходу від індустріального суспільства до інформаційного. Однією з рис останнього є зміна статусу науки, придбання нею нової інтегративної функції, що передбачає інтенсивне використання наукових знань у різних сферах людської діяльності, цілісність наукового знання, зміну характеру наукової діяльності, розгляд розвитку науки в культурно-історичному контексті, гуманітаризацію науки й переосмислення її ролі й місця в розвитку людства, подолання вузької дисциплінарності.

Наука в сучасних умовах представляється як засіб удосконалення світу, який дуже швидко змінюється. З метою повної самореалізації особистості майбутнього фахівця в цьому світі навчальний процес у вищих навчальних закладах сьогодні рекомендується організувати таким чином, щоб випускник оволодів загальною інтегративною (міждисциплінарною) методологією майбутньої професійної діяльності. Тобто випускник повинен бути підготовлений як фахівець, здатний у нових умовах пізнавальної й професійної діяльності успішно використовувати змістовий, методологічний, методичний апарат кожної окремої дисципліни в інтегративному зв'язку з іншими дисциплінами як ефективний засіб розв'язку професійних завдань на новому рівні. З урахуванням «інтегративної» методології випускник ВНЗ повинен уміти оперативно реагувати на постійно виникаючі зміни в практичній і науковій діяльності, а також у суспільній практиці в цілому. Майбутній учитель повинен уміти прогнозувати і проектувати розвиток особистісних якостей своїх вихованців відповідно до вимог педагогічного процесу; бути готовим до інноваційного пошуку нових форм і методів роботи, що відповідають сучасним вимогам

Сучасна професійна вища школа не забезпечує достатньої широти й глибини професійної освіти в цілому. Часто має місце розуміння навчання, орієнтованого не на формування цілісної особистості, а на підготовку функціонера-професіонала з операційним мисленням. Ученими відзначається зниження рівня фундаментальної підготовки майбутніх фахівців, профілізація загальнонаукових дисциплін, виведення теоретичного матеріалу на рівень інструментальної практики. У зв'язку з тенденцією до вузької спеціальної підготовки може йти мова про феномен «розщеплення» мислення: студенти не

можуть використовувати наукові знання як фундамент мотивації, глибокого розуміння своєї діяльності. Студентів не вчать застосовувати потенціал фундаментальних дисциплін для цілісного, системного розв'язку пізнавальних і професійних завдань .

Студенти повинні володіти навичками наукового дослідження, що представляє форму діяльності, яка не може здійснюватися на основі певних фіксованих правил. Пошук припускає творчість, пов'язану з абстрагуванням і ідеалізацією, що опирається на уяву й інтуїцію. Отже, майбутні фахівці повинні мати не тільки бажання, але й здатністю розвиватися й самоудосконалюватися протягом усієї професійної діяльності. Але вчитися теж треба навчити. Як слушно відзначає вітчизняна дослідниця Н.Головин, сьогодні виникає гостра потреба такої організації освіти, яка забезпечуватиме формування дослідницьких умінь, організацію навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів [50, с.5].

У 1999 році Кельнською Хартією була проголошена ідея безперервної освіти. Одним з основних принципів Хартії є свобода дослідницької діяльності студентів. Без наукової роботи студентів немислима підготовка науково-педагогічних кадрів і підвищення їх кваліфікації. Наукова праця студента - необхідна й обов'язкова частина навчального процесу, тобто навчальний процес повинен бути нерозривно пов'язаний з науковими дослідженнями, про що в черговий раз було заявлено на другій конференції європейських ВНЗ у Граце в 2003 році. Як пріоритет розвитку освіти для кожної європейської країни в Берлінському комюніке на зустрічі міністрів освіти, що проходила в Берліні у вересні 2003 року зазначена необхідність тісної взаємодії між освітніми й науково-дослідними секторами. Звертається увага на те, що європейський простір наукових досліджень і європейський простір вищої освіти спільно формують фундамент знань [51]. Одним із плюсів положень Болонської декларації, повноправним учасником якої є й Україна, визначається фундаментальність освіти, спрямованість на підготовку фахівців, здатних займатися наукою .

Сьогодні наука – це провідний фактор економічного росту будь-якої країни. А доступність наукової інформації й можливість прилучення по електронній мережі до кращих систем освіти й підготовки наукових кадрів стали в постіндустріальному суспільстві не менш значимими умовами розвитку держави, ніж доступ до паливно-енергетичних і сировинних ресурсів. Це значить, що змінюються й зв'язані з наукою й освітою показники: рівень освіченості населення, технологічних знань, економічного розвитку держави в цілому. В останні роки все більшу увагу отримує концепція соціального розвитку на основі пріоритетного використання наукових знань. Відбувається це ще й тому, що сучасні роботодавці зацікавлені в тому, щоб їх працівники мали аналітичні здібності, були схильні до пошуку нового в сфері своєї діяльності.

Зміст освіти повинен забезпечувати здатність майбутнього фахівця аналізувати й критично оцінювати суспільство і себе самого, своє місце в ньому, формувати потребу у творчому осмисленні педагогічної дійсності, що дозволяє самостійно засвоювати новий обсяг знань, вирішувати педагогічні

завдання, забезпечувати підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності [52].

Проведений аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що сьогодні у професійній підготовці вчителів у Європі проблема наукових досліджень, набуття педагогічною освітою дослідницько-орієнтованого характеру – є надзвичайно актуальною.

У різних країнах цей процес має різні форми, наприклад: *Данія*: створення нового університету для аспірантів, які проводять наукові дослідження в галузі освіти - «Danmarks Paedagogiske Universitet»; *Ірландія*: спеціальні стипендії для вчителів початкової школи, які проводять наукові дослідження; *Англія й Уельс*: гранти вчителям-дослідникам; підтримка докторських досліджень практико-орієнтованого характеру; великі інвестиції (12 млн. фунтів стерлінгів кожні три роки) для стипендій за кращі практичні дослідження й на програми професійно-педагогічного розвитку; *Швеція*: розвиток навчальних закладів з підготовки для роботи в галузі освіти, науки й освітніх технологій; інвестиції в наукові дослідження в галузі освіти; *Фінляндія й Португалія*: присвоєння вчителю, що одержав початковий рівень професійно-педагогічної освіти, кваліфікації, яка прирівнюється до ступеня магістра, що автоматично надає право вести післядипломні наукові дослідження; *Бельгія*: систематичне збільшення державного фінансування наукових досліджень у педагогічній освіті; *Іспанія*: введення наукових досліджень у професійній діяльності вчителя в ранг обов'язкових [53 - 58].

В цілому в Європі відзначається збільшення кількості вчителів, що бажають продовжити навчання й здійснювати наукові дослідження [59].

Однією з умов розвитку єдиного освітнього простору виступають міжнародні дослідницькі проекти в галузі освіти. Великий світовий досвід їх організації, накопичений за останні десятиліття, доводить, що країни-учасники проектів мають достатній банк національних даних для зіставлення досвіду різних країн. Прикладами такого співробітництва є міжнародні дослідницькі проекти - з комп'ютеризації навчання (COMPED - Computers in Education), з вивчення природничонаукових дисциплін і математики (TIMSS - the Third International Mathematics and Science Study), з навчання іноземним мовам (LES - Language in Education Study), організовані міжнародною Асоціацією з оцінки навчання (IEA).

У 2003 році заснована Європейська премія для молодих дослідників (EURYI). Програма премії реалізується Європейським науковим фондом (ESF) разом з The European Heads of Research Councils (EUROHORCS). Премія присуджується молодим ученим з будь-якої країни світу для реалізації в Європі запропонованого наукового проекту, здатного підвищити рівень наукових досліджень до світового. До участі в конкурсі запрошуються молоді вчені, що одержали вчений ступінь (аналог Phd) від 2 до 10 років тому. Переможцям конкурсу надається можливість реалізації в Європі запропонованого проекту на умовах повної зайнятості [60, с. 12].

Слід підкреслити, що участь у міжнародних дослідженнях і організаціях міжнародних проектів є новим і перспективним напрямком педагогічної й дослідницької діяльності у вітчизняній освіті. Вони створюють основу для

інтеграції освітньої системи України в єдиний світовий освітній простір. В цьому плані велике значення має те, що впродовж останніх років в Україні активно реалізується професійна підготовка магістрів за напрямками вітчизняного вищої освіти, оскільки вона орієнтована на підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів. У цій системі підготовки якість навчання на вищому рівні набуває іншого значення. Мова йде не тільки про засвоєння студентами сукупності професійних знань, умінь і навичок, потрібних при виконанні тих або інших професійних обов'язків, але про створення умов для розвитку творчого потенціалу індивіда, активізації глибинних джерел, що визначають його інтелектуальний потенціал. Основний зміст цього компонента педагогічної підготовки пов'язаний з орієнтацією на широкий міждисциплінарний освітній простір. Міждисциплінарний підхід до навчання студентів спрямований на виховання в них широти поглядів, нестандартності мислення, здатності вирішувати загальні проблеми на стику різних наукових галузей.

У своєму дослідженні Ф. Ратнер відзначає, що організація наукової діяльності студентів в умовах динамічних ринкових відносин вимагає всебічного аналізу нового адекватного типу особистості студента. Мова йде про суб'єкта, здатного в умовах альтернативного й відкритого суспільств, яке швидко змінюється, до саморозвитку, самовідновлення. У даного суб'єкта повинна бути сформульована особистісна позиція вільного вибору виду, способів і форм діяльності, засвоєних ним на високому професійному рівні; він повинен бути підготовлений до постійної зміни своїх професійних орієнтацій, тобто мати високий рівень професійної мобільності [61, с.39].

Спеціально організована дослідницька діяльність студентів дозволяє їм долучитися до вивчення оригінальних педагогічних ідей, технологій; познайомитися з новітніми досягненнями педагогічної науки й передового педагогічного досвіду в галузі освіти; навчитися виявляти актуальні педагогічні проблеми; аналізувати й критично оцінювати різні точки зору на розв'язок тієї або іншої проблеми, конкретного завдання; моделювати професійні дії по запропонованих технологіях; проводити самоаналіз і самооцінку власної професійної діяльності [62, с.43- 45].

Педагогічна наука останнім часом розглядає навчальний процес у професійній школі як засіб формування готовності студентів до дослідницької діяльності в єдності з розвитком особистості в цілому, а наукову діяльність студентів визнано одним із пріоритетних напрямків розвитку інноваційних процесів у сфері безперервної професійно-педагогічної освіти .

Аналіз зарубіжної літератури свідчить, що в європейських педагогічних закладах усе більше активізується процес забезпечення єдності наукової й навчальної підготовки шляхом широкого залучення студентів до науково-дослідної й експериментальної роботи [63;64, с.17-38].

Наприклад, у Франції, Угорщині, Німеччині не тільки державні й національні освітні стандарти вказують на обов'язкове залучення студентів у наукові дослідження, але й деякі відділення вищих навчальних закладів при вступі абітурієнтів цікавляться їх готовністю до наукової роботи, досвідом проведення досліджень в школі. [65;66]. У педагогічному університеті

Будапешта у вимогах до рівня освіченості майбутнього вчителя зазначені, крім усього іншого, «розуміння природи наукового пізнання» і «розвиток здатностей, необхідних для проведення наукового дослідження».

У новому столітті, відомому як століття знань, у зарубіжній педагогічній школі відбувається перегляд цілей і змісту освіти. Мова йде, в першу чергу, про формування творчого потенціалу особистості студента, формуванні потреби самореалізації, самовираження не тільки в період навчання у ВНЗ, але й протягом усього життя. Відбувається переорієнтація навчального процесу з навчального на розвиваючий, де результатом виступає модель фахівця, що відповідає наступним критеріям: професійна мобільність, здатність адаптуватися до інформаційного простору, високий рівень інтелекту, знань і вмінь, творчі здібності, критичне мислення, самостійність [67].

У цілому зарубіжні вчені (С. Брукфілд, Ф. Бухбергер, Ф. Кампос, Г. Колліер, П. Чермели) єдині в тому, що одним з найважливіших завдань в організації дослідницької діяльності студентів є формування здатності увійти в нову ситуацію (питання або проблему), для якої немає відомого розв'язку; визначити способи впливу на ситуацію, знайти відповідь на запитання, розв'язати проблему. У процесі дослідження студент шукає факти для зіставлення й установлення зв'язків. Для цього він використовує весь спектр знань і доступних джерел з метою інтерпретації даних, зведення отриманих знань до єдиного знаменника й захисту свого відкриття. Проводячи дослідження, студент розбудовує «інтелектуальну самовпевненість» (self-reliance) (С. Раст, Р. Вінтер).

Дослідницька діяльність студентів у країнах Євросоюзу розвивається згідно з певними *закономірностями*:

- з'являються нові форми її організації;
- здійснюється наступність у навчанні студентів дослідницької діяльності (школа - (коледж) - ВНЗ - аспірантура);

- розвиваються суб'єкт - суб'єктні відносини в дослідницькій діяльності. У типовій освітній ситуації реалізується стандартна позиційна схема «викладач» — «студент», тобто «трансляція знання» - «засвоєння знання». При розвитку дослідницької діяльності ці позиції зустрічаються з реаліями: немає готових еталонів знання, вони не вписуються в готові схеми, а вимагають самостійного аналізу в кожній конкретній ситуації. Це ініціює початок еволюції від об'єкт - суб'єктної парадигми освітньої діяльності до ситуації спільного пізнання навколишньої дійсності, вираженням якої є робота в парі «колега-колега». Головним результатом розглянутої позиційної еволюції є розширення меж толерантності учасників дослідницької діяльності [68, с.32; 69, с.42-43; 70, с.24-35].

Сьогодні відзначається факт зростання активної участі студентів європейських педагогічних навчальних закладів у великій різноманітній форм студентської наукової творчості. У провідних університетах країн Євросоюзу є великі науково-дослідні бази, проблемні лабораторії, усталені наукові колективи. Навчальними планами вищих навчальних закладів Німеччини, Нідерландів, Австрії, Угорщини та інших країн передбачене виконання студентами певної кількості дослідницьких робіт за весь період навчання.



Дослідження не обмежуються написанням курсових і дипломних робіт, але передбачається виконання наукових пошуків, які включаються в плани роботи наукових колективів, наукових підрозділів цих ВНЗ. Дані процеси обумовлені тим, що суспільству потрібен учитель із високою дослідницькою культурою, яка містить у собі готовність до дослідження в педагогічній діяльності, наукову самостійність, здатність до систематичного аналізу навчально-виховного процесу в школі, творчість у визначенні й прогнозуванні педагогічних явищ, здатність до продуктивного мислення, оперативної обробки інформації, високу культуру спілкування й поведінки [71, с.112;81, с.81-89; 72].

Багато науковців вважають, що в сучасному інформаційному столітті, інтелектуальні вміння, як ніякі інші, допомагають освіченій людині знайти своє місце в сучасному складному світі. На їх думку, специфічні знання будуть не так важливі для завтрашнього фахівця як здатність навчатися, аналізувати й розуміти нову інформацію [73; 74, с.95] .

На думку вченого І. Робінсона, навчання студентів продуктивному мисленню все частіше розглядається як неодмінна мета освіти. Оскільки студенти повинні ефективно функціонувати в суспільстві їх необхідно навчити вчитися протягом усього й життя озброїти розумовими вміннями, необхідними для одержання й обробки інформації в постійно мінливому світі» [75, с.65-67].

У той же час, результати дослідження іншого науковця С. Норріса свідчать про те, що критичне мислення поки що не занадто поширене серед студентів. Багато студентів не справляються з тестами на визначення припущень, оцінювання, аргументацію і оцінку висновків» [31, с.45].

Учені схильні вважати, що студентів можна навчити творчо й критично мислити через навчання й практику. Р. Рістоу відзначає, що раніше ці здібності вважалися більш природно запрограмованими, генетичною схильністю, якостями або вже наявними або відсутніми в людини, а освіта не мала значний вплив на їх розвиток [76, с.44].

Дослідження останніх років переконують, що безпосереднє навчання творчим умінням цілком можливе, як і розвиток критичного мислення. Відзначається, що в процесі виконання студентом дослідження керівник у першу чергу оцінює те, наскільки вміло демонструє студент здатність критичного мислення осмислення певної проблеми (Р. Рістоу, С. Норріс).

Розвиток культури мислення в процесі навчання має на меті вдосконалення таких її якостей, як здатність бачити проблему там, де її не бачать інші, схильність до завдань дивергентного типу (різноманітні за предметною спрямованістю творчі завдання), оригінальність і гнучкість мислення, легкість генерування ідей (продуктивність мислення), легкість асоціювання, здатність до прогнозування. Розвиток культури мислення передбачає, таким чином, цілеспрямований розвиток креативності індивіда, навчання техніці й технології розумових дій, процесам ефективного пізнавального пошуку [ 77, с.118].

Підготовка студентів до проведення дослідження в європейських педагогічних навчальних закладах проводиться згідно зі спеціально розробленими програмами. Аналіз подібних програм Лондонського, Празького, Авіньйонського педагогічних університетів і педагогічного університету

Вайзграда дозволив позначити загальні характеристики змісту організації дослідницької діяльності студентів протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі.

У програмах відзначається, що академічні дисципліни, які вивчаються студентами, вимагають поглиблення знань у цих галузях. Дослідницьке завдання вважається ефективним способом перевірити академічні здатності студента, тому що дає можливість «увійти» у певну наукову тему, де в умовах вільного обговорення, спільної роботи він перевіряє свою думку, гіпотезу в межах того, що можуть сказати стосовно цього питання інші (однокурсники, педагоги, учені). Таким чином, дослідницька діяльність студента в період навчання в педагогічному ВНЗ передбачає:

- ознайомлення з методами наукової праці; методологічними проблемами навчання й наукового дослідження;
- ознайомлення із прийнятими концепціями й теоріями в межах дисциплін;
- розуміння умовностей і структури інформації в межах навчального предмета;
- вивчення способів знаходження й розміщення необхідного матеріалу для проведення дослідження;
- критичне читання матеріалу з наступним аналізом і оцінкою;
- організація основного матеріалу з метою формулювання основних положень дослідження;
- презентація (усна або письмова) власного розуміння проблеми, аналізу, інтерпретації концепцій і теорій по питанню дослідження.

Аналіз зарубіжної педагогічної, психологічної й методичної літератури й навчальних програм Лондонського, Празького, Авіньйонського педагогічних університетів і університетів Вайзграда й Будапешта дає можливість виділити загальні вимоги до рівня знань і вмінь педагога-дослідника:

Педагог-дослідник: має високий рівень професійної підготовки; оптимально поєднує наукову та практичну підготовку; поповнює свої знання протягом усього життя; застосовує принципи наукової організації на практиці; володіє такими перцептивно-гностичними якостями, як спостережливість, інтелектуальна активність, власний дослідницький стиль, гнучкість і оригінальність мислення, інтуїція, об'єктивність, критичність.

Педагог-дослідник знає: логіку, методику, методологію, процедуру педагогічного дослідження; принципи і прийоми збору, обробки, використання наукової інформації; процес підготовки результатів дослідження до публікації, основи наукової організації праці.

Педагог-дослідник уміє: застосовувати отримані знання та вміння для вирішення конкретних педагогічних і дослідницьких задач; точно формулювати конкретну педагогічну або дослідницьку задачу і вибирати стратегію для її ефективного вирішення; здійснювати розумне перспективне планування; прогнозувати і передбачати; вивчати й узагальнювати досвід колег; володіти науковим апаратом, стилем наукового мислення; визначати власні дослідницькі потреби; самостійно формулювати проблему дослідження та використовувати адекватні її завданням методи; спостерігати, порівнювати, аналізувати,

систематизувати психолого-педагогічні явища і факти, переконливо аргументувати висновки, викладати матеріал чітко, стилістично точною літературною мовою; використовувати алгоритм пошуку, обробки та використання інформації; добре орієнтуватися в науковій, науково-популярній, політичній літературі, методичній літературі за фахом, працювати з бібліотечними фондами; володіти комп'ютерною та інформаційною грамотністю.

## ВИСНОВКИ

Елементи дослідницької діяльності в навчальній діяльності можна виявити ще в навчальних закладах Стародавньої Греції. Питання про необхідність включення дослідницької складової в професійну педагогічну діяльність значно актуалізувалися, починаючи з другої половини ХІХ століття і продовжують залишатися актуальними.

Сьогодні процес підготовки педагогічних кадрів у різних європейських країнах характеризується специфічними рисами, на тлі яких виділяються такі загальні тенденції: гуманізація, фундаменталізація, інформатизація педагогічної освіти, академічна мобільність студентів, насичення освітніх програм науково-дослідним компонентом, стандартизація педагогічної освіти, посилення практико-орієнтованої спрямованості підготовки майбутніх учителів, використання прогресивних технологій, форм і методів підготовки вчителів, додання педагогічній практиці експериментально-аналітичного характеру, збільшення обсягів фінансування наукових педагогічних досліджень, розвиток міжнародного співробітництва.

Одним з важливих завдань сучасної педагогічної освіти в Європі визначена підготовка фахівців, що мають високо розвинені творчі здібності, здатні до постійного саморозвитку, виконання дослідницької функції в професійній діяльності, мають власну сформовану позицію вибору видів і форм діяльності, володіють професійною культурою.

В умовах нової парадигми освітньої політики в європейських країнах дослідницька діяльність студентів педагогічних навчальних закладів є об'єктивною необхідністю й закономірною особливістю процесу вдосконалення педагогічної освіти, яка набуває дослідницько - орієнтованого характеру. Вона визначається як інтелектуально-контрольована діяльність, здійснювана індивідуально або в групі, пов'язана з розв'язком дослідницького завдання, яке приводить до відкриття нового знання, подальшого прогнозуванню наслідків даного розв'язку, що передбачає наявність основних якостей і компетенцій дослідника (самостійності, соціальної відповідальності, здатності до співробітництва, самоосвіти, критичного мислення, аналітичності, комп'ютерної й інформаційної грамотності), головним результатом якої є оригінальний інтелектуальний продукт, що встановлює наукову істину як підсумок наукового пошуку, і представлений у стандартному вигляді.

З метою посилення дослідницької спрямованості професійної діяльності майбутнього вчителя в країнах Євросоюзу проводяться такі заходи: забезпечення наступності в підготовці студента-дослідника в системі школа-ВНЗ; організація щорічних регіональних, національних, міжнародних студентських науково-практичних конференцій; розширення міжнародних контактів, що знаходять реалізацію в участі студентів у міжнародних дослідницьких проектах, у роботі міжнародних наукових таборів для учнів і студентів, що проводять наукові дослідження; встановлення стипендій студентам за кращі дослідницькі проекти й програми; встановлення спеціальних премій, грантів для практикуючих учителів, що займаються дослідницькою діяльністю.

Результатом професійної підготовки вчителя-дослідника в європейських педагогічних закладах є: формування в студентів дослідницького підходу до професійної діяльності; розвиток творчого мислення, наукової інтуїції, навичок самостійної навчальної й наукової роботи; засвоєння студентами методології, теоретичних основ педагогічної науки, методів наукового пізнання, технології проведення наукового дослідження; формування прагнення до самовдосконалення й саморозвитку протягом усього життя; формування спеціальних якостей дослідника: соціальної відповідальності, ініціативності, самостійності, критичності, гнучкості, оригінальності мислення, об'єктивності, здатності до співробітництва, інформаційної грамотності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугаєць Н. О. Розвиток навчально-дослідницьких умінь студентів фізико-математичних спеціальностей у процесі навчання математичної інформатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 283 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1956. 374 с.
3. Schimank U., Winnes M., Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Policy*. 2000. No. 27 (6). P. 397–108.
4. Becker G., Murphy K., Tamura R. Economic growth, human capital and population growth. *Journal of Political Economy*. 1990. Vol. 34. P. 12–26.
5. Minsky M. *The Society of Mind*. London: Heinemann, 2001. 216 p.
6. Попович І. Є. Дослідницька діяльність як невід'ємна складова освітнього процесу. *Актуальні проблеми психології та педагогіки*: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Харків, 13-14 лист. 2015 р.). Харків, 2015. С. 61–64.
7. Lingard R. Reprofessionalisation: Placing Teacher Learning at the Centre of Teacher Development: Paper given at the annual conference, Standing Committee for the Education and Training of Teachers, GEC Management College, Dunchurch, Rugby, UK. 2001. 150 p.
8. Brookfield S. D. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 195 p.
9. Попович І. Підготовка вчителя -дослідника як важливе завдання сучасної педагогічної освіти. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. Випуск 1 (6). Ужгород, 2015. С. 72–77.
10. *Studies on higher education. Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest, 2003. 343 p.
11. Schultz T. W. *Investment in Human Beings*. Chicago: Chicago University Press, 1961. 85 p.
12. Данильчук Е. В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога. *Педагогика*. 2003. № 1. С. 65–74.
13. Образовательный стандарт высшей школы: Сегодня и завтра / под общ. ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезневой. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 206 с.
14. Попович І. Є. Дослідницька діяльність як умова професійного саморозвитку педагога. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 12-13 серпня 2016 р.). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2016. С. 48 – 51.
15. Алферов Ю. С. Мониторинг развития образования в мире. *Педагогика*. 2002. № 7. С. 88–96.

16. Попович І. Є. Професійний розвиток педагога в процесі науково - дослідницької діяльності. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук*: актуальні питання теорії і практики: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 18-19 грудня 2016 р.). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2016. С. 48 – 51.

17. Вульфсон Б. Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века. Москва: УРАО, 1999. 208 с.

18. Матушевская Г. В. Система непрерывного педагогического образования во Франции. *Образование и воспитание социально-ориентированной личности студента: отечественный и зарубежный опыт*: мат. межд. научно-практ. конф. Казань, 2005. Т.2. С. 578–579.

19. Высшее образование в XXI веке: Подходы и практические меры : материалы Всемирной конференции по высшему образованию ЮНЕСКО, 5-9 октября 1998. Париж: ЮНЕСКО, 1998. 324 с.

20. Delors J., et al. Learning: The Treasure Within: Report of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. The Delors Report. UNESCO. Paris: UNESCO, 1996.

21. Buchberger F., Campos B. P., Kallos D., & Stephenson J. Green Paper on Teacher Education in Europe. Sweden: Umea University, 2002.

22. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. London: Cassell, 2003. 202 p.

23. Popovich I. Research work as a component of professional teacher's activity. *Intellectual Archive*. July-August, 2016. Vol. 5, No 4. P. 38–43.

24. Попович Ірина. Формування дослідницької компетенції як важлива складова професіоналізму вчителя. *Науковий вісник УжНУ . Серія Педагогіка Соціальна робота*. Ужгород, 2014. Вип. 32. С. 155–156.

25. Попович І. Є. Дослідницька спрямованість педагогічної діяльності як важливий чинник професіоналізму сучасного вчителя. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. Випуск 35. С. 157 – 159.

26. Avis J. Further education in England: the new localism, systems theory and governance. *Journal of Education Policy*. 2009. No 24:5. P. 633—648.

27. Darling-Hammond L., Lieberman A. Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices (Teacher Quality and School Development) . Routledge, 2012. 216 p.

28. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. Київ–Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

29. Ларионова О. Компетентность - основа контекстного обучения. *Высшее образование в России*. 2005. № 10. С. 118–122.

30. Specke U. Contemporary Research in the United States, Germany and Japan on Five Educational Issues. Berlin, 1999. 243 p.

31. Norris S. P. Synthesis of Research on Critical Thinking . *Educational Leadership*. 2002. Vol. 42/8. P. 44.

32. Сухина Н. А. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка: дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.08. / Барнаульский гос. пед. ун-т. Барнаул, 2006. 166 с.

33. Психологічна енциклопедія / автор–упоряд: О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
34. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. Москва: Просвещение, 1993. 159 с.
35. Москалюк Н. В. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення біологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2013. 19 с.
36. Беспамятных Т. А. Методика учебно-исследовательской работы учащихся при углубленном изучении общей биологии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2002. 20 с.
37. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Москва : Академия, 2001. 170 с.
38. Woodhouse D. Auditing Research and the Research/ Teaching Nexus. *New Zealand Journal of Educational Research*. 2003. Vol. 33. P. 39–53.
39. Tuckman Bruce W. *Conducting Educational Research*. 5<sup>th</sup> ed. Fort Worth: Harcourt Brace, 1999. P. 15–18.
40. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Центральний ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. Київ, 2002. 21с.
41. Block D., Cameron D. *Globalization and Language Teaching* . London: Routledge, 2002. 196 p.
42. Fichtman D. N. *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and Teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*. 2nd ed. Corwin, 2009. 240 p.
43. Weiner G. Uniquely Similar or Similarly Unique? Education and Development of Teachers in Europe: Plenary paper given at the annual conference, Standing Committee for the Education and Training of Teachers, GEC Management College, Dunchurch, Rugby, UK, 2001.
44. Сахиева Р. Г. Основные направления модернизации профессионально-педагогической подготовки учителей в США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Казанский (Приволжский) федер. ун-т. Казань, 2004. 18 с.
45. Занина Л. В. Научно-методические основы и региональные особенности реформирования педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Южный федер. ун-т. Ростов-на-Дону, 2001. 366 с.
46. Bauer K., Kopka A. Vom unterrichtsbeamten zum pedagogischen Profi-Lehrerarbeit auf neuen Wegen . *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 8. Weinheim, Munchen, 1998. 115 p.
47. Bladh A. Postgraduate studies and research in the field of teacher education in the perspective of education policy. Paper presented at the ENTEP seminar. Sweden: Umea University, 2001. 32 p.
48. Калашникова Т. В. Научно-исследовательская работа как условие совершенствования образовательного процесса: на материале педагогического



колледжа: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Пед. инс-т СВФУ. Якутск, 2002. 162 с.

49. Stenhouse L. What counts as research? *British Journal of Educational Studies*. 1981. Vol. 29 (2). P. 103–114.

50. Головин 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 / ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2007. 20 с.

51. Берлинская вежа. Платное образование. 2003. № 11. С.14–17.

52. Олейникова О. Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Инст-т среднего проф. образования РАО. Казань, 2003. 53 с.

53. Yefremov A. P., Chistokhvalov V. N. Credits and Educational Process. Moscow: PFUR Publishing House, 2003. 126 p.

54. Bonneau M., Gordon J. Women in Research in France. *European Journal of Education*. 2002. Vol. 37 (4). P. 137–142.

55. Chinapah V., Miron G. Evaluating Educational Programs and Projects: Hollistic and Practical Considerations. Paris: UNESCO, 1990. 220 p.

56. Brummelhuis A. C. Models of Educational Change: the Introduction of Computers in Dutch Professional Education: Doctoral dissertation / University of Twente. Enchede, the Netherlands, 1995. 320 p.

57. Statistics Sweden, Education in Sweden 2000. Orebro: Sweden Publication Services, 2000. 180 p.

58. Zuffiaurre B. Changing Strategies in Teachers Training and Reform Policies in Spain 1970–2000: Paper presented at the ENTEP seminar. Sweden: Umea University, 2001.

59. Erixon P., Franeberg G-M., Kallos D. Some Aspects of the Role of Postgraduate Studies and Research in Current Teacher Education in the European Union: Paper presented at the ENTEP seminar. Sweden: Umea University, 2001. 21 p.

60. Burges R., Hogan J., Pole C., Sanders L. Postgraduate Research Training in the United Kingdom . Research Training. Present and Future. Paris: OECD, 2003.190 p.

61. Ратнер Ф. Л. Дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов в научной деятельности за рубежом: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01 / Казанский гос. ун-т. Казань, 1997. 324 с.

62. Попович І. Є. Становлення особистості вчителя-дослідника в системі підготовки фахівців у вищій школі. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 30-31 березня 2017р.)*. Хмельницький : ХНУ. 2017. С. 43 – 45.

63. Carr W. & Kemmis S. Becoming critical. Education, knowledge and action research. London: Falmer Press, 1986. 112 p.

64. Де Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности».

*Перспективы: вопросы образования.* 1988. №1. С. 17–38.

65. Лисенко М. Р. Реформирование системы высшего образования во Франции в 80–90-е гг. XX в.: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Акад. повыш. квалиф-ции и переподгот. работн. образования М-ва образования РФ. Москва, 2002. 236 с.

66. Мельникова Л. И. Начальное профессиональное образование в Германии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Барнаульский гос. пед. ун-т. Барнаул, 1999. 379 с.

67. EUN Country Reports on ICT Policies in Education. December, January 2002. URL: <http://insight.eun.org>. (Last accessed: 18.05.2017).

68. Winter R. Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research. Lewes: Falmer Press. 1990. 124 p.

69. Plomp Tj., Brummelhuis A., Rapmund R. Teaching and Learning for the Future. Enschede: University of Twente, 2001. 184 p.

70. Wray D. The Impact of Psycholinguistic Theories on Trainee-Teachers' Views of the Teaching of Reading. *Journal of Reading Education*. 1988. Vol. 14 (1). P. 24–35.

71. Atkinson T., Claxton G. The Intuitive Practitioner. London: OUP, 2001. 136 p.

72. Beetham H. Learning research: emerging issues? *ALT-J, Research in Learning Technology*. 2005. Vol. 13, No 1. P. 81–89.

73. Calderhead J. Teachers' Professional Learning. London: Falmer Press, 1988. 168 p.

74. Gough D. Thinking about Thinking. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals, 1991. 101p.

75. Robinson I. S. A Program to Incorporate High - Order Thinking Skills into Teaching and Learning. FL: Nova University, 1997. 168 p.

76. Ristow R. S. The Teaching of Thinking Skills: Does It Improve Creativity? *Gifted Child Today*. 2002. Vol. 11/2. P. 44–46.

77. Laurillard D. Rethinking University Teaching. A Framework for the Effective Use of Technology. London: Routledge, 1998. 240 p.

Науково-методичне видання

І.В. Козубовська, М.М. Повідайчик, І.Є. Попович  
Нова освітня парадигма «навчання через дослідження»:  
зарубіжний досвід

(методичні рекомендації).

В авторській редакції

Підписано до друку 5.01 .2021. Формат 60x84/16.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 1, 7  
Наклад 100 прим. Віддруковано на різнографі.

---

*Видавництво УжНУ «Говерла»  
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.  
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців  
виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції*