

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему **«ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0132-з
спеціальності 013 «Початкова освіта»
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
Ю. В. Старіченко

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової
освіти, к.пед.н. _____ Т. В. Турбар

Рецензент: професор кафедри дошкільної та початкової
освіти, професор, д.пед.н. _____ Дяченко М. Д

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 2023 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Старіченко Юлії Валеріївни

1. Тема роботи: «Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи»

керівник роботи Турбар Т.В., к. пед. н., доцент

затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 року № 1504-с

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: аналіз й узагальнення наукових джерел, матеріали педагогічної практики, курсових робіт.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) на основі аналізу наукової літератури розкрити сутність поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи»; обґрунтувати та розробити модель формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи; визначити критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи; з'ясувати стан сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи; розробити методiku формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Перелік графічного матеріалу: рисунок «Модель формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи»; 7 рисунків та 1 таблиця з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Турбар Т. В.	12.11.22 р.	12.11.22 р.
Розділ 1	Турбар Т. В.	21.12.22 р.	21.12.22 р.
Розділ 2	Турбар Т. В.	18.04.23 р.	18.04.23 р.
Висновки	Турбар Т. В.	26.09.23 р.	26.09.23 р.

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень	виконано
2	Написання вступу	листопад	виконано
3	Написання розділу 1	грудень-лютий	виконано
4	Написання розділу 2	квітень-вересень	виконано
5	Написання висновків та додатків	вересень	виконано
6	Оформлення роботи	жовтень	виконано
7	Рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ Старіченко Ю. В.

Керівник роботи _____ Турбар Т. В.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Зубцова Ю. Є.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 69 с., 8 рисунків, 1 таблиця, 58 джерел, 5 додатків.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтування моделі та розробці методики формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Об'єкт дослідження: процес формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження: модель формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз й узагальнення наукових джерел – з метою з'ясування стану розробленості проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи; синтез, моделювання; емпіричні: спостереження, анкетування, опитування, самооцінювання – з метою з'ясування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Практичне значення дослідження полягає у розробці методики формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи, до якої увійшли курс «Основи дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи» та психолого-педагогічний практикум для формування основ самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Галузь використання: заклади освіти.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ, КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД, ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ, ДОСЛІДНИЦЬКА ПОЗИЦІЯ, ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ, МОДЕЛЮВАННЯ.

SUMMARY

Starichenko Y. V. Formation of Research Competence of Future Primary School Teachers.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (58 items).

In the conditions of the new educational paradigm, the modern elementary school needs a teacher who not only knows his subject perfectly, but is also able to create all the necessary psychological and pedagogical conditions for the development and self-development of the student's personality, his key competencies.

The ability to manage the process of the student's constant change and promote the development of his individual characteristics requires the presence of a formed research competence of the teacher, which will allow him to carry out pedagogical research, to solve pedagogical situations that do not have a known result, in fact to be a researcher in an educational space that is constantly changing.

The purpose of the study is the theoretical substantiation of the model and the development of a methodology for the formation of research competence of future primary school teachers.

The research tasks:

- 1) based on the analysis of scientific literature, reveal the essence of the concept of “research competence of the future primary school teacher”;
- 2) to substantiate and develop a model of formation of research competence of the future primary school teacher;
- 3) to determine the criteria, indicators and levels of formation of research competence of future primary school teachers;
- 4) to find out the state of formation of research competence of future primary school teachers;
- 5) to develop a methodology for the formation of research competence of future primary school teachers.

Object of research: the process of formation of research competence of future primary school teachers.

The subject of the study: the model of formation of research competence of future primary school teachers.

Part 1 “Theoretical principles of formation of research competence of future primary school teachers” the competence approach is considered as the basis of the formation of students' research competence; the essence of the concept of "research competence of the future primary school teacher" is revealed; a model of the formation of research competence of the future primary school teacher was developed.

Part 2 “An experimental study of the formation of research competence of future primary school teachers” criteria, indicators and levels of research competence of future primary school teachers are defined; diagnosis of the state of formation of research competence of future primary school teachers was carried out; the method of formation of research competence of future primary school teachers was developed.

Research materials can be used to improve the professional training of students of pedagogical specialties in general and the formation of research competence in particular.

Keywords: competence, competent approach, research activity, research position, research competence, research competence of the future primary school teacher, modeling.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	12
1.1. Компетентнісний підхід як основа формування дослідницької компетентності студентів.....	12
1.2. Сутність поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи».....	24
1.3. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи.....	33
Розділ 2. Експериментальне дослідження формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	44
2.1. Критерії, показники та рівні дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	44
2.2. Діагностування стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	53
2.3. Методика формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	62
Висновки.....	74
Список використаних джерел.....	77
Додатки.....	83

ВСТУП

На сьогоднішній день сучасна школа пред'являє нові вимоги до початкової освіти школярів і тим самим диктує нові вимоги до підготовки вчителя. Перед педагогічними закладами вищої освіти постає завдання підготовки вчителя нового типу, здатного до самостійних досліджень, вирішення нестандартних завдань професійного та предметного характеру.

В умовах нової освітньої парадигми сучасній початковій школі потрібен педагог, який не тільки знає свій предмет досконало, а й здатний створювати всі необхідні психолого-педагогічні умови для розвитку і саморозвитку особистості учня, його ключових компетенцій.

Уміння керувати процесом постійної зміни учня та сприяти розвитку його індивідуальних особливостей передбачає наявність сформованої дослідницької компетентності вчителя, яка дозволить йому здійснювати педагогічний пошук, вирішувати педагогічні ситуації, які не мають відомого результату, по суті бути дослідником в освітньому просторі, який безперервно змінюється.

Дослідницька діяльність вчителя початкових класів також передбачає дослідницьке ставлення до власної діяльності, розвиток власних дослідницьких умінь, серед яких – вичленування проблем, факторів та умов, що породили проблему, володіння різними способами вирішення протиріч (на основі наукової теорії), обґрунтування прийнятого варіанта тощо.

Дослідницька компетентність вчителя є надпредметною тобто включає узагальнені знання, уміння, навички та способи діяльності, проявляється у різних ситуаціях професійної діяльності, для вирішення яких вчитель вдається до методів науково-педагогічного мислення та визначає успішність його діяльності в умовах, що швидко змінюються. Для сучасного вчителя дослідницька компетентність є ключовою тому, що має ключове значення для провадження педагогічної діяльності.

Дослідницька компетентність є структурним компонентом професійної

компетентності вчителя. Професійна компетентність вчителя – це інтегративна характеристика, що визначає його здатність вирішувати типові професійні завдання та професійні проблеми, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного та особистісного досвіду, цінностей та нахилів. Таким чином, професійна компетентність проявляється і може бути оцінена лише у педагогічній діяльності вчителя.

В рамках компетентнісного підходу в цілій низці робіт дослідницька компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що включає знання, уміння, цінності, досвід, особисті якості, рефлексію у різних варіантах (М. Архіпова, Ю. Беляєв, Л. Бурчак, О. Пташенчук та ін.).

Вітчизняні науковці досліджували різноманітні аспекти проблеми формування і розвитку дослідницьких умінь і компетентностей, зокрема учнів (Б. Грудинін, Г. Колінець, П. Мороз, Н. Недодатко, О. Мошура, Г. Ягенська та ін.); студентів різних спеціальностей (М. Архіпова, Л. Бурчак, М. Головань, М. Євтух, М. Золочевська, О. Макаренко, І. Солошич та ін.), майбутніх учителів (Л. Бурчак, Ю. Волинець, В. Оніпко, Н. Мирончук, О. Пташенчук, І. Раєвська та ін.). Проте у працях учених недостатньо дослідженою є проблема формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз предмета дослідження свідчить, що дослідницька компетентність розглядалася як самостійна якість особистості майбутнього педагога або як частина професійної культури (компетентності), що готує його до успішного здійснення окремих видів педагогічної діяльності: науково-дослідної, навчально-інноваційної, виховально-розвиваючої та ін. Проте відкритим залишається питання про використання її як якості особистісного зростання, що полягає в спрямованості мислення на переосмислення проектування та реалізацію педагогічного процесу на рефлексивно-дослідному підході. Дана якість є ключовою на шляху до самовдосконалення, самореалізації в професійній діяльності.

Отже, на сьогоднішній день суперечність між об'єктивно зростаючою потребою в дослідницькій компетентності вчителя початкової школи та

недостатньою розробленістю механізмів її формування у процесі професійної підготовки.

Актуальність та недостатня розробленість означеної проблеми зумовили вибір теми дослідження «Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи».

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтування моделі та розробці методики формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. На основі аналізу наукової літератури розкрити сутність поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи».

2. Обґрунтувати та розробити модель формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

4. З'ясувати стан сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Розробити методику формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Об'єкт дослідження: процес формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження: модель формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз й узагальнення наукових джерел – з метою з'ясування стану розробленості проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи; синтез, моделювання;

- емпіричні: спостереження, анкетування, опитування, самооцінювання – з метою з'ясування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Теоретичне значення дослідження: уточнено сутність поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи» під якою ми розуміємо інтегральну якість особистості майбутнього вчителя, що дозволяє цілісно реалізувати систему мотиваційно-ціннісного ставлення до побудови та організації педагогічного процесу початкової школи як об'єкта його професійної діяльності методами наукового пізнання; розроблено модель формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка включає: принципи, компоненти, педагогічні умови, етапи, технології, методи, способи та засоби роботи; визначено критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) та рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Практичне значення дослідження полягає у розробці методики формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи, до якої увійшли курс «Основи дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи» та психолого-педагогічний практикум для формування основ самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Матеріали дослідження можуть бути використані для удосконалення професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей загалом і формування дослідницької компетентності зокрема.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Компетентнісний підхід як основа формування дослідницької компетентності студентів

Для досягнення сталого розвитку суспільства недостатньо потужного індустріального потенціалу та швидкого розвитку. Неодмінною умовою розвитку сучасного суспільства є постійне вдосконалення освіти.

В даний час актуальним є завдання удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів. Поряд із формуванням гармонійно розвиненої особистості, стоїть завдання формування професійно компетентного фахівця [16]. Модернізація професійної освіти з формування конкурентоспроможної особистості передбачає умови академічної свободи закладу вищої освіти, мобільності студентів та викладачів, можливості продовження освіти у ЗВО різних країн, впровадження кредитно-модульної системи підготовки та модернізації освітніх ресурсів, розвиток технологій дистанційного навчання, удосконалення структури та змісту культурно-виховного простору . Модернізація професійної освіти відбувається з позицій компетентнісного підходу в освіті. З цих позицій можна дати таке визначення компетентнісного підходу: «Компетентнісний підхід – це пріоритетна спрямованість на цілі – вектори освіти: навчання, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності» [51].

Компетентнісний підхід виник у сфері професійної освіти та формувався у загальному контексті, запропонованого американським лінгвістом Н. Хомським. У розвитку компетентнісного підходу вчені виділяють такі етапи:

Перший етап (1960-1970 рр.). Введення категорій компетенції та компетентності, формування основ, орієнтованого на компетенції освіти.

Другий етап (1970-1990 рр.). Використання категорій компетенція та компетентність у теорії та практиці навчання іноземних мов.

Третій етап (з 1990 р.) Активне використання категорій компетенція та компетентність в освіті, науковій літературі та у нормативних документах [15].

Для розвитку компетентнісного підходу в сучасній теорії та практиці освіти характерні такі особливості:

- націленість на становлення ключових компетенцій є перспективним напрямом у науці та практиці освіти [30];
- ідея про розвиток компетенцій найбільш інтенсивно розвивається у системі професійної освіти;
- компетентнісний підхід передбачає перехід у конструюванні змісту освіти – від «знань» до «спосіб діяльності» [13];
- реалізація компетентнісного підходу потребує виділення значних ресурсів для підготовки кадрів, здатних працювати у межах даного підходу [27].

Розглядаючи компетентнісний підхід у педагогічній освіті науковці вказують, що у процесі освіти сформувалося кілька напрямів реалізації компетентнісного підходу:

- формування компетенцій надпредметного характеру;
- формування узагальнених умінь предметного характеру;
- посилення прикладного, практичного характеру всієї освіти;
- оновлення змісту освіти для оволодіння «життєвими навичками» [52].

Як зазначає Б. Грудинін «Компетентнісний підхід потрактовано в багатьох системах освіти як новий, що впливає не тільки на саму структуру знань, а й на якість освіти в цілому» [15].

Компетентнісний підхід – це система педагогічних принципів та методів діяльності, що створюють умови для формування компетентності. Принципи компетентнісного підходу були встановлені у матеріалах Болонського процесу, до них належать принцип соціальної значущості, принцип безперервної освіти, принцип міжнародної відкритості в освіті, принцип мобільності студентів та

викладачів, принцип забезпечення якості освіти.

Принцип соціальної значущості пов'язаний із розумінням вищої освіти як суспільного блага, означеного в Болонській декларації та Празькому комюніке міністрів освіти як унікальний шлях збереження академічної цінності.

Принцип безперервної освіти. Одним із пріоритетних показників економічного зростання у суспільстві виступає рівень якості життєдіяльності. Як вказується в Європейській кваліфікаційній рамці для навчання протягом усього життя [21], у соціальній сфері все більшу актуальність набуває безперервність в освіті, вдосконаленні особистості протягом усього життя.

Нові вимоги до фахівця в даний час передбачають його компетенції, креативність та комунікабельність.

Міжнародна відкритість освіти дозволяє встановити ефективні управлінські, інформаційні, методичні науково-дослідні зв'язку. Принцип відкритості передбачає вивчення загальних питань освіти, доступ до баз даних між університетами, обмін досвідом між професорсько-викладацьким складом, студентами.

Принцип мобільності студентів та викладачів – одне з найважливіших завдань Болонського процесу. Мобільність включає освітній обмін студентів, викладачів, співробітників ЗВО, а також дослідників [23]. Відповідно до цього принципу, студенту рекомендується провести один семестр у закордонному чи вітчизняному ЗВО протягом терміну навчання. Студентська мобільність можлива за умови, що знання, уміння та компетенції, отримані у ЗВО перебування, вбудовується в освітню програму та траєкторію студента. Система оцінок у Європейських ЗВО подібна через запровадження системи кредитів, заходи трудомісткості навчальної дисципліни.

Забезпечення якості освіти є визначальним чинником підвищення рівня професійної підготовки спеціаліста. Якість спеціаліста формується як цілісна характеристика випускника і складається з професійно та особистісно значущих властивостей. Норми якості регламентуються Державними стандартами освіти.

Дані принципи освіти лежать в основі зміни функцій суб'єктів освітнього процесу. Як показано в дослідженнях Болонського процесу, компетентнісний підхід в освіті має у своїй основі п'ять найважливіших для діяльності суб'єктів освіти позицій:

- орієнтація на освіту як суспільне благо;
- орієнтація на результат навчання, представлений у формі компетенцій, освоєння яких відбувається учнем як суб'єктом історії, професійної діяльності, власного життя та освіти, здатного до професійного та особистісного саморозвитку та творчої самореалізації;
- ставлення до викладача як посередника або менеджера в навчальному процесі між учням та професійною діяльністю, здатного до створення професійного середовища з перенесення знань до результатів навчання, від знань до розвитку особистості, відкритої для учнів, колег та роботодавців;
- ставлення до освіти як дослідницького процесу, у якому відбувається вибудовування взаємодії та діалогу з різними зовнішніми агентами;
- ставлення до якості освіти.

Таким чином, в системі освіти, що змінюється, домінуючі позиції займають інтеграційні процеси, спрямовані на створення професійно-освітніх просторів, різних видів інтеграції освіти, науки і виробництва, і як наслідок – рух від одноманітності до різноманіття всіх форм виробничого, наукового та освітнього життя.

За принципом інтеграції системи освіти та дослідницької діяльності, вища освіта має бути заснована на сучасних наукових дослідженнях.

Теоретичні положення компетентнісного підходу в освіті та навчанні представлені у працях вітчизняних та зарубіжних вчених.

У дослідженнях з компетентнісного підходу до освіти встановлюються відповідності між професійною діяльністю, трудовими функціями спеціаліста та змістом освіти.

Зарубіжний вчений Дж. Равен описує педагогічну дійсність як діяльність, тобто як динамічну освіту з позицій теорії самоорганізації, де представлений

міждисциплінарний і комунікативний характер процесу формування особистості [25].

Більшість проведених нині досліджень враховують зв'язок компетентнісного підходу з теоретичними положеннями культурологічного, діяльнісного та особистісного (суб'єктного) підходів в освіті.

У психолого-педагогічній теорії та практиці існують різні підходи до розуміння термінів «компетенція» та «компетентність», які трактують дані поняття неоднозначно.

Проблеми психолого-педагогічного визначення поняття «компетенція» обумовлені його зверненням до трьох сторін діяльності особистості: до діяльності пізнання (знання, навички, методологічні здібності), до активності особистості (особисті, соціальні здібності), до професійного та особистісного зростання. Отже, поняття «компетенція» має кілька значень.

Аналізуючи особливості поняття «компетенція», німецький вчений Й. Колер вважає, «компетенції (competences) – це особливості, які полягають у знаннях, розумінні та діях. Ці особливості, на думку вченого, слід розуміти відповідно багатовимірно, а саме, як у розмірності загальних здібностей, що виходять за межі спеціальності, мають інтелектуальний характер і включають здатність до саморегуляції (управління), так і з точки зору специфіки спеціальності, а також ціннісної орієнтації» [49]. Й. Колер свідчить про багатовимірність загальних здібностей, тобто. інтелекту.

Європейська структура використовує таке визначення: «компетенція означає доведену здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні та/або методологічні здібності у роботі чи навчанні та для професійного та особистісного розвитку. У контексті Європейської структури кваліфікацій компетенція описується у термінах відповідальності та самостійності» [17].

В. Байденко визначає компетенцію як динамічну комбінацію знання, розуміння, умінь та навичок, розвиток яких є метою освітньої програми [4].

Й. Колер вважає, що поняття «компетенція» будучи однією з базових

категорій компетентнісного підходу в освіті, не може мати однозначного вербального визначення, воно однаково прийнятне для всієї різноманітності розв'язуваних ними теоретичних і, головне, практичних завдань у процесі діяльності [49]. Цим пояснюється те, що у більшості відомих концепцій це поняття вживається по-різному. Представники компетентнісно-діяльнісного підходу розглядають компетенцію як готовність з теоретичного та практичного боку діяльності.

М. Головань під компетенцією розуміє «...якість, характеристику особистості, яка дозволяє їй (або навіть дає право) розв'язувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини» [12].

Представниками особистісно-діяльнісного підходу компетенція розуміється як єдність професійного та особистісного розвитку, з можливістю градації здібностей та навичок.

У межах компетентнісного підходу зміст поняття «компетенція» постійно розширюється. Базовою сукупністю визначення компетенції є знання, вміння і навички. Потім до них додалися поведінкові моделі та ціннісні орієнтації, потім контекст конкретної організації, і, нарешті, - здатність до розвитку. У подальшій роботі ми спиратимемося на зміст даних понять.

Розглянуті визначення поняття «компетенція» є широкими за своїм змістом та діють протягом усього життя людини. Якщо вчені розглядають один із відрізків життя людини, наприклад, здобуття вищої професійної освіти, то значення цього поняття стає вузьким.

В освіті розвиваються педагогічні теорії про групи, типи компетенцій та компетентності, які представлені у професійних стандартах. Проведемо аналіз компетенцій за видами діяльності, у результаті якого встановлено типи компетенцій (загальні та професійні) майбутнього педагога.

Академічна компетенція (здатність набувати нових знань у галузі соціально-гуманітарних дисциплін, застосування цих знань у професійній діяльності, розуміння педагогіки, психології та методики викладання, уміння

бути відкритим до пізнання нового, мобільність, високий інтерес до знань організації навчально-пізнавальної діяльності, готовність до самоосвіти та самореалізації).

Дослідницька компетенція (володіння загальнонауковими методами пізнання, здатність самостійно формулювати тему реферату, курсової роботи, кваліфікаційної роботи або проекту, здатність формулювати мету та завдання, об'єкт, предмет дослідження, володіння вмінням здійснювати збір та інтерпретувати інформацію з журналів та збірників статей, здатність аналізувати результати дослідження і нести відповідальність за результати дослідження, здатність пояснювати явища, що спостерігаються, послідовність і вдумливість при вирішенні проблем).

Комунікативна компетенція (здатність вести переговори, знаходити компроміси, коректно відстоювати свою точку зору, готовність до співпраці, здатність до швидкої адаптації, знання способів взаємодії з оточуючими людьми, уміння вести дискусію, ставити та відповідати на запитання, писати листи, заповнювати анкети).

Комп'ютерна компетенція (уміння використовувати інформаційні технології у сфері професійної діяльності, володіння набором знань та навичок роботи на комп'ютері, володіння навичками пошуку необхідної інформації в Інтернет-ресурсах, хмарних та мобільних сервісах, здатність інтерактивного використання інформації, знання основ інформатики, знання, вміння та навичками використання засобів нових інформаційних технологій для вирішення певних завдань, вміння ефективно використовувати інформаційні засоби у процесі навчання).

Культурна компетенція (здатність сприймати та поважати міжкультурні відмінності, здатність враховувати культурні особливості та менталітет у полікультурному та багатоконфесійному суспільстві, знання своєї національної культурної спадщини, знання духовно-моральних засад, культурологічні засади соціальних явищ).

Організаційно-управлінська компетенція (здатність знаходити

організаційно-управлінські рішення проблем, здатність до самостійного планування, здатність виявляти ініціативу, здатність бути організованим, самостійність у вирішенні поставлених завдань, здатність до безперервної самоосвіти за допомогою рефлексивних способів організації процесу навчання).

Підприємницька та економічна компетенція (знання основ економіки, менеджменту, фінансів, тенденцій економічного розвитку республіки, здатність до підприємницької діяльності, здатність оцінювати ресурси для вирішення завдань у професійній діяльності, вміння бачити можливості для здійснення професійної діяльності, уміння планувати, керувати, делегувати, аналізувати, вести облік, оцінювати ситуацію, брати ініціативу на себе, бути рішучим і вміння діяти на випередження).

Соціальна компетенція (знання тенденцій соціального розвитку суспільства, знання у сфері соціальних пріоритетів, розуміння цілей національної політики, наявність комунікативних навичок, уміння співпрацювати, підтримувати добрі відносини з людьми, демонструвати гнучкість, здатність до соціальної взаємодії, повагу та толерантність).

Навчально-виховна компетенція (здатність до організації навчального процесу, розуміння виховного значення викладання, здатність проведення виховної роботи у процесі навчання).

Мовна компетенція (володіння українською та іноземними мовами, володіння навичками усного та писемного мовлення, здатність побудови діалогу та спілкування в полікультурному суспільстві).

Даний перелік компетенції дозволяє подати цільові результати майбутніх студентів з педагогічних спеціальностей у контексті їхньої професійної діяльності. Вони виступають новим типом цілепокладання в проектуванні освітніх програм, яке орієнтоване на навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності учнів.

Компетенції не виключають знань, умінь та навичок, хоч і принципово відрізняються від них тим. Від знань – тим, що вони існують у вигляді

діяльності, а не лише інформації про неї. Від умінь – тим, що компетенції можуть застосовуватися до розв’язання різноманітних завдань й у різних ситуаціях (мають властивість перенесення). Від навичок – тим, що вони усвідомлені та не автоматизовані, що дозволяє людині діяти не лише у типовій, а й у нестандартній ситуації.

Для пояснення якостей особистості, у психологічній, педагогічній літературі використовується поняття «компетентність», що має своє специфічне значення. Поняття «компетентність» використовується як показник формування компетенцій особистості. У словнику поняття «компетентність» розкривається як «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [45].

Компетентність належить людині як суб’єкту діяльності – цю ідею висловлює Дж. Равен у роботі «Компетентність у суспільстві». Вчений інтерпретує компетентність як «успіх у соціально значимій сфері життя та виділяє ряд типів компетенцій зіставляючи їх із мотивованими здібностями (здатність до саморозвитку, готовність вирішувати складні завдання, відповідальність за результати своєї діяльності, здатність до співпраці та ін.)» [12]. Можна зробити висновок, що компетенція та компетентність є взаємодоповнювальними поняттями.

У Національному освітньому глосарії компетентність розглядається як «комбінація знань, умінь, цінностей, інших професійних якостей, що описують результати навчання за освітньою програмою» [2].

О. Овчарук розуміє компетентність як комплекс знань, умінь, що набуваються в навчанні й дозволяють ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми [42].

Багато науковців розглядають компетентність як готовність до діяльності. Компетентність інтерпретується: «як інтелектуально та особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях» [29]; як «здатність діяти у ситуації невизначеності» [43]; як «постійне

оволодіння новою інформацією, новими знаннями для ефективного застосування в певних умовах, і готовність вирішувати завдання, оскільки компетентність включає змістовий компонент у вигляді знань та процесуальний в вигляді умінь» [26]; як «прояв єдності (інтеграції) знань, умінь та навичок, способів діяльності, властивостей особистості, що дозволяє людині діяти самостійно» [12].

О. Мерзликін наголошує, що компетентність слід розуміти як «особистісне утворення, що включає в себе набуті знання, засвоєні способи діяльності, ставлення до них та сформовані соціальні якості» [36].

Деякі науковці розглядають «компетентність вчителя» як «володіння вчителем необхідною сумою знань, умінь та навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості» [19]. Підтримуючи ідею про зв'язок компетентності як досвіду провадження діяльності, інші вчені доповнюють досвід професійним навчанням, та виділяють у структурі компетентності компоненти компетентності. На їх думку, «компетентність – це здатність ефективно і з ціннісним професійно-особистісним ставленням використовувати освоєні знання, вміння та навички в стандартних і нестандартних ситуаціях, що набувається в процесі професійного навчання та досвіду» [34].

Компетентність як системне явище досліджували А. Бермус, К. Кертаєва, Дж. Равен та ін. На думку А. Бермуса, «Компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, предметні та інструментальні особливості та компоненти». К. Кертаєва визначає «компетентність» як «володіння вчителем необхідною сумою знань, умінь та навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості». К. Кертаєва також зазначає, що компетентність передбачає цілий спектр особистісних якостей людини. Психолог Дж. Равен у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» інтерпретує компетентність як «успіх у соціально значимій сфері

життя та виділяє ряд типів компетенцій зіставляючи їх із мотивованими здібностями (здатність до саморозвитку, готовність вирішувати складні завдання, відповідальність за результати своєї діяльності, здатність до співпраці та інше)» [31].

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених показано взаємозв'язок між поняттями «компетенція» та «компетентність», а також зазначені їхні відмінності. По-перше, незважаючи на різні визначення поняття «компетентність», більшість вчених інтерпретують її як здатність особистості вирішувати професійні завдання, володіння певною компетенцією та особисте ставлення до предмета діяльності; по-друге, компетентність та компетенція є взаємодоповнюваними та взаємозумовлюваними поняттями, по-третє, компетентність передбачає системні єдності, що формується у процесі здійснення навчальної та професійної діяльності, що включає особистісні, предметні та інструментальні особливості відповідної компетенції [47].

Аналіз представлених точок зору визначення поняття компетентність і компетенція дозволяє, по-перше, встановити, що компетенція – це стандарти поведінки, а компетентність – це здатність і готовність особистості до діяльності; по-друге, уточнити дані визначення, під компетенцією ми розумітимемо – наявність знань та досвіду, необхідних для ефективної професійної діяльності; під компетентністю – компонент якості особистості, здатність та готовність виконувати певну групу дій.

В класифікації компетентностей особистості, що заснована на відносинах різних значеннях поняття компетентність в аспекті «особистість-діяльність» можна виділити такі «групи компетентностей: компетентності, які стосуються себе як особистості; компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, які стосуються діяльності людини» [5].

Для освоєння студентами кожної компетенції потрібний новий підхід до організації освітньої діяльності.

По-перше, що пріоритетно в освітньому процесі: навчальна діяльність викладача або навчальна діяльність учнів, які для навчання потребують певних

умов, що надаються навчальним закладом.

По-друге, це проблема свободи як чинника мотивації, зацікавленості, пізнавального інтересу.

По-третє, по-новому позначається роль викладача в комп'ютерних освітніх технологіях.

Компетентнісний підхід є вектором, що визначає напрямок педагогічної освіти, який орієнтується на збільшення частки практичних знань та умінь, а не на теоретичні знання у змісті освіти.

Отже, можна визначити, що компетенція розглядається як готовність особистості до діяльності, що включає комплекс операцій, дій, знань, активності, самостійності та інших властивостей особистості у прийнятті рішень, що є найвищим рівнем володіння способами розвитку професійної діяльності. Компетентність – це здатність на практиці реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особисті якості та ін.) для успішної творчої діяльності у професійній сфері, це складова якість особистості або сукупність якостей, мінімальний досвід діяльності в заданій сфері.

Таким чином, у методології педагогіки виділено три напрями компетентнісного підходу в освіті: компетентнісно-діяльнісний підхід (цілі освіти, типи компетенцій, зміст освіти); особистісно-діяльнісний підхід (компетентності, якості особистості), практико-орієнтований підхід (розвиваюче середовище навчання, орієнтація на самостійність студентів у процесі навчання, включення до процесу навчання дослідженням, сутність навчання дослідженню, результати дослідницької діяльності, способи, види, форми, технології організації дослідницької діяльності).

Компетентнісний підхід є основою концепцій практико-орієнтованого та розвиваючого навчання. Він забезпечує перетворення певних компетенцій та досягнення результатів навчання.

Компетентнісний підхід в освіті може вирішити суперечність між орієнтацією системи педагогічної освіти на розвиток особистості та водночас на досягнення практичних цілей підготовки компетентнісних фахівців.

1.2. Сутність поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи»

Сучасний вчитель початкової школи є одночасно викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування з учнями, їхніми батьками та колегами, дослідником педагогічного процесу, консультантом, просвітителем та громадським діячем [3]. Він постійно підвищує рівень свого професіоналізму та педагогічної майстерності, веде творчий пошук нового. Підготовка такого фахівця здійснюється згідно з принципом безперервної освіти, першим ступенем якого має стати ЗВО.

Саме освітнє середовище закладу вищої освіти має забезпечити підготовку конкурентоспроможного фахівця на ринку освітніх послуг, здатного швидко адаптуватися під зміни, що відбуваються як в освіті, так і з впливом зовнішніх факторів, знаходити вихід із проблемних ситуацій за допомогою своїх умінь, навичок, рефлексії життєвого досвіду.

В рамках інтеграції навчання та дослідження зазначається, що сучасний заклад вищої освіти відрізняється від інших освітніх закладів своєю дослідною базою. Тому дослідницька компетентність є або самостійною структурою, або входить до складу інших груп компетентностей (компетенцій).

Дослідницька компетентність має велике значення у придбанні навичок наукового мислення. Дослідницька компетентність допомагає вдосконалити всі компетентності (компетенції).

Таким чином, важливість проведення досліджень учнями на всіх рівнях освіти пов'язується з необхідністю забезпечення зв'язку між навчанням та дослідженням, заохоченням критичного та креативного мислення, розробками у навчанні, заснованими на дослідженні.

Дослідницька компетентність в історії підготовки педагогічних кадрів феномен молодий, оскільки виник у 90 роки минулого століття, однак, має глибоке коріння.

В. Сухомлинський першим відновив значимість проблеми

дослідницького права вчителя в освіті: «Справжня творча праця в школі – це, перш за все, жива, допитлива думка, дослідження», він вважав, що вищий етап педагогічної творчості – поєднання практики з елементами наукового дослідження: «повсякденна праця як би осяюється світлом теорії, збагачується теоретичним мисленням, і саме завдяки цьому практика стає невичерпним джерелом думки, нових і нових відкриттів» [54].

До кінця 80-х років остаточно сформувалася позиція про необхідність майбутнього вчителя мати поглиблену теоретико-методологічну підготовку, що виявляється у сформованій дослідницькій культурі.

У дослідженні С. Кіймет, який систематизував компетенцію, доводить доцільність виділення дослідницької компетенції в окрему групу. Вчений установив такі компетенції: емоційні компетенції; соціально-культурні компетенції; дослідні компетенції; компетенції безперервної освіти; предметні компетенції; ІКТ-компетенції; екологічні компетенції; комунікативні компетенції. На думку С. Кіймет, «дослідницька компетенція включає знання методів і техніки дослідження, розробку та проведення дослідження. Дослідницька компетентність вчителя має значення для їхніх учнів у придбанні навичок наукового мислення. Дослідницька компетентність удосконалює усі компетенції вчителів» [57].

Дослідницька компетентність проявляється у категоріях «діяльність», «дослідження», «дослідницька діяльність», доцільно розглянути ці поняття.

Діяльність розглядається нами як специфічно людська, регульована свідомістю активність, що породжується потребами та спрямована на пізнання та перетворення зовнішнього світу та людини [20]. Будь-яка діяльність включає мету, засоби, результат і сам процес. Отже, невід'ємною характеристикою діяльності є її усвідомленість та цілеспрямованість. У діяльності і через неї індивід реалізує та утверджує себе як суб'єкт, як особистість.

Будь-яка предметна галузь діяльності людини, в різній ступені відбивається у системі знання, тому процес вироблення наукових знань, один із видів пізнавальної діяльності називається дослідженням. У суспільній думці

існують уявлення про дослідження, як встановлення, виявлення, розуміння дійсності, тобто. етимологічно слово «дослідження» має на увазі витягти «щось із сліду», тобто. відновити певний порядок речей за непрямими ознаками, відбитками загального закону у конкретних, випадкових предметах. Це є важливою особливістю організації мислення під час дослідження, з яким пов'язані розвиток спостережливості, уважності, аналітичних навичок. Головною метою будь-якого дослідження є встановлення істини. Дослідження визначається нами, як творчий процес пізнання себе, свого місця та ролі в організації педагогічного процесу методами наукового пізнання.

У дослідженні, методи наукового пізнання – це загальнолюдські прийоми мислення, що забезпечують природний продуктивний розумовий процес, що починається з питання і завершується знаходженням відповіді, вирішенням проблеми, тобто. використовувати це як якість, що забезпечує вибір оптимальної системи способів вирішення педагогічної ситуації, що виникла, на науковій основі [32].

Дослідницька діяльність – це діяльність учнів, пов'язана з вирішенням творчої, дослідницької задачі з заздалегідь невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження у науковій сфері: постановку проблеми, вивчення теорії, присвяченої даній проблематиці, підбір методик дослідження та практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз та узагальнення, власні висновки» [1].

Істотними аспектами дослідницької діяльності є:

- спрямованість дослідницької діяльності на пояснення та доказ причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей та відносин у досліджуваному процесі, явищі, події;
- об'єктивність висновків за експериментально спостережуваним або теоретично аналізованим фактам;
- самостійність у дослідницької діяльності, у виборі прийомів наукових методів пізнання;
- організація та перспективне управління дослідницькою діяльністю

педагогом за допомогою дидактичних засобів.

Поняття дослідницької діяльності тісно пов'язане з низкою близьких понять, що утворюють єдине значення: дослідницька поведінка, дослідницька позиція. У цьому плані дослідницька діяльність перебуває у одному ряду з такими фундаментальними поняттями як навчання, інтелект, творчість, утворюючи із ними нерозривний зв'язок.

Мотиваційною основою дослідницької діяльності є потреба у нових знаннях, тобто спрямованість на пізнання заради пізнання. Основна причина, що викликає дослідницьку поведінку, – це невизначеність, незрозумілість об'єкта, відносин і т.п. Функція ж дослідницької поведінки – це зменшення цієї невизначеності шляхом пошуку, експериментування та обробки отриманої інформації, а «дослідницька позиція – це значуще особистісне підґрунтя, виходячи з якого, людина не просто активно реагує на зміни, що відбуваються у світі, але й має потребу шукати і знаходити раніше незвідане [56].

Поняття «дослідницька позиція» розглядається, головним чином, через категорію «ставлення» і розуміється, як система мотиваційно-ціннісних відносин педагога до себе, інших, здійснюваної професійної та дослідницької діяльності – тобто. через позицію творця, активного діяча, суб'єкта пізнання, відкритого новому досвіду і готового виходити за межі існуючого рівня уявлень про себе та світ.

Ми поділяємо цю точку зору і вважаємо, що активна дослідницька позиція вчителя передбачає обов'язкову наявність у нього готовності та прагнення до здійснення професійної діяльності, високої вибірковості та зацікавленості до досліджуваного нового, ціннісного ставлення до процесу пізнання та експериментування, творчого способу вирішення проблем. В основі активної дослідницької позиції вчителя органічно поєднуються пізнавальні процеси (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява), без яких неможливе накопичення необхідних для діяльності теоретико-методологічних знань, а також емоційно-ціннісні процеси (визначення потреб, мотивів, відстеження емоцій, використання вольових зусиль), що визначають дослідницьке ставлення

вчителя до дійсності, інших людей і до себе як вчителя-дослідника.

Аналіз різних підходів до дослідження сутності поняття «компетентність» визначив, що «дослідницька компетентність» є, по-перше, як компетентність із усіма властивими їй характеристиками, по-друге, як компетентність, сферою застосування якої є дослідницька діяльність. Такий підхід дозволяє розкрити дослідницьку компетентність як інтегративно-динамічну характеристику особистості студента, дескрипторами якої є ініціативність, самостійність та активність у творчому рішенні дослідницької (проблемної) задачі, сформованість суб'єктної позиції учня, що визначає свідоме ставлення до процесу дослідження та відповідальність за результати своєї дослідницької діяльності. У цих умовах саме суб'єктна позиція учня демонструє усвідомлене ставлення до дослідницької діяльності до предмета діяльності, до себе, а також і до інших людей, що беруть участь у командній діяльності у вирішенні дослідницького завдання.

Перейдемо до з'ясування сутності дослідницької компетентності студентів. Багато дослідників розглядають дослідницьку компетентність людини як самостійний компонент її діяльності, ми ж вважаємо, що дослідницька компетентність «пронизує» всі інші види діяльності, є для них наскрізною. Перелік цих видів діяльності має спиратися на цілісне, системне бачення педагогічного процесу. Системоутворюючим та регулюючим фактором професійної діяльності має стати дослідницька компетентність.

Зазначимо, що низка вчених, наголошуючи на значущості дослідницької компетентності, розглядають її як важливий компонент професійної компетентності. Маючи діяльнісний характер будь-якої компетентності, зокрема і дослідницької, дослідники включають до її структури когнітивну та операційну складові, як необхідні знання та вміння для здійснення дослідницької діяльності [24].

Становлення дослідницької компетентності, тих що навчаються В. Вербицький визначає як «процес цілеспрямованого, закономірного розвитку навичок і вмінь визначення мети, цілевиконання в дослідницькій діяльності.

Дослідницька діяльність виступає як форма організації освітнього процесу, як мотивована, самоорганізована діяльність, обумовлена логікою наукового дослідження та особистісним ставленням до розглянутої проблеми і спрямована на отримання нового знання» [10].

У працях Т. Левченка та Л. Агеєвої було визначено поняття «дослідницька компетентність» як результат дослідницької діяльності. На думку А. Мосейчук, «дослідницька компетентність – це інтеграційне, поліфункційне, особистісне утворення, що проявляється у здатності застосовувати знання, уміння, навички, способи дослідницької діяльності для вирішення стандартних і нестандартних ситуацій, творчого перетворення дійсності» [38].

О. Макаренко визначає дослідницьку компетентність як «діяльність, що є засобом отримання нових знань, способом пошуку і побудови нових знань та утворення нового досвіду, основою для розвитку інших конкретніших та предметно-орієнтованих компетентностей, оскільки допомагає студенту навчатися, дозволяє стати йому більш гнучким, конкурентноздатним, допомагає бути успішним у подальшому житті, що й визначає значимість її формування» [33].

Д. Монтгомері визначає дослідницьку компетенцію як здатність визначати значущі дослідницькі питання, вміння планувати та розробляти дослідницький проєкт відповідним методом, здатність аналізувати літературу та оцінювати результати, вміння ретельно збирати, зберігати та аналізувати дані, вміння спиратися на чужі праці для створення нових ідей та здатність представляти ці нові ідеї [28].

У навчальному посібнику С. Сисоєва визначає дослідницьку компетентність як «інтегровану особистісно-професійну якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності» [50].

У своїй дисертації Н. Єрмакова стверджує, що «дослідницька компетентність пов'язана з оволодінням учнями основними методами наукового дослідження, готовністю до виконання завдань дослідницького характеру, розробляти та захищати дослідницькі проекти» [18].

Представники практико-орієнтованого спрямування у компетентнісному підході вивчають дослідницьку компетенцію у контексті вищої освіти. На думку Г. Волкінгтон, модель дослідницької компетенції складається з двох видів: навчально-дослідницької та науково-дослідної компетенції, які різняться видами умінь [58].

Як видно з текстів визначень, вчені сходяться на думці, що «дослідницька компетентність» є інтегральною якістю особистості, яка виражається у готовності та здатності особистості до здійснення дослідницької діяльності.

Таким чином, аналіз суджень вчених щодо сутності дослідницької компетентності дозволив визначити значущість дослідницької компетентності для розвитку самих студентів. Сформованість дослідницької компетентності та її подальший розвиток у дослідницької діяльності дозволить особистості підтримувати протягом усього життя її необхідний рівень, що, безсумнівно, сприятиме її особистісному та професійному успіху.

Дослідницька компетентність збагатить:

- когнітивну складову якостей особистості знаннями про методи пізнавальної діяльності, про засоби та способи творчої переробки знань у предметних галузях та розширить можливості їх результативного використання у вирішенні завдань, що виникають у динамічному соціокультурному середовищі;

- ціннісну складову особистості суб'єкта дослідницької діяльності за рахунок сформованого інтересу до вирішення особистісно-значущих дослідницьких завдань, що підвищує мотивацію до дослідження, що пов'язано з пошуком способів використання та освоєння можливостей сучасних інноваційних технологій;

- діяльнісну складову особистості за рахунок активного та адекватного

використання методів пізнавальної діяльності у поєднанні з базовими розумовими операціями, які мають універсальність та дозволяють здійснювати активну діяльність з перетворення навколишньої дійсності на дослідній основі.

Теоретичний аналіз наукових підходів дозволяє узагальнити визначення сутності категорії «дослідницька компетентність» як особистісне вміння, що формується в процесі дослідницької діяльності, спрямоване на самостійне пізнання невідомого, вирішення проблеми та готовність використовувати засвоєні знання, навчальні вміння та навички, а також способи діяльності у житті на вирішення практичних і теоретичних завдань.

Дослідницька компетентність дозволяє майбутньому вчителю початкової школи стати справжнім суб'єктом педагогічного процесу, здатним науково-обґрунтовано ставити цілі, проєктувати, прогнозувати та реалізовувати діяльність із перетворення власної життєдіяльності та навколишньої дійсності, створювати нові суспільно-необхідні знання про закономірності педагогічної дійсності.

Необхідність уточнення терміна «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи» продиктована потребою з позицій сьогодення охарактеризувати особистість сучасного вчителя початкової школи, його професійну субкультуру, акцентувати увагу на напрямі діяльності, що потенційно веде до безперервного вдосконалення, враховуючи разом з тим раніше традиційно створені характеристики та вимоги.

Дослідницька компетентність майбутніх учителів початкової школи включає такі вміння, як:

- узагальнювати, оцінювати інформацію для вирішення певних завдань;
- аналізувати джерела інформації;
- збирати дані для написання рефератів, доповідей, тез, статей;
- аналізувати одержані результати;
- визначати мету, завдання дослідження;
- обґрунтовувати актуальність, новизну, теоретичну та практичну значущість дослідницької роботи;

- висувати гіпотези, шукати шляхи їх вирішення;
- використовувати нові методи дослідження;
- використовувати інформаційні технології для придбання нових знань [39].

У дослідженні майбутній учитель початкових класів розглядається як особистість, яка використовує дослідницьку компетентність для генерування нових знань у побудові та організації педагогічного процесу початкової школи на рефлексивно-дослідному підході. Як готовність до такої діяльності ми виділяємо нове розуміння поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів».

Аналіз наукових праць дозволив встановити, що «поняття «дослідницька компетентність майбутніх учителів», трактується науковцями як: поліфункціональне поняття (Н. Петрова), характеристика особистості (В. Єлагіна, Ю. Риндіна), якісна характеристика особистості (С. Грозан), інтегративна якість особистості (Л. Бурчак, О. Литвинова), утворення особистості (Л. Горшкова, Л. Коваль), здатність і готовність до дослідницької діяльності (В. Константинов)» [46].

Таким чином, дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи – це інтегральна якість особистості майбутнього вчителя, що дозволяє цілісно реалізувати систему мотиваційно-ціннісного ставлення до побудови та організації педагогічного процесу початкової школи як об'єкта його професійної діяльності методами наукового пізнання [22].

Дослідницька компетентність проявляється і розвивається в дослідній діяльності, є інтегративною особистісною якістю суб'єкта дослідницької діяльності, що являє собою процесуальну готовність до творчої перетворювальної діяльності, в тому числі, і в нестандартних (проблемних) ситуаціях і виявляється в усвідомленій готовності та здатності самостійно та ініціативно освоювати та отримувати нові знання, здійснювати рефлексивно-оціночні дії у визначенні меж та результатів своєї діяльності, базуючись на раніше отриманих та освоєних знаннях, уміннях та способах діяльності.

1.3. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи

Моделювання як один із методів наукового пізнання є побудовою моделі – узагальненого і абстрактного об'єкта, схеми досліджуваного явища. Моделювання допомагає систематизувати знання про досліджуваний процес або явище, передбачає шляхи їх більш цілісного опису, намічає повніші зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісних класифікацій.

Створення моделі являє собою конкретизацію загальнонаукового принципу зв'язку цілого і одиничного, в яких їх поєднання і взаємодія, що виникає при цьому, породжує нову якість – шукану модель.

Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи досить тривалий процес, що вимагає достатнього осмислення та підготовки.

Модель формування дослідницької компетентності є системою структурно-функціональних блоків, що складаються з сукупності елементів: цільовий, той, що визначає мету; змістовний, що відбиває структуру дослідницької компетентності; процесуальний (етапи, методи, педагогічні умови); результативний (результат, рівні його оцінки) та системоутворюючі зв'язки між ними (рис. 1.1.).

Цільовий блок формування дослідницької компетентності визначає мету формування та розвитку особистості, яка реалізується в завданнях володіння студентами закономірностями, поняттями, теоріями, концепціями методології педагогічного дослідження, вмінні планувати та проводити дослідження, вмінні формулювати аргументи, вмінні збору та інтерпретації інформації, формування судження, вмінні використовувати методи колективної рефлексії у, вмінні забезпечити розвиток дослідницьких навичок учнів.

Змістовний блок розкриває структуру дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи: формування системи теоретико-методологічних знань, методологічних переконань, загальнонаукових

професійно-значущих методів пізнання, наукового стилю мислення (теоретико-методологічний компонент), творчих та дослідницьких умінь (технологічний компонент), визнання їхньої цінності та смислу (ціннісний компонент), позитивного відношення і стійкого інтересу до здійснюваної професійної діяльності методами наукового пізнання (мотиваційний компонент), рефлексивно-особистісного способу виконання професійної діяльності (рефлексивний компонент).

Успішність та ефективність (результативність) цілеспрямованої роботи залежить від вихідних положень, тобто. принципів, прийнятих за основу. Пропонуємо здійснювати вибір форм організації педагогічного процесу, виходячи з наступних принципів: дослідницької активності, дослідницької позиції, свідомості, рефлексії, діалогічності. Дані принципи визначають зміст та напрями формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Принцип дослідницької активності. У ході занять студенти повинні постійно залучатися до різних дій – виконання практичних завдань, обговорення та відтворення рольових ситуацій тощо. Форми дослідницької активності студентів реалізуються в активних методах навчання: аналіз реальних практичних ситуацій, імітаційне моделювання, ігрове проектування професійної діяльності тощо.

Принцип дослідницької позиції передбачає орієнтацію студентів на саморозвиток у професійній діяльності, реалізацію особистісного потенціалу, ініціативи, активності, самостійності в прийнятті рішень. У процесі занять мають створюватися такі ситуації, коли студентам за допомогою пошуково-дослідницької активності необхідно самим знайти вирішення проблеми, розробити тему індивідуального дослідження, способи та засоби його здійснення.

Принцип свідомості передбачає, що для того, щоб нові професійні знання та дослідницькі вміння набули для студентів особистісної цінності, вони повинні усвідомлюватись та осмислюватись. Осмислення професійної

діяльності відбувається у тому випадку, коли вона виконується студентом за допомогою розумових операцій (синтез, порівняння, узагальнення). Маючи усвідомлені знання та вміння здійснювати логічні операції, студенти здатні переносити знання в нові ситуації.

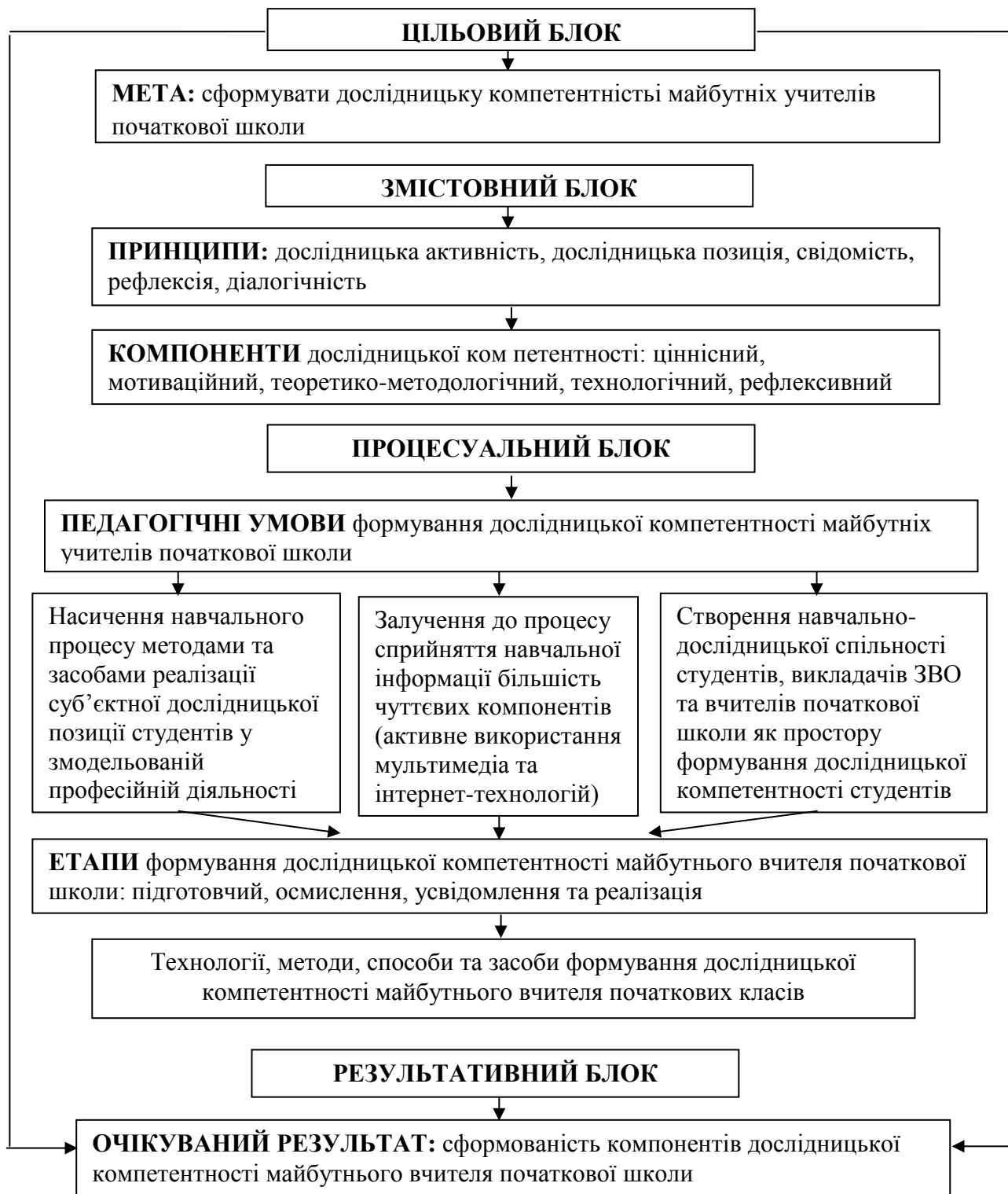


Рисунок 1.1. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи

Принцип рефлексії Реалізація цього принципу у процесі формування дослідницької компетентності сприяє тому, що у студента формується потреба у постійному самовдосконаленні себе як особистості. Для цього на заняттях створюються умови для розвитку у студентів професійного мислення, рефлексивних здібностей, реалізації дослідницької позиції у діяльності. Головне тут – загальна раціональна самоорганізація виконуваної професійної діяльності: ціль, уявлення про умови діяльності, програма дій, критерії оцінки результатів діяльності, оцінка її результатів, реалізація програми. Для цього вигляд професійної діяльності, представлений в образі дослідницької компетентності, стає моделлю професійної поведінки майбутнього вчителя початкової школи.

Принцип діалогічності передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі спільної практичної діяльності студентів; передбачає рівність позицій сторін, повагу та довіру до партнера. Реалізація цього принципу передбачає створення комунікативного середовища, що забезпечує суб'єкт-суб'єктне спілкування, саморозвиток кожної особистості. Своєрідність цього принципу в тому, що діалог є одночасно і засобом, і методом і технологією навчання. Він виконує пізнавальну, комунікативну та особистісно-розвивальну функції.

Таким чином, формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи найбільш ефективно здійснюватиметься при взаємодії різних дослідницьких позицій студентів на вирішення тієї чи іншої педагогічної проблеми під час колективної мисленевої діяльності, спільного аналізу та пошуку ефективніших умов її вирішення.

Процесуальний блок передбачає поетапну організацію навчальної роботи, визначення педагогічних умов та добір певних технологій, методів, способів та засобів формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Формування дослідницької компетентності – це цілісний, незворотний процес, який передбачає якісне перетворення всіх змістовних компонентів

поступово. Тому нами було виділено етапи формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи: підготовчий, осмислення, усвідомлення та реалізація.

При побудові даних етапів ми керувалися наступним положенням: формування дослідницької компетентності починається з процесу осмислення майбутнім учителем початкової школи себе, як активного суб'єкта професійної діяльності, її цілей та цінностей, знаходження їм у ній особистісно-значущих смислів і поступово переходить на етапи: усвідомлення та реалізацію.

Очевидно, що перехід від одного етапу до іншого пов'язаний з переходом дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи на новий якісний рівень, що включає появу в нього ціннісних, когнітивних та діяльнісних новоутворень, переосмислення свого ставлення до професійної діяльності та себе як її суб'єкта.

Під час розробки моделі необхідно визначити педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки.

У професійній діяльності вчителя на сучасному етапі з'явилися нові незворотні тенденції, які істотно впливають на професійну діяльність вчителя початкової школи.

Визначимо педагогічні умови, які забезпечуватимуть успішність формування дослідницької компетентності майбутніх вчителів початкової школи. Але перш за все, уточнимо сутність поняття «умова».

Під «умовами» прийнято розуміти сукупність обставин, від яких щось залежить [44]. Понад те, умови становлять середу, обстановку, де щось відбувається, під «педагогічними умовами» розуміють сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу. Як сукупність заходів виділяються зміст, методи, прийоми, організаційні форми навчання та виховання.

Педагогічні умови являють собою зовнішні обставини, від яких залежить перебіг педагогічного процесу, який у тій або іншій мірі свідомо передбачає

досягнення певного результату [48]. У дослідженні цим результатом виступає формування компонентів дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи за умов цілісного педагогічного процесу [8].

Отже, аналіз різних тлумачень поняття «педагогічні умови» дозволив виявити основні характеристики цього феномена:

- орієнтація на підвищення результативності педагогічного процесу за допомогою використання у системній єдності можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища;

- орієнтація на забезпечення розвитку суб'єктів освітнього процесу та успішний розвиток освітніх завдань за допомогою психолого-педагогічних умов взаємодії всіх учасників цілісного педагогічного процесу;

- орієнтація на забезпечення конкретних результатів розвитку, виховання та навчання за допомогою доцільних заходів педагогічної взаємодії.

Для забезпечення всіх етапів формування дослідницької компетентності важливо здійснювати викладачем (учителем початкової школи) певний педагогічний вплив, щоб формулювати цілі та завдання професійної діяльності учнів. При співпадінні цілей, завдань та ціннісного відношення викладача та студента до дослідницького процесу успішно здійснюється професійна діяльність та формується дослідницька компетентність, тому першою умовою формування дослідницької компетентності майбутніх вчителів початкової школи є насичення навчального процесу методами та засобами реалізації суб'єктної дослідницької позиції студентів у змодельованій професійній діяльності.

Для реалізації цієї умови необхідне «занурення» студентів у навчально-професійну діяльність. Це можливо або в обстановці реального професійного середовища (на педагогічній практиці), або в обставинах, що близько моделюють професійну реальність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що найбільш активно формування дослідницької позиції студентів відбувається в контексті моделі навчання за допомогою дії (моделювання за допомогою всієї системи форм,

методів та засобів змісту майбутньої практичної діяльності у початковій школі).

Ця модель передбачає, що студенти:

- працюють над реальними професійними завданнями, а не над штучними ситуаціями;
- навчаються не тільки у викладача, а й у процесі аналізу реальних практичних проблем, беручи участь у їх вирішенні та обговоренні;
- працюють з різними базами інформації для вибору та прийняття різних рішень у контексті реальних ситуацій;
- вчаться мислити критично та приймати відповідальність за вибір рішення.

Ефективність процесу формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи безпосередньо залежить від використання активних методів навчання, які співвідносяться з новими завданнями викладання та виявляють різні межі співвідношення між організацією навчання та поведінки студентів, де особливого значення набуває комунікаційна складова освітніх відносин, групова та командна робота в аудиторії, здатність до проєктної та дослідницької діяльності.

Аналіз наукових праць сучасних науковців дозволив виділити такі методи та засоби реалізації суб'єктної дослідницької позиції студентів у змодельованій професійній діяльності: рефлексивна позиційна дискусія, рефлексивно-аналітичний діалог, рефлексивні практикуми, портфоліо формування дослідницької компетентності, концепція «Я дослідник», моделювання професійних ситуацій, тренінгові вправи для професійного зростання, дослідницьке проєктування, проєктні та ділові ігри.

Проблематизація є механізмом суб'єкт-суб'єктної взаємодії студента та викладача, що включає діалогічну активність суб'єктів взаємодії, що ініціює пробудження дослідницьких здібностей студента. Суб'єктний досвід виступає в якості не тільки джерела, а й ціннісного горизонту формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи [35].

Другою педагогічною умовою формування дослідницької компетентності

майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки є залучення до процесу сприйняття навчальної інформації більшість чуттєвих компонентів (активне використання мультимедіа та інтернет-технологій).

Аналіз робіт вітчизняних вчених свідчать про кліпове мислення підростаючого покоління, тобто учні неспроможні тривалий час зосереджуватися на будь-якій інформації, у них знижена здатність до аналізу, а це провідні якості дослідницької компетентності, тому для ефективності необхідно, так здійснювати процес навчання, щоб у сприйнятті навчальної інформації залучати більшість чуттєвих компонент учня.

Моделювати процеси, що розвиваються в часі, інтерактивно змінювати параметри цих процесів, дуже важливу дидактичну перевагу мультимедійних навчальних систем, наприклад, у лекційній аудиторії, обладнаній виходом в Інтернет, за допомогою різних сервісів зберігання та поширення інформації викладач може зайти на сервіс, що використовується, і «запустити» необхідний продукт, обумовлений змістом теми. Існує безліч сервісів для проведення відеоконференцій (організація віртуальної зустрічі зі студентами), віртуальні класні кімнати (он-лайн трансляції уроків у початковій школі); можна здійснювати навчальне проєктування студентів (веб-квести), участь у веб-квесті дозволяє змоделювати, програти ситуацію, яка може виникнути у реальній практиці, тобто веб-квести орієнтовані на практичні професійні завдання сучасної початкової школи.

Таким чином, мультимедійний продукт дозволяє зібрати воедино величезні і розрізнені обсяги інформації, дає можливість вибирати інформаційні блоки, що цікавлять в даний момент, значно підвищують ефективність сприйняття, використання та перетворення інформації. Дані ресурси розвивають алгоритмічний стиль мислення, формують уміння приймати оптимальні рішення, діяти варіативно; дозволяють реалізувати різноманітні форми діяльності учнів, створюють умови для здійснення індивідуальної самостійної освітньої діяльності, формують навички саморозвитку, самовдосконалення, дозволяють адекватно оцінювати власні

можливості у здійснюваній діяльності.

Третя педагогічна умова формування дослідницької компетентності – створення навчально-дослідницької спільності студентів, викладачів закладів вищої освіти та вчителів початкової школи як простору формування дослідницької компетентності студентів.

Створена під час педагогічної практики нова форма спільності – навчально-дослідницька спільність із новими способами взаємодії та позиціями партнерів дозволяє:

- розподіляти ресурси за загальної задачі діяльності;
- спиратися на ініціативу кожного конкретного учасника;
- здійснювати прямий контакт учасників один з одним;
- вибудовувати різноманітні можливі шляхи руху за спільності зовнішньої мети;
- використовувати спільний ресурс спільності для потреб кожного конкретного учасника.

Вважаємо, що в подібній спільності здійснюється перехід майбутнього вчителя початкової школи від пізнавального до діяльнісно-творчого та дослідницького ставлення до дійсності, формується його суб'єктність у професійній та дослідній діяльності, змінюється система його відносин до дійсності (особистісні смисли та мотивація до виконуваної професійної роботи у початковій школі). Створена атмосфера пошуку, вільного саморозвитку, співробітництва відповідно до професійних нахилів у майбутніх вчителів початкової школи утворює благодатний простір для формування дослідницької компетентності студентів.

Ефективна реалізація педагогічних умов формування дослідницької компетентності можлива при використанні адекватних способів, у дослідженні такими способами є: активізація процесу самопрограмування («занурення» в себе), актуалізація початкового досвіду (придбання методологічних знань та подальша робота з формування концепції Я-майбутній вчитель початкової школи) , усвідомлення себе як вчителя-дослідника у процесі самореалізації на

педагогічній практиці («занурення» у реальну професійну діяльність).

Результативний блок визначає ефективність функціонування передбачуваної моделі, пов'язаної з розробкою рівнів сформованості дослідницької компетентності, критеріїв та показників.

Результатом формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи є сформованість її компонентів.

Отже, розроблена модель дасть можливість організувати процес навчання та дослідження як педагогічний та визначити рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, в ході теоретичного аналізу проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи встановлено, що професійна діяльність майбутнього вчителя початкової школи вимагає від нього вміння пізнавати, проєктувати, моделювати і на цій основі визначати найдоцільніші способи вирішення проблем на практиці. Майбутній учитель початкової школи повинен мати основи дослідницької компетентності, які знаходять свій повсякденний прояв у мотиваційно-ціннісному ставленні до здійснення професійної діяльності. Готовність особистості до такої організації педагогічного процесу – методами наукового пізнання – дозволяє вибудувати власну якісно нову систему професійної діяльності.

У дослідженні дослідницька компетентність визначена як інтегральна якість особистості майбутнього вчителя початкової школи, що дозволяє цілісно реалізувати систему мотиваційно-ціннісного ставлення до побудови та організації педагогічного процесу початкової школи як об'єкта його професійної діяльності методами наукового пізнання.

Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи здійснюється поетапно (осмислення, усвідомлення, реалізація). Кожен етап підкреслює певну результативність даного процесу і спрямований на подальше підвищення рівня сформованості дослідницької компетентності майбутнього вчителя у бік суб'єктності (побудова траєкторії дослідницького саморозвитку, зміна системи мотиваційно-ціннісного ставлення

до побудови та організації педагогічного процесу методами наукового пізнання).

На основі сутнісної характеристики побудовано структурно-функціональну модель формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що складається з взаємопов'язаних блоків: цільового, змістовного, процесуального, результативного; включає принципи та компоненти.

Реалізація та ефективність розробленої моделі формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи можлива у тому випадку, якщо організуються відповідні педагогічні умови: насичення навчального процесу методами та засобами реалізації суб'єктної позиції студентів у змодельованій професійній діяльності; залучення до процесу сприйняття навчальної інформації більшість чуттєвих компонентів (мультимедіа та інтернет-технології); створення навчально-дослідницької спільноти студентів, викладачів ЗВО та педагогів як простору формування дослідницької компетентності студентів.

При реалізації цієї моделі необхідно враховувати тенденції формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи: обумовленість формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи затребуваністю суспільством та школою; обумовленість ефективності формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи високим рівнем рефлексивного управління цим процесом; наближення форм навчальної діяльності студентів – майбутніх вчителів початкової школи до форм професійної діяльності.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Критерії, показники та рівні дослідницької компетентності майбутніх вчителів початкової школи

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив визначити такі компоненти дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи: ціннісний, мотиваційний, теоретико-методологічний, технологічний, рефлексивний.

Виділення ціннісного компонента дослідницької компетентності пов'язано з необхідністю розуміння студентом обраної професії. Тобто, на першому етапі важливе осмислення майбутнім учителем початкової школи цілей та цінностей майбутньої професійної діяльності, знаходження у ній особистісно-значущих смислів. Процес осмислення здійснюється через розуміння: розуміння себе, своїх цінностей, смислів та цілей, співвіднесення цих цінностей з майбутньою професійною діяльністю.

Розуміння – діяльність із зв'язування фактів у цілісність шляхом надання всім їм єдиного сполучного сенсу. А розуміння студентом майбутньої професійної діяльності, у рамках дослідження, означає її осмислення з метою визначення напрямку, способів, методів та засобів її виконання. Оскільки сенс має індивідуальну суб'єктивну природу, то розуміння студентом сенсу професійної діяльності можна розглядати як один із показників його дослідницької компетентності.

У дослідженні ми виходимо з того, що ціннісний компонент, відбиваючи ціннісно-орієнтовну функцію, що включає науковий стиль мислення, дослідницький світогляд, педагогічне дослідження, педагогічна творчість,

сміливість у відстоюванні свого стилю мислення, діяльності, спілкування повинен обов'язково включати гуманістичну спрямованість, тобто систему особистісних цінностей, таких як: гуманізм, чуйність, сміливість у відстоюванні свого стилю мислення та діяльності, поважність, чесність, оскільки охоплює об'єкт дослідження, способи його пізнання, допомагаючи регулювати професійну поведінку та діяльність.

Мотиваційний компонент нерозривно пов'язаний із ціннісним і полягає у позитивному відношенні та стійкому інтересі студента до професійної діяльності, почутті задоволення від виконуваної роботи.

Мотиваційний компонент включає три провідні мотиви формування дослідницької компетентності:

1. Мотив, спрямований розвиток і стійкість «Я-концепції», що постає як продукт процесу самосвідомості (система уявлень індивіда про себе). Потреба розвитку та стійкості «Я-концепції», на нашу думку, є важливим мотивом формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

2. Ще одним мотивом формування дослідницької компетентності є самоактуалізація, під якою розуміють бажання людини здійснити себе, «саме її прагнення стати тим, чим може стати». Ступінь самоактуалізації особистості визначає особливості знання себе, своїх цілей, прагнень, від яких залежить адекватне сприйняття світу об'єктів та інших людей. Тому перелічені характеристики, розвинені на досить високому рівні, сприяють активному формуванню дослідницької компетентності.

3. Процес самосвідомості та самоактуалізації призведе до усвідомлення необхідності пізнання, тобто провідними мотивами формування дослідницької компетентності є пізнавальні мотиви.

У цілому, мотивування здійснюваної професійної діяльності полягає у спонуканні студентів до прояву внутрішньої активності і прийняття виставлених перед ними цілей як особистісно-значимих. При цьому важливо, як співвідносяться цілі з потребами, інтересами та можливостями студентів.

Звернення до питання цілей обумовлюється тим, що мета сама по собі має творчий характер. Вона не тільки ґрунтується на прогнозі щодо реально досяжних результатів, а й сама є передбаченням ще не отриманого результату. Цілі у виконуваний професійній діяльності студентів можуть бути внутрішніми (ініціативними), що формуються студентами самостійно або зовнішніми (що формуються викладачем). Особливе значення має відношення студентів до цілей, які можуть ними прийматися або не прийматися. Тому для формування дослідницької компетентності необхідно, щоб цілі для студентів були особистісно значущими.

Мотиваційний компонент дослідницької компетентності відбиває її мотиваційно-спонукальну функцію і реалізується у таких якостях особистості як: ініціативність, прагнення пізнання, емоційне ставлення до здійснюваної професійної діяльності.

Теоретико-методологічний компонент дослідницької компетентності включає систему методологічних знань, на основі яких будується цілісна картина педагогічної дійсності, що систематизує та узагальнює результати індивідуального досвіду творчої професійної діяльності.

Методологічні знання необхідні щодня, при проектуванні звичайного уроку, при організації виховного заходу (позашкільної роботи), підготовці до батьківських зборів, узагальнення матеріалів роботи предметної комісії тощо – тобто, у всіх видах діяльності вчителя початкової школи, оскільки важлива функція методологічного знання – це розвиток здібностей до аналізу та синтезу, конкретизації та узагальнення, доказу та спростування, формулювання та перевірки гіпотез, обґрунтування своїх тверджень, ведення дискусій, постановки проблем та пошуку їх рішень.

Теоретико-методологічний компонент дослідницької компетентності включає не тільки систему методологічних знань, а й звичайну інформацію (предметну, розвиваючу), що допомагає в ефективній та якісній реалізації себе у здійснюваній професійній діяльності.

Успішність формування дослідницької компетентності майбутнього

вчителя початкової школи безпосередньо залежить від сформованості не тільки знань (методологічних, інформації), а й переконань – це «генеральні поняття» у яких ґрунтуються певні напрями людської діяльності [53].

Особливе місце у структурі теоретико-методологічного компонента дослідницької компетентності належить методам пізнання: загальнонауковим, організуючим і регулюючим процес пізнання, теоретичне і практичне перетворення того чи іншого об'єкта (аналогія, аналіз та синтез, індукція, дедукція, гіпотеза ідеалізація, моделювання, експеримент); евристичним, що надає діяльності продуктивно-творчий характер («мозкова атака», метод інверсії, метод особистої аналогії, метод синектики, метод організованих стратегій) [7].

Теоретико-методологічний компонент дослідницької компетентності відображає гностичну та розвиваючу функції та реалізується в таких якостях особистості як: уважність, спостережливість, ерудованість, незалежність у судженнях, прагнення висловити власну істину та ін.

Технологічний компонент дослідницької компетентності визначає технологічну готовність (тобто сформованість дослідницьких та творчих умінь) студента для успішного здійснення професійної діяльності.

Традиційною виділяють такі дослідницькі вміння: формулювати проблему; будувати гіпотезу; планувати систему дій, вкладених у вирішення завдання; актуалізувати наявну інформацію; контролювати перебіг дослідження; аналізувати та обговорювати результати; застосовувати загальнонаукові та конкретні методи дослідження тощо.

Технологічний компонент дослідницької компетентності реалізується у таких якостях особистості як самостійність, ініціативність, здатність до подолання стереотипів, дослідницька активність, прагнення до істини, оригінальність, суб'єктність, креативність. Йому відповідає практико-операційна (технологічна) функція, яка полягає у заломленні отриманих знань у професійній діяльності у вигляді умінь та навичок її проектування та організації.

Рефлексивний компонент виділений нами як обов'язковий, де рефлексія розглядається як: роздум, самоспостереження, самопізнання; як форма теоретичної діяльності суб'єкта, спрямована на осмислення власних дій.

Будучи механізмом дослідницької активності студента, рефлексія дозволяє проектувати і прогнозувати власну професійну діяльність, перетворюючи їх у об'єкт свого впливу, тобто формування дослідницької компетентності студента стає ефективнішим із включенням механізму рефлексії.

Рефлексивний компонент дослідницької компетентності відображає її аналітико-оцінну функцію і реалізується в таких якостях особистості як: адекватна самооцінка, самокритичність, самовиховання, сприйнятливність до іншої особистості, здатність бачити себе в дзеркальному відображенні різних думок, незалежність у відстоюванні своїх поглядів.

Таким чином, рефлексія, у межах дослідження, характеризує здатність майбутнього вчителя початкової школи проектувати і прогнозувати власну педагогічну діяльність, здійснювати самооцінку і самоаналіз її результатів, формувати в учнів досвід емоційного ставлення до здійснюваної професійної діяльності та до себе як вчителя-дослідника.

Сутнісна характеристика поняття дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи дозволила визначити її критерії. Визначимо поняття «критерій».

Переходячи до обговорення терміна «критерій» відзначимо його неоднозначне розуміння дослідниками. У словнику іншомовних слів поняття «критерій» визначається «як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [6]. З наведеного визначення можна зробити висновок про те, що виділений критерій виступає підставою оцінки якогось процесу чи явища, що дозволяє висловити судження про нього. У психологічному аспекті зміст поняття «критерій» трактується, як «стандарт прийняття рішення, оцінки чи визначення класу для досліджуваного об'єкта, може використовуватися як рівень досягнень чогось».

У короткій філософському енциклопедичному словнику «критерій» сприймається як загально визнане у науці поняття, що визначається як ознака, виходячи з якого виробляється оцінка, засіб перевірки чогось; мірило оцінки [55].

Аналіз педагогічної інтерпретації терміна «критерій» показав, що у педагогіці цей термін сприймається як «показник чи ознака, на основі якої здійснюється оцінка будь-чого; мірило що дозволяє визначити подібність чи різницю між предметами чи явищами, визначити чи описати їх» [14].

У межах дослідження, критерій сприймається як ознака, виходячи з якого визначаються зміни, які відбулися у структурних компонентах дослідницької компетентності, і оцінка цих змін.

Поняття «критерій» представляється як вимірник, з якого відбувається оцінка [53]. Отже, щоб критерії були своєрідним мірилом, були еталоном і дозволяли об'єктивно оцінювати явище, що вивчається, вони повинні задовольняти наступним вимогам:

- діагностичність та вимірюваність;
- об'єктивність, спрямованість на однозначне оцінювання досліджуваної ознаки незалежно від суб'єкта, що робить діагностику;
- системний підхід до процедури діагностики, що включає всі сторони досліджуваного процесу: можливість оцінки взаємодій та взаємозв'язків між елементами досліджуваної педагогічної системи; можливість оцінки причинно-наслідкових зв'язків досліджуваного процесу як відображення закономірностей процесу творення; можливість оцінки та моніторингу досліджуваного процесу.

Беручи до уваги різні трактування терміна «критерій» (засіб переконання; ознака, що служить основою оцінки; стандарт для прийняття рішень; рівень досягнень та ін.), у цьому дослідженні критерій сприймається як ознака (характеристика), яким можна визначити, описати, дізнатися предмет чи явище.

Як було зазначено, дослідницька компетентність є інтегральною якістю особистості майбутнього вчителя початкової школи і включає наступні компоненти: ціннісний (усвідомлення їх цінності та сенсу), мотиваційний

(розвиток емоційно-мотиваційних відносин), теоретико-методологічний (наявність теоретико-методологічних знань, методологічних переконань, наукового стилю мислення), технологічний (володіння творчими та дослідницькими вміннями), рефлексивний (рефлексивно-особистісний спосіб здійснюваної професійної діяльності).

Відповідно до цього, дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи може визначатися за такими критеріями: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний.

Ціннісно-мотиваційний критерій. Показники: ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; усвідомлення суспільної значущості педагогічної праці та її гуманістичної сутності; здатність шукати у здійснюваної професійної діяльності значний для себе сенс: відповідальність перед державою, можливість самоствердження і саморозвитку у професії; любов та прихильність до дітей; активна дослідницька позиція, розвинені пізнавальні інтереси та здібності, спрямованість мислення на вирішення педагогічних завдань, прагнення до перетворювальної діяльності, прагнення до творчої самореалізації та самоактуалізації у здійснюваній професійній діяльності, що реалізується в таких якостях, як: зусилля, наполегливість, сумлінність та націленість на постановку та досягнення мети.

Когнітивний критерій. Показники: ступінь оволодіння професійними знаннями (предметними, методологічними, психолого-педагогічними) необхідними та достатніми для здійснення педагогічної діяльності.

Діяльнісний критерій. Показники: система дослідницьких умінь і навичок, необхідних для здійснення творчих задумів (проектувальних, конструктивних, управлінських, рефлексивних) в педагогічному процесі початкової школи під час проектування і конструювання уроку, проведенні виховного заходу, організації взаємодії з дітьми, батьками, громадськістю тощо.

Рефлексивний критерій. Показники: здатність до критичного аналізу, осмислення та оцінки по відношенню до здійснюваної професійної діяльності

та до себе як її суб'єкта з метою її ефективності, високий рівень розвитку розумових процесів, чуйність до протиріч.

Для оцінки компетентності Дж. Равен пропонує використовувати описові показники, тобто рівневі характеристики [12]. Визначимо поняття «рівень».

Під рівнем розуміють «діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє пізнати предмет у всьому його різноманітті властивостей, зв'язків, відносин» [15].

Ми розглядаємо рівень сформованості дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, як ступінь прояву показників, що характеризують наявність у студента якостей і здібностей усвідомлювати себе як вчитель-дослідник, забезпечувати реалізацію в професійній діяльності своєї суб'єктної дослідницької позиції.

Виділені показники формування дослідницької компетентності охарактеризували чотири рівні сформованості компонентів дослідницької компетентності: високий, достатній, середній та низький.

Схарактеризуємо рівні сформованості компонентів дослідницької компетентності.

Низький рівень. Уявлення про цінності та цілі майбутньої професійної діяльності відсутні; студенти не бачать можливості самоствердження та саморозвитку у майбутній професії. Інтерес та мотивація до здійснюваної професійної діяльності відсутня; науково-пізнавальні потреби низькі, несвідомі, студенти не виявляють зусилля, старання, наполегливість у здійснюваній професійній діяльності. Теоретико-методологічні знання уривчасті, безсистемні, неусвідомлені, виявляються лише епізодично або відсутні; мислення не продуктивне; значно знижена його критичність. Дослідницькі та творчі вміння не сформовані, проявляються у здійснюваній діяльності неусвідомлено. Студенти не здатні до критичного аналізу, осмислення та оцінки здійснюваної професійної діяльності і самого себе на науковій основі, розумові процеси розвинені слабо.

Середній рівень. Уявлення про цілі та цінності майбутньої професійної

діяльності не системні, розрізнені; студенти виявляють любов та прихильність до дітей. Пізнавальні інтереси та здібності не завжди усвідомлювані, мотивація до здійснюваної професійної діяльності невисока, оскільки необхідна постійна допомога з боку педагога чи членів групи. Теоретико-методологічні знання не систематизовані, продуктивність мислення низька; активність у використанні нових знань невелика. Сформовано лише окремі види дослідницьких та творчих умінь, відзначається репродуктивний характер їх проявів. Студенти не завжди здатні до критичного аналізу, осмислення та оцінки здійснюваної професійної діяльності і самого себе на науковій основі, розумові процеси розвинені на репродуктивному рівні.

Достатній рівень. Уявлення про цілі та цінності майбутньої професійної діяльності системні, глибокі; студенти здатні знаходити у здійснюваній професійної діяльності значний для себе сенс. Студенти прагнуть до активної дослідницької позиції, пізнавальні інтереси та здібності усвідомлені, виявляють сумлінність та націленість при вирішенні педагогічних завдань. Теоретико-методологічні знання систематизовані, студенти усвідомлюють необхідність їхнього розширення для досягнення позитивних результатів у професійній діяльності; мислення логічне, досить розвинена його критичність; здатні до самостійного аналізу та застосування нової інформації. Дослідницькі та творчі вміння сформовані добре, відзначається усвідомлений вибір способів здійснення професійної діяльності. Усвідомлене прагнення до критичного аналізу, осмислення та оцінки здійснюваної професійної діяльності та самого себе, добре розвинені розумові процеси.

Високий рівень. Уявлення про цілі та цінності майбутньої професійної діяльності цілісні, студенти усвідомлюють суспільну значущість педагогічної праці та її гуманістичну сутність. Виявляють активну дослідницьку позицію, пізнавальні інтереси та здібності стійкі, яскраво виражена спрямованість мислення на вирішення педагогічних завдань дослідницьким шляхом, прагнуть до творчої самореалізації та самоактуалізації у здійснюваній професійній діяльності. Теоретико-методологічні знання глибокі, осмислені; студенти

намагаються постійно їх розширювати та оновлювати; мислення логічне та творче, розвинена його критичність; спостерігається аналітико-синтетичне ставлення до нової інформації; самостійність та активність у використанні нових знань. Сформовано цілісну систему дослідницьких та творчих умінь, необхідних для здійснення творчих задумів (проектувальних, організаційних, комунікативних, рефлексивних) у педагогічному процесі початкової школи. Студенти здатні до критичного аналізу, осмислення та оцінки здійснюваної професійної діяльності та самого себе на науковій основі, розвиненість розумових процесів призводить до руху думки на рівні протиріч.

Отже, показником високого рівня сформованості дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів є досить висока розвиненість зазначених компонентів та їхня цілісна єдність. Від ступеня сформованості показників залежить рівень формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, на якому знаходиться студент, та подальша траєкторія його дослідницького саморозвитку.

2.2. Діагностування стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи

Дослідження проводилося у Запорізькому національному університеті. Експериментом було охоплено 23 студента третього-четвертого курсів спеціальності Початкова освіта.

Мета дослідження – визначення стану дослідницької компетентності у досліджуваних. Діагностика проводилася з використанням комплексу методів діагностичного дослідження: спостереження, анкетування, опитування, самооцінювання.

Програма діагностики рівнів сформованості дослідницької компетентності студентів.

Ціннісно-мотиваційний критерій визначався за допомогою опитувальника

«Дослідницька компетентність як професійна цінність сучасного вчителя початкової школи» (Додаток А) та діагностичної методики з виявлення у студентів мотивації успіху до обраної професії (І. Баєва та С. Гільманов) (Додаток Б).

Когнітивний критерій вивчався за допомогою методики самооцінки теоретико-методологічної готовності студентів до професійної діяльності (Додаток В).

Діяльнісний критерій визначався за допомогою методики самооцінки дослідницьких та творчих умінь (Додаток Г).

Рефлексивний критерій ми вивчали за допомогою методики самооцінки рефлексивних умінь (Додаток Д).

Перейдемо до результатів діагностування майбутніх учителів початкової школи.

1. Діагностування дослідницької компетентності за ціннісно-мотиваційним критерієм.

Оскільки дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи, в рамках дослідження, визначена нами як інтегральна якість особистості майбутнього вчителя, цікаво було визначити, а чи є в реальній ситуації дана якість у тих студентів, які беруть участь в експерименті актуальною професійною цінністю. Для цього використовувався опитувальник «Дослідницька компетентність як професійна цінність сучасного вчителя початкової школи». Опитувальник складається з 18 тверджень, за якими необхідно оцінити, наскільки дослідницька компетентність є для досліджуваних професійною цінністю.

В ході діагностування було встановлено, що 17,4% студентів не вважають дослідницьку компетентність професійною цінністю (низький рівень). 39,1% досліджуваних перебувають у так званому критичному рівні, отже погано уявляють значення дослідницької компетентності у професійної діяльності вчителя початкової школи (середній рівень). Ці студенти є складною групою, оскільки погано сприймають необхідність формування дослідницької

компетентності у процесі професійної підготовки. Однак, і в цій категорії, на наш погляд, можливо досягати певних успіхів за рахунок посиленої мотивації та особливого (здебільшого, індивідуального) підходу до їх навчання. Достатній рівень встановлено у 30,4% студентів. На високому рівні перебувають лише 13,0% майбутніх учителів початкової школи (рис. 2.1.).

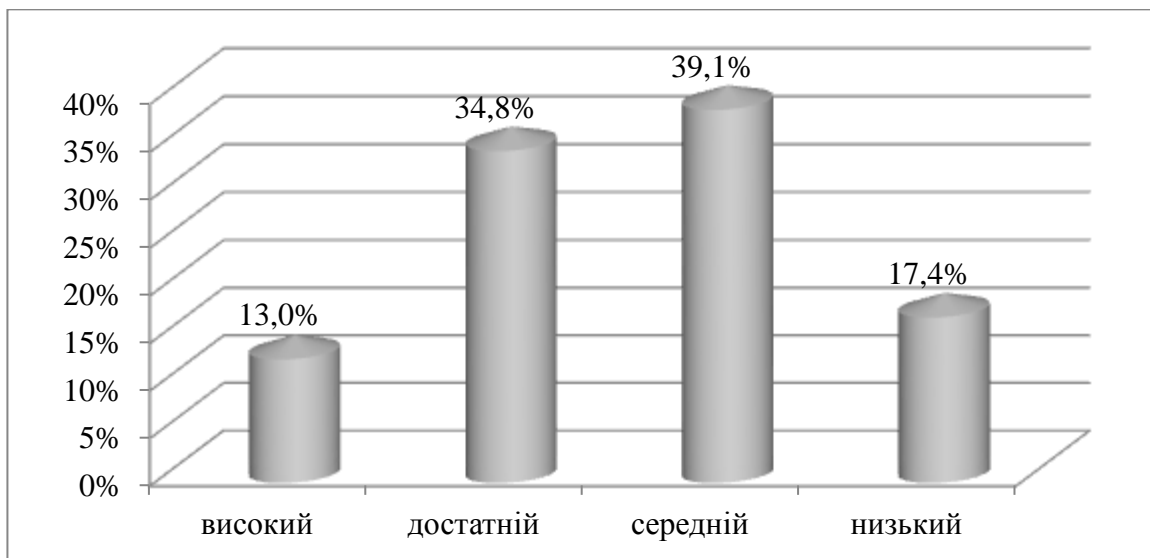


Рисунок 2.1. Рівні відношення студентів до дослідницької компетентності як професійної цінності сучасного вчителя початкової школи

Діагностика щодо виявлення у студентів мотивації успіху в обраній професії здійснювалася за допомогою анкетування І. Баєвої та С. Гільманова, що складається із 14 питань. За відповіді «так» виставляється 4 бали, «мабуть, так» – 3 бали, «не можу сказати» – 2 бали, «мабуть, ні» – 1, «ні» – 0 балів. Результати діагностики представлені в на рисунку 2.2.

В ході аналізу відповідей досліджуваних студентів встановлено, що свою майбутню професію вони встановили на 4 позиції із 9 можливих, тобто можна констатувати, що в цілому вона подобається їм меншою мірою. Однак на запитання: Чи збираєтеся ви після закінчення закладу вищої освіти, працювати вчителем початкової школи, більшість опитаних сказали «Так» (56,5%).

У студентів є бажання знати про учнів більше, розуміти їх стан, вчинки; є інтерес до спостереження за поведінкою учнів, до процесу розвитку їх особистості. Їх приваблює спілкування та спільні дії, пояснення незрозумілого

та ін., вони отримують задоволення від результатів передачі інформації та її перетворення, пояснення того, як виконувати будь-яку справу, проте, більшість досліджуваних не можуть самостійно виробляти свої педагогічні способи дій, оскільки недостатньо володіють професійними знаннями та не виробили стійкі прийоми та способи організації своєї діяльності.

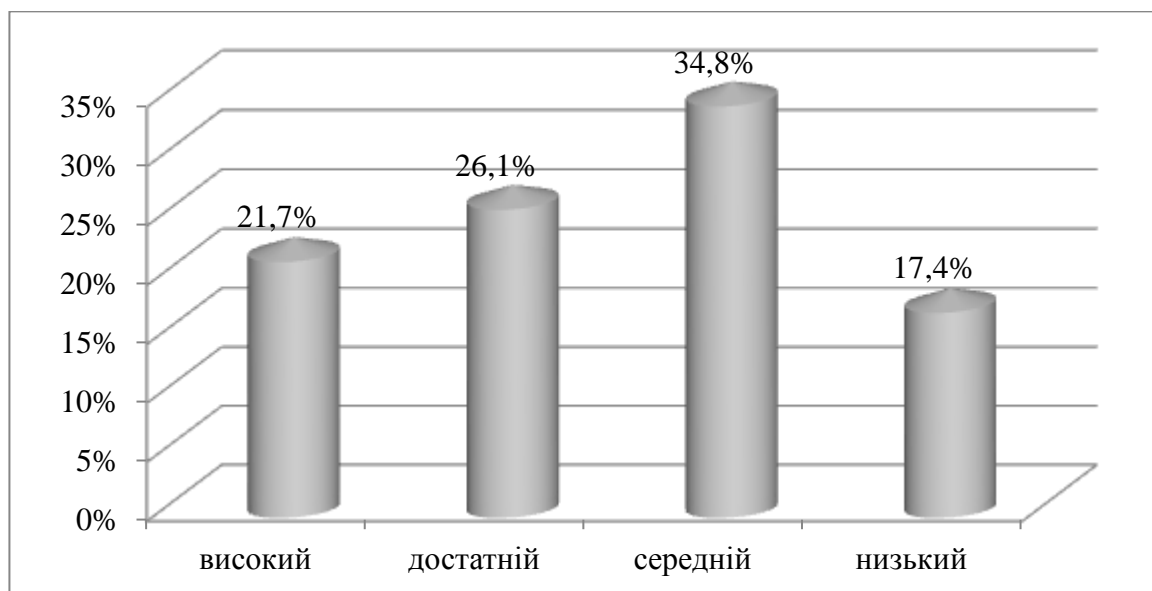


Рисунок 2.2. Рівні мотивації до успіху до обраної професії у студентів

На запитання: «Чи вмієте ви цілісно бачити та пректувати педагогічний процес, орієнтуючись на формування заданих якостей, знань, навичок, поведінки учня» більшість відповіла «мабуть, ні» та «ні».

Результати анкети дозволили визначити чотири основні рівні мотивації успіху у обраній професії: високий, достатній, середній, низький. Таким чином, низький рівень встановлено у 21,7%, середній рівень у 34,8%, достатній рівень – 26,1%, високий рівень – 17,4% рівні мотивації до успіху у обраній професії.

Узагальнені данні за ціннісно-мотиваційним критерієм представлено на рисунку 2.3.

З рисунка видно, що до високого рівня віднесено 17,4% студентів, достатній рівень встановлено у 30,4% студентів, середній рівень у 34,8% майбутніх учителів початкової школи; низький рівень отримало 17,4% досліджуваних.

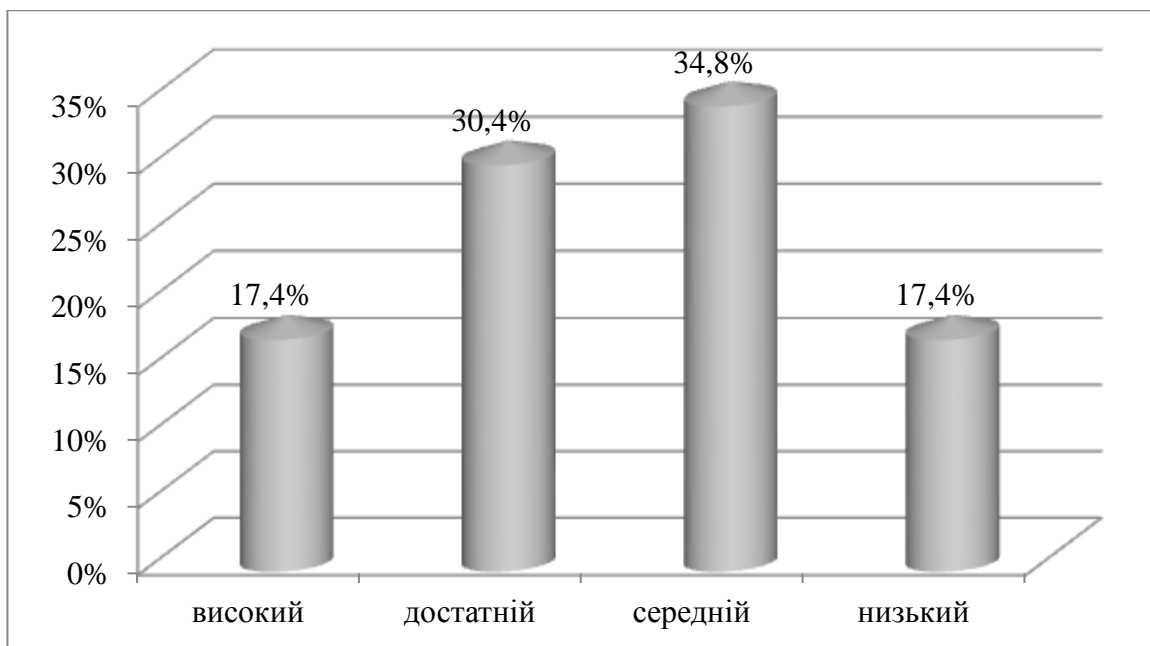


Рисунок 2.3. Узагальнені данні за ціннісно-мотиваційним критерієм

2. Діагностування дослідницької компетентності за когнітивним критерієм.

Діагностування дослідницької компетентності за когнітивним критерієм здійснювалося за допомогою методики самооцінки теоретико-методологічної готовності майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності. Мета методики – на основі самооцінки знань, умінь та особистісних якостей відрефлексувати та визначити актуальний рівень теоретико-методологічної готовності до здійснення професійної діяльності. Методика складається з 17 питань, при відповідях на які студентам пропонувалося оцінити за п'ятибальною шкалою ступінь виразності відповідних теоретико-методологічних знань, умінь та особистісних якостей.

Вивчення результатів самооцінки теоретико-методологічної готовності студентів до здійснення професійної діяльності дозволило констатувати переважання середнього рівня її прояву. Так, низький рівень теоретико-методологічної готовності студентів до здійснення професійної діяльності було зафіксовано у 21,7% досліджуваних, середньому рівню відповідало 47,8% студентів, достатньому рівню – 17,4%, високий рівень було виявлено у 13,0% студентів (рис. 2.4.).

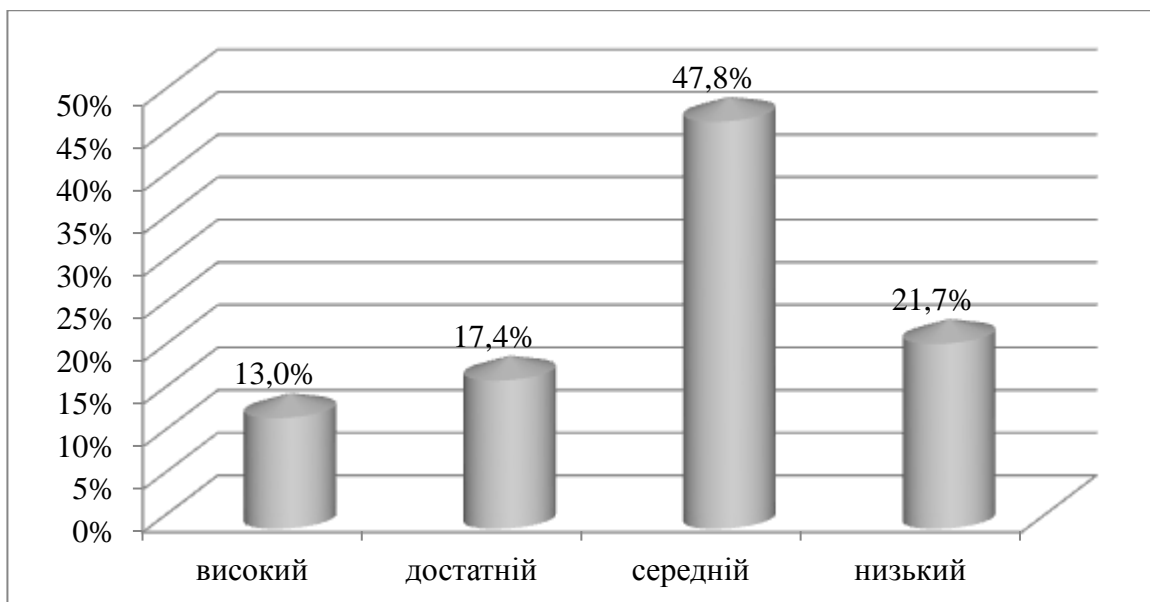


Рисунок 2.4. Рівні теоретико-методологічної готовності майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності

3. Діагностування дослідницької компетентності за діяльнісним критерієм.

Діагностування дослідницької компетентності за діяльнісним критерієм було спрямовано на виявлення сформованості дослідницьких і творчих умінь студентів. Використовувалися методика самооцінки дослідницьких та творчих умінь. Мета методики – на основі самооцінки перерахованих умінь визначити актуальний рівень їх сформованості. Методикою передбачені такі критерії оцінки дослідницьких та творчих умінь: 5 – вміння яскраво виражене; 4 – вміння достатньо сформоване; 3 – вміння має місце; 2 – вміння сформоване незначною мірою; 1 – вміння не сформоване. Учасникам експерименту були запропоновані твердження. Студенти оцінювали сформованість у себе дослідницьких і творчих умінь відповідно до зазначених умов.

Вивчення результатів самооцінки дослідницьких та творчих умінь дозволило констатувати загалом низький та середній рівні їх прояву (рис. 2.5.).

Зазначимо, що найнижчі значення набули вміння формулювати та обґрунтовувати тему дослідження; узагальнювати та систематизувати результати власної професійної діяльності; визначати найефективніші способи

вирішення проблеми; прогнозувати результати здійснюваної професійної діяльності; орієнтуватися і перебудовувати способи діяльності в умовах, що змінюються; здійснювати самоорганізацію професійної діяльності; використовувати методологічні знання, дослідницькі вміння та навички у практичній діяльності; приймати нестандартні та новаторські рішення.

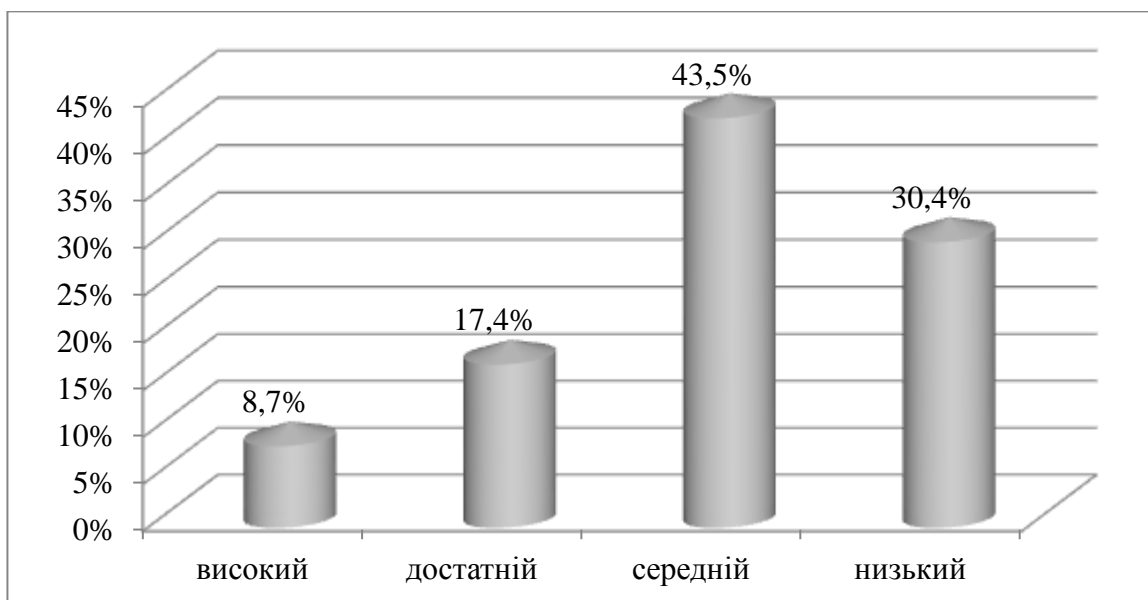


Рисунок 2.5. Рівні дослідницьких та творчих умінь студентів (самооцінка)

Більш високо були оцінені такі вміння: самостійно працювати з різними джерелами інформації, включаючи новітні інформаційні технології та бази даних; використовувати у роботі логічні прийоми мислення (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, аналогія та ін.); складати план доповіді, виступи з елементами цитування, анотування, рецензування; складати рекомендації, памятки.

Високий рівень сформованості дослідницьких та творчих умінь встановлено у 8,7% студентів, достатній рівень у 17,4%, середній рівень виявлено у 43,5%, низький рівень встановлено у 30,4%.

4. Діагностування дослідницької компетентності за рефлексивним критерієм.

Контрольно-оцінний компонент діагностувався за допомогою методики

самооцінки рефлексивних умінь. Мета цієї методики – з урахуванням самооцінки перерахованих рефлексивних умінь визначити початковий рівень їх сформованості. Методикою передбачені такі критерії оцінки рефлексивних умінь: 5 – вміння яскраво виражене; 4 – вміння достатньо сформоване; 3 – вміння має місце; 2 – вміння сформоване незначною мірою; 1 – вміння не сформоване. Студенти оцінювали сформованість у себе рефлексивних умінь відповідно до зазначених критеріїв.

За результатами методики встановлено, що найнижчі значення набули вміння – оригінально осмислювати педагогічні проблеми; оцінювати здійснювану професійну діяльність за такими характеристиками: проблема, тема, об'єкт дослідження, його предмет, завдання, гіпотеза тощо. Більш високо були оцінені вміння: аналізувати досвід інших з метою подальшого застосування його у своїй діяльності; аналізувати свої почуття та досвід; критично оцінювати свої дії та поведінку. Загалом студенти показали середній та низький рівні сформованості рефлексивних умінь.

Узагальнення результатів формування дослідницької компетентності за рефлексивним критерієм представлено на рисунку 2.6.

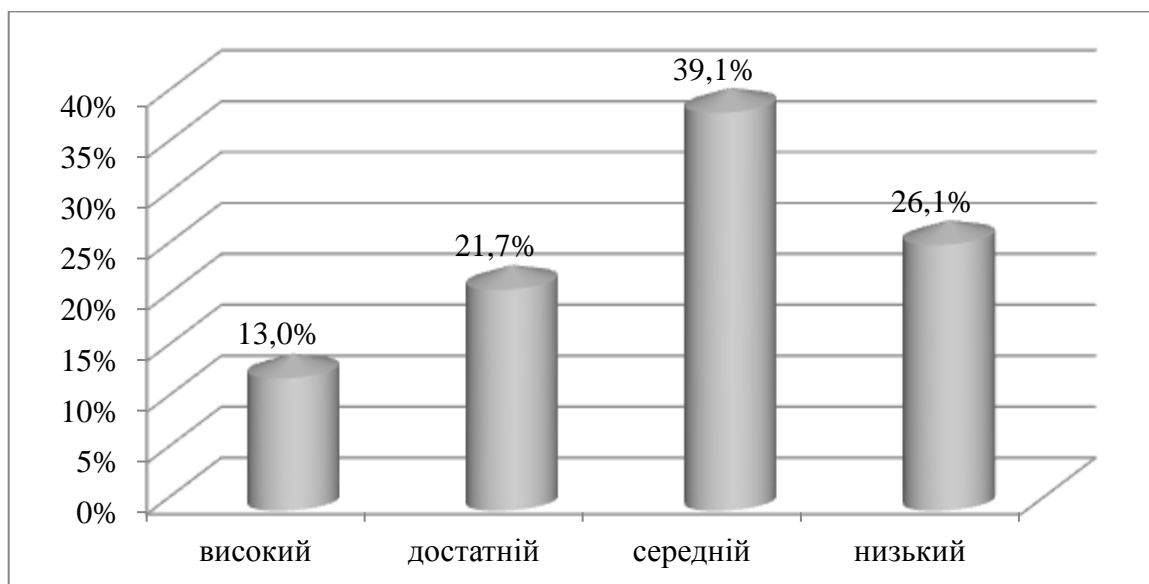


Рисунок 2.6. Рівні самооцінки рефлексивних умінь

З рисунка 2.6. видно, що низький рівень рефлексивних умінь виявлено у 30,4% майбутніх учителів початкової школи, середній рівень визначено у 39,1%

студентів, достатній рівень у 21,7% досліджуваних та високий рівень отримали лише два студента (8,7%).

Результати експерименту за всіма чотирма критеріями дослідницької компетентності представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні дослідницької компетентності студентів за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивним критеріями

Критерії	Рівні			
	високий	достатній	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	17,4%	30,4%	34,8%	17,4%
Когнітивний	13,0%	17,4%	47,8%	21,7%
Діяльнісний	8,7%	17,4%	43,5%	30,4%
Рефлексивний	13,0%	21,7%	39,1%	26,1%

Узагальненні результати визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи представлені на рис. 2.7.

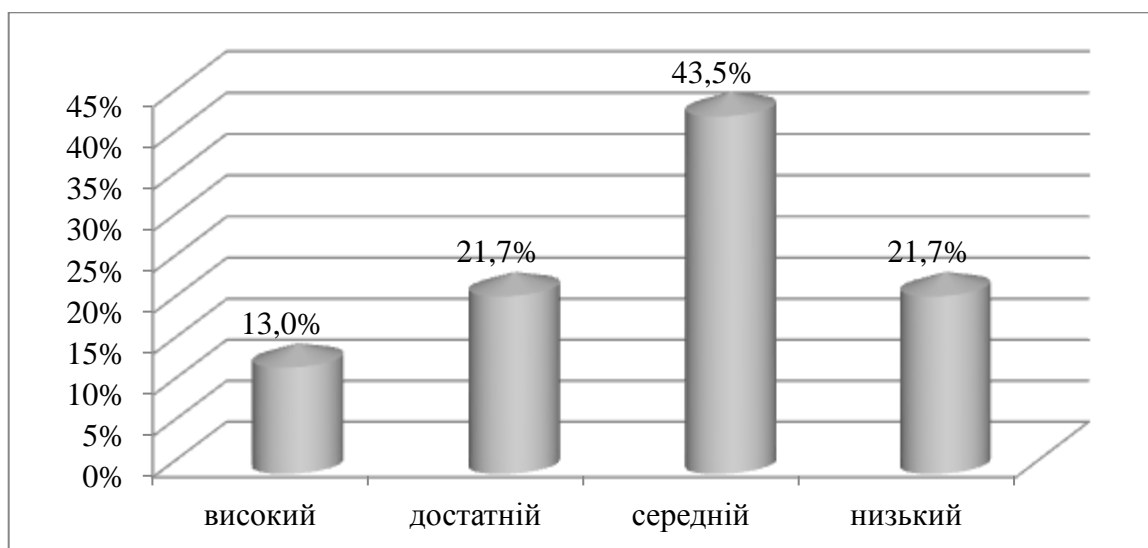


Рисунок 2.7. Рівні дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи

За результатами експерименту загалом у досліджуваних студентів переважає середній рівень сформованості дослідницької компетентності

(43,5%), причому, найнижчі показники сформованості дослідницької компетентності у студентів були отримані за когнітивним та діяльнісним критеріями. До високого рівня нами віднесено 13,0% студентів, до достатнього рівня 21,7%, низький рівень визначено також у 21,7%.

Отже, результати експерименту дозволили дати характеристику реальному стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вважаємо, що для зміни встановленого стану дослідницької компетентності та наближення його до ідеального, необхідно розробити відповідну методику.

2.3. Методика формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи

Методика формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи має бути спрямована на

- розвиток у студентів системи ціннісних орієнтацій на творчу самореалізацію та саморозвиток майбутньої професійної діяльності, зміна мотивації через реалізацію концепції «Я майбутній вчитель початкової школи – дослідник»;
- підвищення теоретико-методологічної підготовки з орієнтацією на цілісність педагогічного процесу;
- вдосконалення дослідницьких умінь.

Логіка побудови методики передбачала організацію практичної діяльності, спрямовану на формування кожного компонента дослідницької компетентності, відповідно до виділених етапів: осмислення, усвідомлення та реалізації.

Мета занять на етапі осмислення – підготовка студента до формування концепції «Я майбутній вчитель початкових класів - дослідник». На даному етапі педагогічної роботи пропонуємо використовувати психолого-

педагогічний практикум, який представлений системою тренінгових вправ.

У програмі тренінгових занять передбачаються вправи на визначення себе та свого місця у майбутній професійній діяльності, комунікативно-творчі вправи; вправи на прогнозування наслідків прийнятих рішень; вправи з розвитку прогностичних рішень; вправи, що передбачають аналіз ситуацій та вибір рішень; вправи в розвитку вміння заломлювати наявні знання та досвід у нестандартній ситуації; вправи в розвитку вміння керувати собою у конкретній ситуації; вправи на розвиток умінь грамотно знаходити інформацію, вміти працювати з різними текстами, вміти їх обробляти, запам'ятовувати за необхідності з метою подальшого застосування даних знань у своїй професійній діяльності та багато іншого, це призвело до оволодіння такими компетенціями: готовністю до самоосвіти, особистісного самовдосконалення; до рефлексивної діяльності на всіх етапах здійснення будь-якої діяльності; здатністю критично осмислювати варіанти рішень та вибирати кращі; виявляти ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

В основу побудови концепції «Я майбутній вчитель початкових класів – дослідник» покладено психологічний механізм постійного подолання внутрішніх протиріч між дійсним рівнем сформованості дослідницької компетентності (Я-реальне) та деяким уявним (модельованим) його станом (Я-ідеальне).

Концепцію «Я майбутній вчитель початкових класів – дослідник» студенти мають розробляти на перших практичних заняттях. В процесі наступних занять і педагогічної практики вона піддається аналізу, доробці, корекції. Робота над реалізацією даної концепції сприятиме формуванню у студентів здатності прогнозувати свій саморозвиток у здійснюваній професійній діяльності, бачити прогалини у знаннях і заповнювати їх, тобто прагнути до підвищення якості виконуваної роботи. Крім того, складання концепції дозволить студенту грамотно планувати свою діяльність на практиці, відзначати, які прогалини і в якому напрямку необхідно відновити.

Реалізація концепції «Я майбутній вчитель початкових класів –

дослідник» передбачає вирішення наступних завдань: становлення дослідницької позиції стосовно здійснюваної професійної діяльності та себе як дослідника; формування готовності до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення.

Робота з реалізації студентами власної концепції «Я майбутній вчитель початкових класів – дослідник» включає наступні етапи:

Перший етап – розробка концепції. На цьому етапі студенти прогнозують, визначають мету, зміст та способи формування своєї дослідницької компетентності на найближче та віддалене майбутнє.

На даному етапі варто запропонувати студентам виконати ряд завдань, спрямованих на проектування їхнього саморозвитку в діяльності, що здійснюється. Наприклад:

1) Проаналізуйте проблему формування дослідницької компетентності у майбутнього вчителя початкової школи.

2) Охарактеризуйте свій рівень дослідницької компетентності.

3) Визначте основні напрями своєї діяльності, просування яких дозволить Вам підвищити свій рівень дослідницької компетентності.

4) Спрогнозуйте ті протиріччя здійснюваної професійно-педагогічної діяльності, які можуть бути вирішені за рахунок формування у Вас дослідницької компетентності.

5) Спрогнозуйте появу труднощів у процесі формування дослідницької компетентності, типологізуйте їх та вкажіть причини виникнення.

6) Спрогнозуйте перспективи розвитку у себе дослідницьких якостей, необхідних для подальшої професійної діяльності.

7) Визначте критерії, за якими Ви оцінюватимете свій рівень сформованості дослідницької компетентності.

У процесі цієї роботи у студентів будуть формуватися вміння ставити цілі, вибирати оптимальні засоби їх досягнення, аналізувати свої сильні та слабкі сторони, бачити перспективи для розвитку себе як дослідника, рефлексувати з приводу можливих труднощів на шляху реалізації намічених

цілей.

Другий етап – реалізація концепції «Я майбутній вчитель початкових класів – дослідник». Безпосередній процес оволодіння дослідницькою компетентністю.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив виділити такі чинники успішної реалізації концепції «Я майбутній вчитель початкових класів – дослідник»:

- впевненість у наявності в себе основних дослідницьких якостей, здібностей, умінь, необхідних для успішного та результативного здійснення професійної діяльності;
- активну участь у навчально-пізнавальній, дослідній, здійснюваній професійній діяльності;
- прагнення до самореалізації, що стимулює до висування нових цілей і цінностей і проявляється у пошуку та освоєнні принципово нового;
- максимальна відповідальність;
- дух команди, співпраці, творча атмосфера;
- самонавчання;
- ціннісні орієнтації, що базуються на соціальних та етичних цінностях;
- прагнення до нововведень, в основі якого лежить глибокий аналіз протиріч сьогодення, що дозволяє швидко реагувати на зовнішні умови та змінити їх.

Після проходження всіх етапів роботи з реалізації власної концепції «Я майбутній вчитель початкових класів – дослідник» студенти складають собі рекомендації на майбутнє, які формулюються у вільній формі, проте логічно виводяться зі змісту власної концепції.

Третій етап – корекція концепції «Я майбутній вчитель початкових класів – дослідник». На цьому етапі студенти опановують вміння оцінювати результати діяльності, що досягаються, навичками аналізу причин, що зумовлюють отриманий результат, вносять корективи в діяльність з подальшої реалізації концепції.

Оцінюючи траєкторію дослідницького саморозвитку, студенти мають відповідати на питання. Наприклад:

Яка моя перспектива?

Що я можу сьогодні?

Чому хочу навчитися?

Яких знань та вмінь мені для цього не вистачає?

Що мені потрібно зробити?

Які мої здобутки?

Цей вид роботи сприятиме глибокому самоаналізу власного досвіду, самопізнання своїх дослідницьких можливостей, формуванню ціннісно-цільових установок у подальшій реалізації концепції «Я майбутній вчитель початкових класів – дослідник» у професійній діяльності.

Таким чином, формуючи власну концепцію «Я майбутній вчитель початкових класів – дослідник», студенти будуть поєднувати тим самим точки – події, аналізувати об'єктивні та суб'єктивні причини, що зумовлюють досягнення, виступати як суб'єкти своєї життєдіяльності, організуючи розвиток себе як дослідника. Така робота спрямує студентів на усвідомлення важливості та значущості формування дослідницької компетентності у здійснюваній професійній діяльності.

Реалізацію позитивної концепції «Я майбутній вчитель початкових класів – дослідник» студенти мають представляти як перехід з позиції «Я - реальне» до позиції «Я – ідеальне» через розвиток показників.

У процесі планування, реалізації та корекції концепції у студентів сформулюються такі компетенції: готовність до самоосвіти та аналізу реального дослідницького досвіду; вміння осмислювати значення дослідницької компетентності у професійній діяльності; готовність до творчої самореалізації у сфері професійної роботи; вміння самостійно орієнтуватися і перебудовувати способи діяльності в умовах, що змінюються; здатність планувати та моделювати власну професійну та дослідницьку діяльність, прогнозувати її результати; здатність здійснювати самооцінку та самоаналіз дослідницьких

результатів; прояв ціннісного ставлення до здійснюваної професійної роботи.

На етапі усвідомлення пропонуємо проводити роботу з набуття початкових методологічних знань та дослідницьких умінь. Ця робота має здійснюватися через апробування розробленої програми курсу «Основи дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи», що включає: лекції (16 годин), практичні заняття (16 годин), самостійну роботу учнів (58 годин), всього 90 годин, що складає 3 кредити.

В результаті освоєння курсу, маючи загальні уявлення (підготовчий етап) про сутність сучасної парадигми освіти, різні методологічні підходи, концепції, ідеї, моделі професійної діяльності, її структуру, основні поняття, що застосовуються в методології освіти, студент повинен знати: методологічні характеристики наукового дослідження; методи наукового пізнання та вміти їх застосовувати в організації педагогічного процесу; вміти використовувати методологічні знання у конкретній практичній роботі; володіти методологічним аналізом результатів наукових пошуків та досліджень у здійснюваній професійній діяльності; проектувати формування своєї дослідницької компетентності відповідно до її рівнів.

Цілі вивчення курсу орієнтовані на потреби у формуванні дослідницької компетентності у процесі професійної підготовки.

Розглянемо зміст курсу «Основи дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи».

Вступна лекція: введення в курс, знайомство з його структурою, основні положення, форми роботи, методи діагностики та контролю.

1. Філософсько-світоглядні основи дослідницької компетентності.

Мета: мати уявлення про філософські ідеї, парадигми, наукові підходи, принципи, логіку дослідження, науковий пошук в освіті.

2. Концептуальні засади дослідницької компетентності.

Мета: знати концептуальні підстави компетентнісного підходу освіти; сутність дослідницької компетентності, її місце та значення у професійній підготовці.

3. Технологічні засади дослідницької компетентності.

Мета: знати методи наукового пізнання та вміти їх використовувати при побудові та організації педагогічного процесу початкової школи; вміти застосовувати методологічні знання у конкретній практичній діяльності вчителя початкової школи.

Підсумкове заняття.

Мета: рефлексія результату вивчення курсу та формування дослідницької компетентності.

Кожен розділ курсу включає обов'язкові теоретичну та практичну частини, переліки знань та умінь, які мають бути отримані студентом у результаті роботи над темою. Під час читання курсу здійснюється розподіл студентів по групам з урахуванням добровільності, і за необхідності вільний перехід студентів з однієї групи в іншу з урахуванням їхніх навчальних можливостей; використання у фронтальній та груповій роботі активних методів та технологій навчання, які дозволяють студентам виявляти свою індивідуальність; оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи, а також така перебудова структури навчального процесу, при якій всі його елементи спрямовані на забезпечення ефективності формування у студентів дослідницької компетентності як професійно-особистісної якості, за допомогою послідовного сходження до все більш високих рівнів її формування.

Провідними педагогічними засобами виступають лекції та практичні заняття, що включають спільне читання та обговорення студентами і викладачем текстів (наукових, педагогічних), рефлексивні практикуми, дослідницькі ситуації, заповнення портфоліо «Дослідна компетентність майбутнього вчителя початкової школи» та багато іншого.

Введення в курс «Основи дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи» та підсумкове заняття проходить у формі лекції прес-конференції.

Більшість занять складають лекції проблемного характеру, оскільки самі

собою наближені до пошукової, дослідницької діяльності. Успішність досягнення мети проблемної лекції забезпечується спільними зусиллями викладача та студентів.

На проблемній лекції нове знання запроваджується як невідоме для студентів. Цей дидактичний прийом дозволить створити у студентів ілюзію «відкриття» вже відомого у науці. Студент не просто знаходить, переробляє інформацію, а переживає її засвоєння як суб'єктивне відкриття ще невідомого для себе знання [11].

На проблемній лекції включення мислення студентів здійснюється за допомогою створення проблемної ситуації ще до того, як вони отримують всю необхідну інформацію, яка становить для них нове знання, наприклад, про спосіб вирішення того чи іншого професійного завдання. Проблемна ситуація визначається як психічний стан розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом пізнання, що характеризується потребою та зусиллями студента виявити, відкрити та засвоїти нове, невідоме ще для нього знання, необхідне для вирішення навчальної проблеми.

Таким чином, проблемна ситуація не зводиться ні до характеристики суб'єктивного стану студента, який переживає деяку інтелектуальну скруту, ні до особливостей навчального матеріалу [41]. Проблемна ситуація – це сукупність параметрів, що описують стан особистості, що пізнає, яка включена в організоване особливим чином навчальне середовище, тобто як стан людини, що поставила питання самому собі про невідоме для нього знання, спосіб розумової дії або принцип вирішення професійної задачі [9]. Таке питання служить об'єктивним показником зародження мислення студента в процесі взаємодії з об'єктом, що пізнається.

Засобом управління мисленням студентів на проблемній лекції є система заздалегідь заготовлених проблемних та інформаційних питань, які мають відображати такі функції:

- у питанні відображається результат попереднього розумового аналізу умов розв'язання задачі, відокремлення відомого від невідомого;

- питання має вказувати на завдання і область пошуку невідомого в проблемній ситуації, наприклад, невідомий поки студентам спосіб аналізу умов, вирішення професійного завдання.

Лекції проблемного характеру забезпечують творче засвоєння студентами принципів і закономірностей науки, методів отримання нових для студентів знань, а також методів застосування засвоєних знань на практиці [40].

Майбутні вчителі початкової школи самі дуже схожі на своїх майбутніх учнів, для яких, необхідне використання наочності при освоєнні будь-якого поняття, через переважання наочно-образного мислення та мимовільності пізнавальних процесів. У студентів метод візуалізації сприятиме формуванню професійного мислення за рахунок систематизації, концентрації та виділення найбільш значущих істотних елементів змісту навчання.

У рамках реалізації третьої педагогічної умови формування дослідницької компетентності: створення навчально-дослідницької спільності студентів, викладачів ЗВО та вчителів початкової школи як простору формування дослідницької компетентності, пропонуємо лекції удвох. Зміст навчального матеріалу розкривається в живому діалогічному спілкуванні між лектором, учителем початкових класів та студентами.

Лекція удвох самою своєю формою змушує студентів активно включатися у виникнення думки. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації змушує їх порівнювати різні погляди, прикладати теорію на практику. Високий ступінь активності на лекції викликає розумовий і поведінковий відгук у студентів: рівень залучення до пізнавальної діяльності студентів можна порівняти з активністю лектора та вчителя. Студенти наочно отримують уявлення про культуру дискусії, способи ведення діалогу, спільного пошуку та прийняття рішень [37].

Практичні заняття є логічним продовженням лекції певного виду, наприклад, проблемне заняття на тему: «Якими якостями повинен володіти майбутній учитель початкової школи?».

Особлива увага під час проведення занять треба приділяється організації

процедури рефлексії, що передбачає формування у студентів здатності рефлексувати, розмірковувати про себе як про суб'єкта пізнання та діяльності.

Рефлексія дозволяє студентам бути зосередженими не на предметі здійснюваної діяльності, а на самій діяльності і собі як її суб'єкті, що забезпечує можливість її аналізу та коригування. Так, з метою формування рефлексивних умінь використовуються завдання «Бажаю собі...». Студентам пропонується сформулювати короткі побажання собі як майбутньому вчителю початкової школи – досліднику (які якості, уміння, здібності необхідно формувати, розвивати, коригувати). Наприкінці навчальних занять студенти виконують самооцінку своєї діяльності та роботи групи. Включення студентів до рефлексії сприяє осмисленню отриманих ними нових знань, можливості застосування їх на навчальних заняттях, та у здійснюваній професійній діяльності (педагогічна практика).

Педагогічна практика, будучи моделлю майбутньої професійної діяльності, дозволяє відтворити предметний, соціальний та психологічний зміст реальної праці вчителя початкової школи, ставить цілісний контекст його діяльності. Тому в ході роботи заключний етап проводиться в ході педагогічної практики.

Традиційно на педагогічній практиці студенти пробувають усталені схеми уроків, відновлюють вивчені у ЗВО способи організації педагогічного процесу або, що найчастіше відбувається, відновлюють спосіб роботи вчителя. Педагогічна практика сприяє послідовному оволодінню дослідницькими вміннями, дослідницькою дією та дослідницькою позицією в організації педагогічного процесу методами наукового пізнання. У зв'язку з цим на педагогічній практиці студентам пропонуються дослідницькі завдання, які якраз і сприятимуть формуванню у них дослідницької компетентності.

Наприклад, студентам можна запропонувати виконання дослідницького завдання.

1. Проведення інтерв'ювання вчителя з метою ознайомлення з його поглядами та позицією у здійсненні діяльності на уроці. Розмова дозволяє

практикантам встановити не тільки контакти з педагогом, а й проявити людську зацікавленість, привернути до себе, освоюючи і виявляючи при цьому комунікативні вміння.

2. Знайомство з учнями класу, вивчення їх особливостей. З цією метою їм пропонується провести спостереження за кількома учнями та заповнити карту, в якій подано діяльні характеристики учасника освітнього процесу. Спостерігаючи за молодшим школярем, студенти опосередковано фіксують прояви діяльності, що організується вчителем на уроці, навчаються розрізняти дії вчителя та дії учнів (не просто їхні відповіді, а конкретні дії, пов'язані з роботою у підручнику, у спілкуванні з іншими дітьми).

Отже, професійна педагогічна практика, безперечно, сприятиме оволодінню студентами дослідницьких умінь.

Таким чином, в ході експериментальної роботи розроблена програма діагностики дослідницької компетентності майбутніх вчителів початкової школи, яка здійснювалася за наступними критеріями: ціннісно-мотиваційний критерій (ціннісне ставлення до здійснюваної професійної діяльності; здатність знаходити у професійній діяльності значний для себе зміст; мотивація формування дослідницької компетентності; прагнення творчої самореалізації у професійній діяльності); когнітивний критерій (знання про сутність та специфіку професійної діяльності; знання про сутність та призначення дослідницької компетентності; методологічні знання та методологічні переконання; особливості мислення: системність, проблемність, категоріальність, рефлексивність, доказовість, пошуковість та ін.); діяльнісний критерій (володіння дослідницькими та творчими вміннями); рефлексивний критерій (уміння аналізувати проблеми, власні досягнення, себе як дослідника; вміння здійснювати рефлексію професійної діяльності).

За результатами експериментальної роботи у досліджуваних студентів переважали низький та середні рівні сформованого дослідницької компетентності, причому, найнижчі показники сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи були отримані за

когнітивним та діяльнісним критеріями.

Визначивши, що освітнє середовище закладу вищої освіти недостатньо мотивує студентів до активності в професійній діяльності: не є функціональною сферою взаємодії суб'єктів освітнього процесу, розроблено методику формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка містила курс «Основи дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи» та психолого-педагогічного практикуму. При організації курсу, студенти дізнаються про методи, методики, прийоми, технології організації не тільки наукового дослідження, а і про використання їх у навчально-виховному процесі початкової школи. Психолого-педагогічний практикум сприятиме оволодінню майбутніми вчителями початкової школи загальною культурою самореалізації особистості.

ВИСНОВКИ

Кваліфікаційна робота присвячена актуальній проблемі у галузі професійної підготовки педагога, а саме формуванню дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Ціла низка нормативних документів (Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, Концепція нової української школи, Концепція розвитку педагогічної освіти та ін.), як пріоритетний напрямок виділяють формування нового педагога – мобільного, відповідального, готового вирішувати професійні завдання, включатися у взаємодію, який вміє відстоювати свою точку зору.

Вирішення цих вимог у професійній підготовці педагога, у межах дослідження, визначено через формування дослідницької компетентності як інваріативної частини професійної компетентності.

Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи представлена нами як інтегральна якість особистості майбутнього вчителя початкової школи, що дозволяє цілісно реалізувати систему мотиваційно-ціннісного ставлення до побудови та організації педагогічного процесу початкової школи як об'єкта професійної діяльності методами наукового пізнання.

Аналіз досліджень у галузі дослідницької компетентності (культури, діяльності, поведінки тощо) у майбутніх педагогів, лікарів, викладачів, студентів, учнів тощо. (Б. Грудинін, О. Макаренко, О. Мерзликін, А. Мосейчук, О. Птаншенчук, С. Сисоєва, І. Солошич, та ін.) навів нас на думку про формування дослідницької компетентності, як здібності (якості) особистості по іншому проектувати та конструювати педагогічний процес, усвідомлювати, формулювати та творчо вирішувати педагогічні завдання, удосконалювати професійну діяльність, застосовуючи аналіз та інші методи наукового пізнання у всіх видах діяльності вчителя початкової школи (навчальної, виховної,

соціально-педагогічної тощо).

На основі сутнісної характеристики поняття «дослідницька компетентність» було розроблено модель формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що складається з взаємопов'язаних блоків: цільового, змістовного, процесуального, результативного та включає принципи (дослідницька активність, дослідницька позиція, свідомість, рефлексія, діалогічність), компоненти (ціннісний, мотиваційний, теоретико-методологічний, технологічний, рефлексивний), педагогічні умови (насичення навчального процесу методами та засобами реалізації суб'єктної дослідницької позиції студентів у змодельованій професійній діяльності; залучення до процесу сприйняття навчальної інформації більшість чуттєвих компонентів, створення навчально-дослідницької спільноти студентів, викладачів ЗВО та вчителів початкової школи як простору формування дослідницької компетентності студентів), етапи (підготовчий, осмислення, усвідомлення та реалізація), технології, методи, способи та засоби роботи.

Основними способами формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи виявилися: активізація процесу самопрограмування («занурення» в себе), набуття методологічних знань та дослідницьких умінь, усвідомлення себе як вчителя початкової школи – дослідника в процесі самореалізації на педагогічній практиці («занурення» в реальну професійну діяльність).

Діагностика дослідницької компетентності здійснювалася за допомогою розробленої програми за розробленими критеріями, що становлять у єдності сутність дослідницької компетентності: ціннісно-мотиваційний критерій (ціннісне ставлення до здійснюваної професійної діяльності; здатність знаходити у професійній діяльності значний для себе зміст, мотивація формування дослідницької компетентності; прагнення творчої самореалізації у професійній діяльності); когнітивний критерій (знання про сутність та специфіку професійної діяльності; знання про сутність та призначення

дослідницької компетентності; методологічні знання та методологічні переконання; особливості мислення: системність, проблемність, категоріальність, рефлексивність, доказовість, пошуковість та ін.); діяльнісний критерій (володіння дослідницькими та творчими вміннями); рефлексивний критерій (уміння аналізувати проблеми, власні досягнення, себе як дослідника; вміння здійснювати рефлексію професійної діяльності).

Результати експериментальної роботи дозволили дати характеристику реальному стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи. Встановлено, що у досліджуваних студентів переважає середній рівень сформованості дослідницької компетентності, причому, найнижчі показники сформованості дослідницької компетентності у студентів отримані за когнітивним та діяльнісним критеріями.

Для зміни встановленого стану дослідницької компетентності та наближення його до ідеального було розроблено відповідну методiku до якої увійшли курс «Основи дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи» та психолого-педагогічний практикум для формування основ самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Результати проведеного дослідження не вичерпують всіх аспектів формування дослідницької компетентності та передбачають подальший розвиток та вдосконалення проблеми дослідження, в рамках виховної та соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. До історії становлення дослідницького навчання. *Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 21 лист. 2013 р.). Київ, 2013. С. 6-13. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/12470/1/6.pdf>.
2. Бабин І., Болюбаш Я., Гармаш А. Національний освітній глосарій : вища освіта. Київ : ТОВ вид. дім «Плеяди», 2011. 100 с.
3. Башкір О. І. Теорія виховання : навч.-метод. посіб. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 96 с.
4. Березівська М. Г., Свінцицька О. М. Компетентний підхід в освіті менеджера з персоналу. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/377.pdf>.
5. Березюк О. С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців в сучасному освітньому просторі. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 193-209.
6. Бибик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.
7. Василенко К. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів : структурні компоненти. *Освітній простір України*. 2019. № 16. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/2502>.
8. Василенко К. С. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів як необхідна умова освітнього процесу в умовах розбудови нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 30. С. 38-43. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31874/Vasylenko.pdf?sequence=1>.
9. Василюшина О. В. Застосування проблемних ситуацій у формуванні

готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України*. URL: <https://ir.vtei.edu.ua/g.php?fname=25706.pdf>.

10. Вербицький В. В. Дослідницька компетентність старшокласників як засіб формування особистості. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*. 2012. Вип. 2. С. 43-47.

11. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі : навч.-метод. посіб. Вінниця : Планер, 2014. 161 с.

12. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30.

13. Головань М. С. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця* : матеріали ІІІ міжвуз. наук.-практ. конф. (м. Суми, 5-6 груд. 2012 р.). Суми, 2012. С. 21-23.

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : «Волинські обереги», 2011. 552 с.

15. Грудинін Б. О. Теоретико-методичні засади розвитку дослідницької компетентності учнів ліцею у процесі навчання фізики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 547 с.

16. Гуревич Р., Кадемія М. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 10. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/404/1/Gurevich.pdf>.

17. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес : навч.-метод. посіб. / уклад. : Т. М. Димань, О. А. Боньковський, А. Г. Вовкогон. Одеса : НУ «ОМА», 2017. 106 с.

18. Єрмакова Н. О. Розвиток предметної компетентності учнів основної і старшої школи у процесі навчальної практики з фізики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кіровоград, 2012. 20 с.

19. Заболотний В. Методична компетенція майбутнього учителя фізики як важлива складова професійної компетентності. *Проблеми підготовки*

сучасного вчителя. 2013. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_7_26.

20. Завіна В. І. Теоретичні основи розробки системи формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. Вип. 25. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7592/97/>.

21. Захарченко В. М., Міюсов М. В., Парменова Д. Г. Рамки кваліфікацій у Європейському освітньому просторі. Одеса : НУ «ОМА», 2017. 88 с.

22. Золочевська О. Критерії, показники та рівні розвитку науково-методичної компетентності вчителів початкової школи. *Адаптивне управління : теорія і практика. Педагогіка*. 2020. № 10 (19). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/download/288/260>.

23. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні : метод. реком. / Л. Горбунова та ін. Київ : ІВО НАПН України, 2016. 158 с.

24. Карпова Л. Г. Структура дослідницької компетентності вчителя. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Вип. 44. С. 127-139.

25. Ковальчук В. І. Імплементация системи розвитку педагогічної майстерності майбутніх педагогів професійного навчання. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Глухів, 13 трав. 2022 р.). Глухів, 2022. С. 133-135.

26. Кодлюк Я. Дидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи: інноваційний контекст. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/637>.

27. Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти : монографія / Г. В. Товканець та ін. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2020. 315 с.

28. Кравченко О. І. Моделювання стратегічного розвитку університету : монографія. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2017. 398 с.

29. Крикунова О. В., Пащенко М. І., Соболенко О. І. Дослідницька компетентність майбутніх соціальних працівників. *Modern engineering and*

innovative technologies. 2023. URL: <https://modernt techno.de/index.php/meit/article/view/meit26-03-003>.

30. Кух А.М. Професійні компетентності учителя фізики та їх формування. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2012. Вип. 10. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2916/Kukh.pdf?sequence=1>.

31. Логвінова Я. Обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті у працях українських і зарубіжних учених. *Порівняльні педагогічні студії*. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2011/2011_3_7.pdf.

32. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.

33. Макаренко О. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх лікарів у процесі вивчення природничих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2017. 22 с.

34. Марущак О. В. Зміст професійної компетентності майбутнього вчителя технологій з дизайну одягу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. 2013. Вип. 19. С. 302-304. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2013_19_106.

35. Мацюк В. М. Формування дослідницької компетентності учнів гімназій. *Наукові записки Малої Академії наук України*. 2022. № 2. С. 73-81.

36. Мерзликін О. В. Хмарні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у процесі профільного навчання фізики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2016. 341 с.

37. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. Сімферополь : Дайфі, 2011. 270 с.

38. Мосейчук А. Р. Формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2017. 26 с.

39. Наукова робота за темою магістерської дисертації : конспект лекцій / укл. : Г.М. Розорінов, В.М. Співак. Київ : НТУУ «КПІ», 2016. 83 с. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/36314/1/Naukova_robota.pdf.

40. Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи : підруч.. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с.

41. Ніколаєску І. О. Дидактичний ресурс проблемних ситуацій як засіб активізації пізнавальної активності майбутніх магістрів дошкільної освіти під час викладання лінгводидактичних дисциплін. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2019. № 4. С. 101-107.

42. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. Київ : «К.І.С.», 2003. 296 с.

43. Перегончук Н. В. Ситуація невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога. *ScienceRise*. 2016. № 3/1 (20). С. 41-45.

44. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 6. С. 133-139.

45. Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

46. Пташенчук О. О. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2018. 23 с.

47. Рудніцька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1 (38). С. 241-244.

48. Рябова Ю. М. Педагогічні умови як складова підготовки до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. *Наукові праці. Педагогіка*. 2017. Вип. 291, т. 303. С. 38-41. URL: <https://journals>.

indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/396330.pdf.

49. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового закону України «Про Вищу освіту». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1-2 (42-43). С. 7-14.

50. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навч. посіб. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 156 с.

51. Скібіна О. В. Сучасний підхід до результатів навчання студентів закладів вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2020. № 1 (173). С. 59-66. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6478/1/Skibina.pdf>.

52. Скуратівська Г. С. Реалізація компетентнісного підходу до змісту освіти. *Формування сучасного освітнього середовища : теорія і практика*. 2020. URL: <https://iek.irpin.com/assets/images/resources/52/1f330e0d35de6d922a2ab90ca2caafe1da6b18c7.pdf>.

53. Солошич І. О. Дидактичні засади формування науково-дослідницької компетентності студентів екологічних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2020. 581 с.

54. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. 638 с.

55. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

56. Чумахідзе Т. Л. Психолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 5 (7). С. 367-376.

57. Kiyumet S. Teachers' Competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*. 2010. Vol. VII. P. 167-175.

58. Walkington H. Students as Researchers: Supporting Undergraduate Research in the Discipline in Higher Education. York : Higher Education Academy, 2015. URL: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/Students%20as%20researchers_1.pdf.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальний «Дослідницька компетентність як професійна цінність сучасного вчителя початкової школи»

Оцініть наскільки дослідницька компетентність є для вас професійною цінністю за чотирибальною системою:

4 – якість яскраво виражена (високий рівень);

3 – достатньо сформовано (достатній рівень);

2 – має місце (середній рівень);

1 – сформовано мінімальною мірою або несформовано (низький).

Ступінь виразності якості відзначається від 1 до 4.

1. Володіння методами наукового пізнання.
2. Вміння організовувати діяльність (навчальну, виховну, соціально-педагогічну) методами наукового пізнання.
3. Вміння розширювати знання, вивчати педагогічний досвід, аналізувати власний досвід.
4. Вміння самостійно працювати з різними джерелами інформації, включаючи новітні інформаційні технології та бази даних.
5. Вміння систематично поповнювати професійні знання шляхом самоосвіти та аналізу реального педагогічного процесу.
6. Вміння науково інтерпретувати та транслювати результати власної діяльності.
7. Вміння науково обґрунтовувати, критично осмислювати наукові концепції, теорії, підходи та використовувати їх у практичній діяльності.
8. Вміння застосовувати сучасні методи пошуку, обробки та використання методологічних знань у здійснюваній професійній діяльності.
9. Вміння узагальнювати та систематизувати результати власної

діяльності.

10. Вміння створювати авторські дидактичні, методичні, творчі та дослідницькі проекти, розробки уроків, заходів на основі методологічних знань та дослідницьких умінь.

11. Вміння формулювати актуальні педагогічні проблеми, їх цілі, завдання та знаходити раціональні способи, форми їх вирішення.

12. Вміння моделювати зміст навчального матеріалу, використовувати та адаптувати готові дослідницькі розробки у практичній діяльності.

13. Вміння самостійно орієнтуватися і перебудовувати способи діяльності в умовах, що змінюються.

14. Вміння комбінувати різні способи діяльності під час вирішення нової проблеми, створювати принципово новий спосіб діяльності.

15. Вміння впроваджувати результати дослідницької діяльності практично.

16. Вміти приймати професійно-обґрунтовані нестандартні та новаторські рішення.

17. Вміння генерувати ідеї, критично аналізувати варіанти рішень та вибирати найкраще.

18. Здатність планувати та моделювати власну професійно-дослідницьку діяльність, прогнозувати її результати.

Додаток Б

Діагностика з виявлення у студентів мотивації успіху у вибраній професії

І. Баєва та С. Гільманов

Шановні студенти! Ознайомтеся, будь ласка, зі змістом анкети та дайте відповідь на низку запропонованих питань.

1. Цифра «1» характеризує роботу, яка дуже не подобається; «9» – роботу, яка дуже подобається. Вкажіть цифру щодо своєї майбутньої професії.

2. Чи збираєтеся ви після закінчення закладу вищої освіти працювати вчителем початкової школи?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

3. У вас яскраво виражене прагнення самоактуалізації, яке і є основною рушійною силою професійної активності та передумовою задоволеності професійною діяльністю?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

4. У вас є власне «бачення», концепція педагогічної діяльності, яка відрізняється цілісністю, «монолітністю» ідей, переконань, діяльності та напрямів самовдосконалення?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;

- мабуть ні;
- ні.

5. У вас високий рівень творчої мотивації: постійне прагнення вдосконалення педагогічного процесу, знаходження більш ефективних способів її зміни?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

6. Ви орієнтовані на постійне привнесення нового в цілі, результати, компоненти та засоби професійної діяльності, у зміст освіти, на створення «технологічних» та унікальних способів впливу на учнів?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

7. У вас є бажання знати про учнів більше, розуміти їх стан, вчинки; інтерес до спостереження за поведінкою учнів, до розвитку їх особистості. Вам усе, що відбувається у процесі взаємодії з учнями, має високий особистісний сенс?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

8. Вас приваблює спілкування та спільні дії, пояснення незрозумілого та ін., ви отримуєте задоволення від результатів у передачі інформації та її перетворення, пояснення того, як виконувати якусь справу?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

9. Ви самостійно виробляєте свої педагогічні способи дій та робите це із захопленням?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

10. Ви добре володієте професійними знаннями?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

11. Ви виробили стійкі прийоми та засоби організації всієї своєї діяльності, вміння швидко і ефективно вирішувати типові професійні завдання?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

12. Ви вмієте цілісно бачити процес навчання та виховання, глибоко володієте навчальним матеріалом, вмієте перетворювати його відповідно до особливостей учнів?

- так;
- мабуть так;

- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

13. Ви можете проектувати весь процес навчання цілісно і грамотно, орієнтуючись формування заданих якостей, знань, навичок, поведінки учня?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

14. Чи можете ви досліджувати навчальні можливості учнів, процес і результат власної діяльності і здатні перебудовуватися на цій основі?

- так;
- мабуть так;
- не можу сказати;
- мабуть ні;
- ні.

Обробка: за відповіді «так» виставляється 4 бали, «мабуть, так» – 3 бали, «не можу сказати» – 2 бали, «мабуть, ні» – 1, «ні» – 0 балів.

Результати: 0-14 балів – низький рівень; 15-28 балів – середній рівень; 29-42 бали – достатній рівень; 43-56 балів – високий рівень мотивації до успіху у обраній професії.

Додаток В

Методика самооцінки теоретико-методологічної готовності студентів до професійної діяльності

Інструкція: оцінювання сформованості нижче перелічених знань, умінь і особистісних якостей відбувається наступним чином: бал «5» означає, що знання, вміння та особисті якості яскраво виражені; бал «4» – знання, вміння та особисті якості сформовані; бал «3» – знання, вміння та особисті якості мають місце; бал «2» – знання, вміння та особистісні якості сформовані незначною мірою; бал «1» – знання, вміння та особисті якості не сформовані.

Запитання:

1. Наскільки Ви відчуваєте потреби в галузі навчання та виховання щось досліджувати, реформувати?
2. Наскільки Ви здатні чітко сформулювати суть досліджуваної проблеми, мету, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження?
3. Наскільки Ви здатні спланувати педагогічний експеримент?
4. Наскільки Ви володієте такими методами педагогічного дослідження як анкетування, інтерв'ювання, спостереження, тестування, моделювання у педагогічному процесі?
5. Як високо Ви оцінюєте своє вміння самостійно розробити анкету чи тест?
6. Наскільки Ви здатні використовувати методи математичної статистики у педагогічному процесі?
7. Наскільки Ви володієте формами логічного мислення в педагогічному процесі: індукція та дедукція, аналіз та синтез, порівняння та класифікація?
8. Чи спроможні Ви перерахувати основні підходи в педагогічному дослідженні? Наскільки Ви здатні їх застосувати на практиці?
9. Наскільки Ви здатні самостійно осмислювати сучасні наукові концепції, теорії?

10. Наскільки Ви здатні самостійно узагальнити та систематизувати результати педагогічного експерименту?

11. Наскільки Ви здатні застосувати методологічні знання у практичній діяльності?

12. Чи здатні Ви проаналізувати педагогічний процес щодо його ефективності, відповідності досягнутого результату до планованого?

13. Як високо Ви оцінюєте своє вміння працювати з науковим журналом, збіркою наукових статей та тез з метою отримання необхідної інформації?

14. Як високо Ви оцінюєте своє вміння написати статтю, реферат чи доповідь?

15. Чи спроможні Ви виступити з доповіддю на науковому семінарі чи конференції?

16. Чи здатні Ви брати участь у науковій дискусії, відстоювати свою точку зору з якоїсь педагогічної проблеми?

17. Наскільки у Вас розвинені такі особисті якості:

- уважність
- спостережливість
- вдумливість
- ініціативність
- креативність
- наполегливість у досягненні поставленої мети
- пізнавальна активність
- творчий підхід до справи
- сміливість у відстоюванні свого стилю мислення, діяльності.

Результати: 25-49 балів – низький рівень; 50-74 бали – середній рівень; 75-99 балів – достатній рівень; 100-125 балів – високий рівень сформованості теоретико-методологічної готовності до дослідницької діяльності.

Додаток Г

Методика самооцінки дослідницьких та творчих умінь

Інструкція: оцінювання сформованості нижче перелічених умінь відбувається наступним чином: бал «5» означає, що вміння яскраво виражено; бал «4» – вміння достатньо сформоване; бал «3» – вміння має місце; бал «2» – вміння сформоване незначною мірою; бал «1»х – вміння не сформоване.

Гностичні вміння:

- самостійно працювати з різними джерелами інформації, включаючи новітні інформаційні технології та бази даних;
- вміння систематично поповнювати знання шляхом самоосвіти та аналізу реального стану педагогічного процесу;
- вміння науково інтерпретувати та транслювати результати педагогічної діяльності;
- вміння використовувати у професійній діяльності логічні прийоми мислення (порівняння, класифікацію, аналіз, синтез, аналогію та ін.);
- вміння застосовувати у професійній діяльності знання, вміння, навички, набуті в інших сферах діяльності;
- вміння формулювати та обґрунтовувати дослідницьку тему;
- вміння складати план доповіді, виступи з елементами цитування, анотування, рецензування.

Методологічні вміння:

- вміння науково обґрунтовувати, критично осмислювати певні концепції, форми та методи пізнання, конструювання педагогічної діяльності;
- вміння використовувати сучасні методи контролю та оцінки дослідницької діяльності на практиці;
- вміння аналізувати навчально-виховний процес щодо його ефективності, відповідності досягнутого результату до планованого;
- вміти застосовувати сучасні методи пошуку, обробки та використання

методологічних знань у практичній діяльності;

- вміння узагальнювати та систематизувати результати власної педагогічної діяльності;

- вміння визначати найефективніші способи вирішення педагогічних проблем дослідницьким методом.

Прогностичні вміння:

- вміння ставити та вирішувати стратегічні, тактичні, оперативні завдання та вибирати способи та методи їх вирішення;

- вміння формулювати актуальні проблеми, їх цілі, завдання та знаходити раціональні способи, форми їх розуміння та вирішення;

- вміння моделювати зміст навчального матеріалу;

- вміння передбачати можливі труднощі у своїй професійній діяльності та шукати шляхи їх подолання;

- вміння планувати та моделювати власну професійну діяльність;

- вміння прогнозувати результати професійної діяльності.

Управлінські вміння:

- вміння регулювати взаємні відносини у процесі професійної діяльності, будуючи їх на засадах спільності та співробітництва;

- вміння орієнтуватися і перебудовувати способи діяльності в умовах, що змінюються;

- вміння знаходити, приймати та реалізовувати управлінські рішення у процесі здійснення професійної діяльності;

- вміння здійснювати самоаналіз та самоорганізацію власної професійної діяльності.

Творчі вміння:

- вміння генерувати ідеї, критично осмислювати варіанти рішень та вибирати найкращі;

- вміння використовувати методологічні знання, дослідницькі вміння та навички у практичній діяльності;

- вміння розробляти та здійснювати способи та прийоми навчання та

виховання, відмінні від традиційних;

- вміння створювати розробки уроків та виховних заходів на основі теоретичних методологічних знань та дослідницьких умінь;

- вміння комбінувати різні способи діяльності під час вирішення дослідницької проблеми, створення принципово нового способу діяльності;

- вміння складати рекомендації, пам'ятки;

- вміння самостійно та оригінально осмислювати проблеми дослідницьким методом;

- вміння приймати професійно-обґрунтовані нестандартні та новаторські рішення;

- вміння складати та коригувати проекти у навчальній, виховній та соціально - педагогічній діяльності.

Результати: 34-68 балів – низький рівень; 69-100 балів – середній рівень; 101-135 балів – достатній рівень; 136-170 балів – високий рівень.

Додаток Д

Методика самооцінки рефлексивних умінь

Інструкція: оцінювання сформованості нижче перелічених умінь відбувається наступним чином: бал «5» означає, що вміння яскраво виражено; бал «4» – вміння достатньо сформоване; бал «3» – вміння має місце; бал «2» – вміння сформоване незначною мірою; бал «1» – вміння не сформоване.

Рефлексивні вміння:

- має науково-професійне уявлення про всі аспекти педагогічної діяльності: навчальної, виховної, соціально-педагогічної;
- вміння аналізувати конкретні педагогічні ситуації;
- вміння правильно оцінювати педагогічну діяльність за такими характеристиками: проблема, тема, об'єкт дослідження, предмет, завдання, новизна, значення для науки, значення для практики;
- вміння аналізувати отримані результати в порівнянні з вихідними даними;
- вміння аналізувати дослідницький досвід інших з метою подальшого його застосування у своїй професійній діяльності;
- вміє адаптувати, доповнювати або змінювати навчальний план, програму, форми та методи навчання відповідно до конкретних умов з метою досягнення оптимальних результатів;
- вміє аналізувати педагогічну ситуацію, використовуючи методи наукового пізнання;
- має цілісне бачення організації педагогічного процесу;
- вміє прогнозувати наслідки своїх професійних дій;
- вміння аналізувати свої почуття та досвід;
- вміння критично оцінювати свої дії та поведінку.

Результати: 11-22 бали – низький рівень; 23-33 бали – середній рівень; 34-44 бали – достатній рівень; 45-55 балів – низький рівень.