

SECTION 2. INNOVATION IN EDUCATION

2.1 Експериментальна перевірка моделі формування дослідницьких умінь керівників закладів загальної середньої освіти

Експериментальна перевірка моделі формування дослідницьких умінь керівників закладів загальної середньої освіти здійснювалась на основі розроблених концептуальних положень, результатів констатувального експерименту та практичної діяльності керівників закладів освіти. В основу методики, що перевірялась у ході експерименту нами покладено систему особистісно-розвивальних, професійно-значущих проблемних завдань та ситуацій вирішення яких потребує застосування керівниками дослідницьких методів.

Формувальний експеримент здійснювався в університеті біоресурсів і природокористування України й був спрямований на перевірку впливу відібраних методик на дослідницьку мотивацію слухачів – майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, уміння відбирати та застосовувати дослідницькі методи при вирішенні управлінських завдань, інтерпретувати результати педагогічних досліджень і будувати у відповідності до них систему роботи в закладах освіти. Для формувального експерименту було розроблено програму з поетапної підготовки слухачів-керівників закладів освіти до дослідницької діяльності. Реалізація програми припускала послідовне проходження слухачами трьох етапів формування дослідницьких знань і умінь, що складають цілісну методичну систему. Процес поділу навчання на етапи до певної міри умовний, проте, він дав можливість чітко уявити характерні особливості, зміст і форми освітньої взаємодії зі слухачами.

На підготовчому етапі формувального експерименту були визначені контрольні та експериментальні групи, комплектація яких відбувалася за списком груп університету, кожна з яких була поділена на дві приблизно однакові за кількістю студентів. Враховуючи те, що формувальний експеримент

проводився зі студентами кожної групи. Його кінцеві результати було узагальнено за середніми показниками всіх груп студентів, що навчалися протягом 2020 - 2001 років.

Навчальний процес відбувався на основі стандартних навчально-тематичних планів, у часових рамках навчального плану, одним і тим же викладацьким складом, за допомогою відповідних методичних служб. Навчання передбачало також участь студентів у практичних заняттях, конференціях, семінарах, консультування науковців, психологів, соціологів, можливість опрацьовувати психолого-педагогічну літературу у науковій бібліотеці Центрального інституту та інших бібліотеках м. Києва.

Організація навчального процесу підпорядковувалась трьом етапам: діагностико-корегуючому, змістово-операційному та аналітико-результативному. Кожен з них характеризувався певною метою та завданнями, особливостями навчально-виховної роботи, включав відповідні форми та методи організаційної діяльності, був логічним продовженням попереднього та спрямовувався на розвиток мотиваційної, змістової й процесуальної готовності студентів до проведення педагогічного дослідження у закладі загальної середньої освіти.

В організації навчально-виховного процесу з формування дослідницьких умінь керівників ми врахували те, що:

- необхідно переорієнтувати керівників від отримання готових «рецептів» здійснення дослідницької діяльності на включення «педагогічної рефлексії», осмислення власних дій, співвіднесення їх із вимогами сучасної педагогіки та реаліями життя;
- у центрі уваги дослідницької роботи керівника є унікальна й неповторна особистість вчителя, пошук шляхів реалізації її сильних якостей та усунення тих, які не сприяють розвитку учнів в навчальному процесі та не забезпечують в кінцевому рахунку високий рівень якості освіти випускників.

Перед початком експерименту автором було здійснено кількісний та якісний аналіз мотиваційної, змістової та процесуальної готовності керівників

закладів освіти до проведення наукового дослідження. З цією метою у відповідності до плану дослідження кожному студенту контрольних та експериментальних груп пропонувалося оцінити свою готовність до проведення науково-педагогічного дослідження у закладі загальної середньої освіти.

Самооцінка проводилася за 5-бальною шкалою, яка має такі значення:

- 1 бал – не володію зовсім;
- 2 бали – володію на низькому рівні;
- 3 бали – володію посередньо;
- 4 бали – володію на достатньому рівні;
- 5 балів - володію на високому рівні;

Після заповнення анкети студентом проводився підрахунок підсумкових балів за кожним з шести показників, які включені в її зміст з урахуванням кореляції. Після цього підсумковий бал було представлено у відсотках по відношенню до максимального, і отриманий результат було взято за основу для оцінки того чи іншого показника.

Тестування слухачів здійснювалося на основі розроблених до кожного спецкурсу тестових завдань. Оцінка результатів здійснювалася за формулою:

$$P_{втз} = \frac{K_{втз} \times 100}{K_{тз}}, \%;$$

де: $P_{втз}$ – рівень виконання тестових завдань одним студентом у %;

$K_{втз}$ – кількість тестових завдань виконаних одним студентом;

$K_{тз}$ – кількість тестових завдань.

Зміст одержаної інформації дозволив виявити рівень стартової готовності студентів до дослідницької роботи у закладі загальної середньої освіти, оцінити їх ставлення до дослідження як ефективного способу розв'язання проблем управлінської практики; виявити причини, що спонукають керівників звертатися до досліджень долаючи інерцію управлінського мислення та різноманітні бар'єри; оцінити творчий потенціал слухачів, який є важливою умовою формування дослідницьких умінь керівників закладів загальної середньої освіти.

Результати оцінки дозволили також виявити характер труднощів та визначити способи навчальної підтримки студентів.

Особлива увага на першому етапі приділялась підготовці матеріалів, які повинні були забезпечити теоретико-змістову та процесуальну готовність студентів.

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу з формування дослідницьких умінь керівників закладів освіти необхідно, на наш погляд, сформувати у них системне бачення дослідницького процесу, тобто розкрити його елементний склад. У зв'язку з цим на першому етапі навчально-виховного процесу було здійснено настанову щодо теоретичної та практичної діяльності слухачів, розкрито мету і завдання цієї діяльності, проаналізовано методи та форми взаємодії «викладач-студент», «викладач-студенти», «студент-студент». Було роздано пакети документації, які включали, насамперед, методичні рекомендації щодо засвоєння змісту спецкурсів «Технологія науково-педагогічного дослідження у закладі загальної середньої освіти» та «Дослідницька діяльність керівника ЗЗСО: теорія та практика», перелік питань для самостійного опрацювання, залікових питань та список рекомендованої літератури.

Досягнення поставлених цілей будувалося відповідно до розуміння слухача студентів як суб'єктів дослідницької діяльності. Під суб'єктом навчально-дослідницької роботи ми розуміємо активного студента – майбутнього керівника закладу освіти, який діє та пізнає, є активним, самостійним, здатним творчо перетворювати діяльність в результаті включення в навчально-дослідницьку роботу.

Як відомо, важливою умовою досягнення позитивного кінцевого результату є ступінь сформованості його мотиваційної сфери. Тому починаючи з першого етапу проводилася корекційна робота з розвитку мотивів навчання, потреб у самоідентифікації та самореалізації студентів. Важливим його завданням було збудження свідомої потреби майбутніх керівників у самостійному вирішенні дослідницьких проблем у процесі навчальної

діяльності. З цією метою широко використовувалися консультації, дискусії, тренінги, матеріали первинного ознайомлення з індивідуальними можливостями студентів. Така система роботи викликала у них певний пізнавальний інтерес, інтерес до дослідницької діяльності, бажання опанувати нову інформацію та посилювала потребу у самореалізації та самовдосконаленні, що в цілому забезпечило сприятливі умови для їхнього навчання.

Підготовка майбутніх керівників закладів освіти здійснюється за очною та заочною формою навчання і триває 3 семестри. Така система дала змогу здійснити навчання керівників закладів освіти використавши на першому семестрі спецкурс «Технологія науково-педагогічного дослідження у закладі загальної середньої освіти», на другому студенти виконували самостійні завдання працюючи за індивідуальним планом, на третьому семестрі - курс навчання дослідницькій діяльності завершувався спецкурсом «Дослідницька діяльність керівника загальної середньої освіти: теорія та практика».

Розглянемо процес формування дослідницьких умінь студентів освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» в університеті біоресурсів і природокористування України на конкретних прикладах.

Як відомо, процес проектування дослідження включає попереднє розроблення теоретичних та практичних операцій, які в підсумку й складають дослідження. Ці операції в науці називають науковим апаратом дослідження. Тому в навчанні важливу увагу ми приділили наступним двом елементам: 1) навчити студентів виявляти протиріччя практики, які є підставою для формулювання проблеми дослідження; 2) навчити студентів обирати актуальну тему дослідницької роботи.

На цьому етапі за допомогою викладача студенти навчались перекладати змодельоване або реальне практичне завдання на наукову проблему, що сприяло усвідомленому вибору дослідницького підходу до розв'язання управлінських завдань. Викладач повідомляв студентам про методологічні основи дослідження, про механізм перекладу практичного завдання на наукову проблему й підходи до виявлення протиріч практики. Досвід усвідомленого вибору набувався

завдяки включенню студентів в дослідницькі ситуації в яких вони могли самостійно усвідомити наявність протиріч між необхідністю вирішувати нові, більш складні завдання управління закладом освіти та обмеженістю можливостей традиційних підходів і оцінити власну готовність до застосування дослідницького підходу в управлінській діяльності.

Значні труднощі студенти відчували у виявленні протиріч між об'єктивною реальністю та науковим уявленням про неї. Переважна їх більшість формулювала проблему спираючись на суто життєві критерії, не виявляючи джерела проблеми та чинники, які спричинили її виникнення. Їм важко було сформулювати причини, що сприяли виявленню саме цієї проблеми («я відчув», «я зрозумів», «на підставі обміну думками ми дійшли висновку»). Виявлення ними протиріч і проблем спиралося лише на власний досвід та інтуїцію, отже було непрофесійним та ненадійним.

З метою усунення цих труднощів їм було запропоновано скористатися алгоритмічною схемою, що демонструвала етапність дій дослідника у зв'язку з виявленням протиріч теорії та практики. Перший крок дослідника відповідно до її алгоритму - робота з науковими джерелами за темою дослідження та заповнення таблиці 1. З метою якнайшвидшого ознайомлення студентів з сучасною науковою літературою їм пропонувались списки наукових праць В. Загвязинського, В. Краєвського, С. Гончаренка, О. Крушельницької та ін., а також науково-методична література професорсько-викладацького складу кафедри управління та освітніх технологій НУБіП України.

Таблиця 1

Інформаційне поле теми дослідження

Назва джерела	Тема роботи	Питання, що розглядаються	Система понять	Нові висновки	Експериментальні дані
Сериков В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем	Особистісно-орієнтована освіта в педагогічних системах	Орієнтація на особистість, як системоутворювальну цінність; система методичного і психологічного забезпечення освоєння концепції; психолого-педагогічні механізми освоєння педагогами понять, критеріїв та технологій особистісно-орієнтованих освітніх технологій	Особистість, особистісна парадигма; професійний розвиток; особистісні функції; особистісний досвід; особистісно значущі ситуації		

На цьому етапі дослідження кожен студент, отримував завдання здійснити інформаційне забезпечення мікродослідження з обраної теми. По завершенні такої роботи відбувалась її презентація, обговорення та оцінювання.

Другий крок - розробка плану спостереження й аналіз практичного досвіду. Третій крок - збір емпіричного матеріалу. Четвертий крок - співставлення інформації, виявлення кореляційних зв'язків, у тому числі й причинно-наслідкових зв'язків теорії та практики. Застосування описаної методики в ході формуючого експерименту забезпечило значне підвищення рівня володіння слухачами вміннями виявляти протиріччя. Переваги цієї методики полягають в тому, що заповнюючи таку таблицю основними термінами-поняттями студенти легко аналізують, порівнюють та узагальнюють матеріал із різноманітних наукових, методичних, літературних, інших друкованих джерел та Інтернет-ресурсів. Вивчення глибини та слабкості розроблення теми дослідження спочатку в теорії дозволяє майбутньому керівнику бачити й практику більш глибоко, структуровано, через призму теорії і в порівнянні з нею. Працюючи з даною таблицею студенти твердо усвідомили, що лише ґрунтовний аналіз теорії й практики може забезпечити керівнику шлях

до нових, більш перспективних ідей, висновків та оцінок.

Серйозні труднощі на першому етапі реалізації програми студенти мали з формулюванням цілей та завдань дослідження, які були дуже стереотипними й недіагностичними. Перевірити їх реалізацію було неможливо тому що вони були формальні та утопічні. Варіанти формулювання завдань, що пропонувалися студентами, являли переважно, формальні набори «заходів» і дій. Спілкування з ними, на першому етапі засвоєння дослідницького досвіду, дискусії, опитування показали, що вони розглядають план як догму й не дозволяють собі його змінити тому часто заперечують корисність нового, оскільки воно не вписується в план.

Для надання педагогічної підтримки в процесі цілепокладання ми запропонували студентам скористатися спеціально розробленою дидактичною таблицею «Структура цілей дослідження» [108, с.44-46]. При цьому їм пояснювали, що мету дослідження потрібно розуміти як уявне передбачення результату, структура мети є стійкою, складається з одних і тих же елементів - цільового об'єкту (частини теорії та практики, де здійснюється реалізація мети), цільового предмета (частини об'єкту, мети, яка безпосередньо досліджується) та цільової дії (тієї дії, яку дослідник буде виконувати з предметом в рамках об'єкту дослідження).

Одночасно студентам групи було запропоновано перелік типових недоліків цілепокладання:

- мета є недосяжною в даних умовах;
- мета не відповідає темі та проблемі дослідження;
- мета є недіагностичною, тобто неможливо перевірити її досягнення;
- відсутні однозначність та уявлення про бажаний результат.

Нижче наводимо приклад заповнення бланка «Структура цілей дослідження» для студентів (таблиця 2).

Таблиця 2

Структура цілей дослідження

Цільова дія	Цільовий предмет	Цільовий об'єкт
Розробити; Обґрунтувати; Охарактеризувати; Виявити; Визначити; Експериментально перевірити; Розкрити; Проаналізувати; Вивчити; Забезпечити тощо.	Шляхи і засоби; Вимоги; Система критеріїв; Зміст і методи; Принципи формування; Педагогічні умови; Педагогічні засади; Система діяльності; Процес виховання; Концепція; Теоретична модель тощо.	Професійна орієнтація; Засвоєння знань; Моральне виховання учнів; Технічна творчість учнів; Система трудового виховання учнів; Теорія виховання процес пізнання; Методи проблемного навчання тощо.

По завершенні вищезазначеного етапу студенти набували досвіду цілепокладання як основи побудови стратегії дослідження.

Таблиця 3

Стратегія дослідження

Тема дослідження	Протиріччя	Проблема	Мета
Удосконалення структури управління закладом освіти.	Між існуючою структурою і новими функціями управління	Які шляхи удосконалення структури управління закладом освіти на основі урахування нових функцій	Розробити нову структурно-функціональну модель управління закладом освіти
Гуманізація системи оцінювання навчання молодших школярів	Між традиційним знанням про оцінювання навчання дитини і зростанням негативного впливу оцінки на мотивацію навчальної діяльності молодших школярів.	Які педагогічні умови, сприяють зняттю негативного впливу оцінки на мотиваційну сферу навчання молодшого школяра.	Виявити педагогічні умови, які сприяють зняттю негативного впливу оцінки на мотиваційну сферу молодшого школяра.

Для того, щоб усвідомити співвідношення теми дослідження, протиріччя, проблеми та мети, як компонентів стратегії дослідження, студентам пропонували заповнити таблицю 3.

При цьому їм пояснювали, що стратегія дослідження – це визначення його перспектив, кінцевого результату та основних напрямів його проведення. Стратегічними операціями є: виявлення протиріччя, формулювання проблеми й

мети дослідження [108, с.45]. Мета завершує стратегічну частину наукового апарату. В подальшій роботі дослідник керується лише нею. Точно і правильно сформульована мета вже містить технологію дослідження.

В результаті такої роботи цілі, сформульовані студентами, ставали більш конкретними, діагностичними та адекватними ресурсам. Механізм виявлення проблем все більше спирався на уявлення про різноманітні причини виникнення протиріч. Слухачі демонстрували уміння виявляти спектр проблем, що відповідає практичному завданню.

Слід також зазначити, що формування та вдосконалення дослідницьких умінь у запропонований спосіб, заснований на моделюванні процесу дослідження, відбувається за рахунок об'єднання особистісного й діяльнісного підходів. Рефлексія та самооцінка на кожному з етапів навчального процесу, обговорення одержаних результатів з керівником спецкурсу свідчили про незадоволеність студентів власним рівнем дослідницьких умінь. Цей факт вказував на тенденцію розвитку мотиву самовдосконалення, саморозвитку в дослідницькій діяльності тому, що розвиток педагогічної рефлексії виявлявся не лише в констатації студентами наявності або відсутності у них дослідницьких умінь, а був важливим стимулом для їх набуття. В ході обговорення, усвідомлюючи зміст озвучених позицій, студенти опановували культуру дискусії та народжували нове спільне знання. До моменту завершення етапу студенти демонстрували знання видів шкільних досліджень і, працюючи в парах, групах, командах навчилися в змодельованих умовах шкільної практики виявляти протиріччя та формулювати проблему дослідження. Одержані результати свідчили також про певну перебудову мотиваційної сфери суб'єктів, усвідомлення ними переваг дослідницького підходу та накопичення знань про логіку та етапи дослідження.

Як показав експеримент, запропонована схема виявлення протиріч і формулювання проблем дозволила слухачам:

- одержати нові для себе знання в умовах гри, яка моделює обговорення значущої для учасників проблеми;

- сформувати дослідницькі уміння виявляти протиріччя та формулювати проблему;
- усвідомити можливості наукового дослідження у вирішенні практичних завдань управлінської діяльності;
- засвоїти механізми залучення суб'єктів школи до колективного дослідження.

Особливо великі труднощі викликало у студентів формулювання гіпотези, оскільки їм бракувало знань про те, як розв'язується наукова проблема, що вже напрацьовано вченими з даного питання. Тому на даному етапі слухачам повідомлялось, що будь-яка гіпотеза – це особисте уявлення дослідника про способи розв'язання протиріччя та шляхах досягнення мети. Це уявлення складають його наукові можливості, уміння прогнозувати та враховувати велику кількість факторів. Гіпотеза – це мистецтво отримувати нову інформації із старої, але саме таку яку можна довести. У педагогічних дослідженнях використовують гіпотези трьох видів: з розвитку теорії, перевірки вже існуючих теорій, розробці нової теорії. Слухачам повідомлялось про деякі функції гіпотези, а саме: передбачати шляхи та засоби досягнення мети дослідження; виражати концептуальну позицію дослідника про розв'язання протиріччя; створювати нові ідеї, пропонувати нові парадигми, інновації; перевіряти й розвивати вже існуючі ідеї та теорії. У зв'язку з тим, що мету дослідження можна досягти різними шляхами і засобами, які визначає гіпотеза, то розпочати роботу з розробки завдань можна лише після формулювання гіпотези.

Оскільки студенти до цього етапу вже визначались з власними дослідницькими темами, то ми за допомогою проблемних питань стимулювали їх творчі зусилля з розробки гіпотез й перевірки їх в діалозі з опонентами. Такі колективні обговорення забезпечували подвійний результат: допомагали розв'язати проблему, що виникла в процесі змодельованого дослідження та суттєво розвивали уміння студентів будувати гіпотези, критично самостійно та колективно їх аналізувати, формулювати питання й відповіді, шукати аргументи, рефлексувати власні дії та підтримувати ділове спілкування. В такому

навчальному діалозі у слухачів формувались уміння адекватно й повно оцінювати себе та інших, приймати та визнавати раціональність думок і позицій співрозмовників.

На розвиток дослідницьких умінь студентів суттєво вплинув процес розроблення й виконання власного дослідницького завдання, що моделює реальну дослідницьку діяльність. В основі такого завдання є самостійне здійснення педагогічного дослідження, в ході якого, студент розширює та удосконалює попередньо набуті дослідницькі уміння й опановує нові.

Педагогічні процеси характерні своєю неповторністю. Розвиток кожної педагогічної ситуації залежить від одночасного впливу багатьох чинників. Учасники педагогічного процесу (керівники, вчителі, учні) відрізняються один від одного за багатьма показниками як індивідуальними, так і віковими. Саме тому на одному з занять, ми орієнтували студентів на необхідність оволодіння системою методів педагогічного дослідження. В процесі бесіди з ними обговорювалися питання: Що таке метод? Які методи педагогічного дослідження ви знаєте? Якими є умови оптимального вибору методів? Чому потрібно використовувати систему методів в педагогічному дослідженні? Студентам було запропоновано завдання для роздуму, наприклад: серед джерел необхідної інформації про характерні особливості вчителів, яку одержує керівник, можна виокремити наступні: думка колег, думка батьків, думка друзів, думка вчителя про себе, перше враження, взаємодія «віч на віч», ставлення до професійних обов'язків, виконання завдань, доручень тощо. Які з названих джерел, ваш погляд, є надійними, такими, що дозволяють пізнати особистість вчителя? В результаті обговорення поставлених питань слухачі самостійно дійшли висновку про те, що уникнути суб'єктивної оцінки педагогічних фактів і явищ, застосовуючи лише один дослідницький метод неможливо. Всебічно дослідити проблему, всі її аспекти та параметри дозволяє тільки неодноразове використання комплексу методів. Варіювання методів, які складають комплекс є індивідуальним проявом творчості кожного дослідника. В кінці заняття студенти визначили для себе мету: вивчити особливості організації

педагогічного процесу закладі загальної середньої освіти, де вони, згідно плану курсів підвищення кваліфікації, мають управлінську практику. З цією метою за допомогою викладача було розроблено комплексну програму дослідження з опорою на теоретичні знання про дослідницький процес.

Головною метою цього етапу було набуття студентами досвіду виконання дослідницьких дій в ході вирішення окремих управлінських завдань. При цьому вирішувались наступні завдання:

1. Сформувати у керівників досвід побудови тактики дослідження як системи дій, які є інструментом пошуку й пізнання, що спрямовані на досягнення мети.

2. Розвинути у студентів уміння поступово ускладнювати дослідницькі завдання, інтегруючи ідеї з різних галузей науки.

В якості провідного засобу на цьому етапі використовувалася ситуація «Педагогічне дослідження». Змістом цієї ситуації було окреме управлінське завдання керівника закладу освіти, для вирішення якого в умовах освітнього процесу відбувалось дослідження причин і умов її виникнення, постановка проблеми, формулювання гіпотези, відбір методів. В ході цієї ситуації виявлялися можливості для самореалізації суб'єктів, для розуміння й усвідомлення ними реального сенсу власного професійного розвитку. Велике значення надавалось створенню умов для рефлексії власного дослідницького досвіду і співвідношення його з досвідом інших керівників.

В рамках методики «Моделювання» діяльність слухачів здійснюється за певним алгоритмом. В ході заняття пропонується логіко-методологічна схема вирішення педагогічного або управлінського завдання: опис ситуації; об'єктивні та суб'єктивні умови її виникнення; теорія (закони, закономірності, припущення про причини виникнення); провідний задум, який покладено в основу вирішення (шляхи реалізації принципів, методи та прийоми управлінської взаємодії, можливі варіанти вирішення); практика (обраний варіант вирішення); детальний аналіз результатів. Студенти, маючи в своєму розпорядженні схеми вирішення завдань, здійснюють дослідження та

визначають: тип завдання, перевіряють схему вирішення, творчо використовуючи знання педагогічної теорії.

Знайомство з навчальним закладом студентів розпочинається з екскурсії, бесіди з директором про зміст педагогічного процесу в закладі освіти, знайомства зі складом вчителів і учнів, вивчення плану роботи, навчальних програм. Щоб слухач міг аналізувати, зіставляти, класифікувати явища, що вивчаються, усвідомити істотні зв'язки між ними, узагальнювати дані аналогічних явищ, в його свідомості повинні скластися найбільш точні, повні уявлення про явища, що вивчаються. Тому, важливої уваги ми надавали веденню записів, адже фіксація отриманої інформації максимально ретельно й точно виключає небезпеку неповного відображення педагогічних фактів у свідомості дослідника.

При роботі з першою групою слухачів ми зіткнулися з типовим явищем у ситуації, коли студентам доводилося порівнювати спостережувані ними раніше явища в педагогічному процесі власної школи та педагогічному процесі закладу освіти, де вони проходили навчальну практику. Річ у тому, що така психологічна особливість студентів, як неадекватне ставлення до навчання іноді провокувала їх не виконувати деякі за наших вимог. Це насамперед стосувалось, використання для точної фіксації спостережуваних явищ і фактів шкільного життя певних форм, схем, знаків та графічних зображень. В результаті психологічна проблема слухачів - мінливість, необґрунтованість, динамічність поглядів, категоричність думок, призвела до того, що деякі студенти, покладаючись на власну пам'ять і стійкість думок, фіксували в щоденниках тільки те, що в момент сприйняття їм видавалось як головне і суттєве мимовільно залишаючи по за увагою такі деталі, які, здавалось, у той час не мали важливого значення. Під час колективного аналізу педагогічних явищ, зіставлення їх з іншими аналогічними явищами, що відбуваються в закладі, який вони відвідали, слухачі визнавали, що вони втратили багато важливої та суттєвої інформації. Це трапилося через те, що опис фактів є дуже суб'єктивним і часто не повним. Тому більшу можливість для формулювання глибоких педагогічних висновків,

ширшого охоплення дійсності, повного віддзеркалення відповідностей між змістом і формою явищ, що вивчаються, для абстрагування від власних, не завжди обґрунтованих поглядів, мали ті студенти, які виконували наші рекомендації використовуючи не лише словесну, а й табличну, графічну, знакову та інші форми запису. Крім того, фіксація явищ за певним планом, розробленою наперед схемою сприяє розвитку певного дослідницького уміння - здійснювати спостереження.

Знайомство студентів із закладом освіти в ході управлінської практики сприяло усвідомленню загальної картини про хід управлінського процесу, розумінню його певних особливостей, дало можливість порівняти його з реалізацією аналогічного процесу у закладі освіти, де вони працюють. Про це свідчать записи студентів: «Метою педагогічного процесу в закладі, який ми відвідали, є максимальний розвиток здібностей дитини, майбутнього громадянина України. Управління навчально-виховним процесом в закладі побудовані на основі результатів наукових досліджень. Головною особливістю його організації є особистісна орієнтація, важливу роль в який відіграють партнерські стосунки керівників, педагогів, учнів і батьків».

Педагогічне дослідження - складний процес цілеспрямованого використання певної системи різних методів і операцій, що ведуть дослідника до пошуку відповідей на питання, які постають перед ним. Керівнику-досліднику необхідно добре знати характерні особливості педагогічного дослідження, знати та вміти крок за кроком реалізовувати дослідницький процес, бачити шлях, яким йому належить йти, для того, щоб досягнути очікуваних результатів.

Аналіз рівня володіння майбутніми керівниками закладів освіти дослідницькими вміннями показав, що одним із типових утруднень їх функціональної компетентності є низький рівень аналітичних умінь. У роботі з такими студентами ми використали методику «Порівняння», яка суттєво відрізняється від методик, що використовується кафедрою управління під час традиційної підготовки. Різниця полягає в цілеспрямованому індивідуально-диференційованому підході до студентів. Під час формування зазначених умінь

ми дотримувалися вимоги поетапного ускладнення завдань. Студентам пропонувалися завдання наступного характеру: робота над поняттями, що включає виявлення головних ознак педагогічної дефініції, її структури, встановлення співвідношення між поняттями шляхом порівняння, узагальнення та систематизації; аналіз педагогічних ситуацій, наприклад: зайняти певну позицію в оцінці педагогічних фактів та аргументовано її довести; виявити суперечність у двох протилежних точках зору на педагогічне явище, висловити та обґрунтувати свою позицію; на основі проведеного аналізу, висловити та обґрунтувати власну точку зору на педагогічне явище; у статті з періодичної преси визначити педагогічну проблему та знайти способи її розв'язання; проаналізувати план виховної роботи класного керівника (цілі, завдання, зміст); проаналізувати проведений виховний захід, результати спостереження й аналізу занотувати.

Використання таких завдань під час проведення занять спецкурсу, сприяли розвитку умінь аналізу, який полягає у виділенні головного й другорядного, порівнянні й узагальненні, встановленні подібностей і відмінностей, виявленні структурних компонентів, доборі аргументів для обґрунтування власної думки. Застосовуючи в процесі навчально-дослідницької роботи студентів, таку систему педагогічних дій в якій моделювалися розумові та практичні дії, що входять до складу дослідницьких умінь, нам вдалося значно підвищити рівень сформованості аналітичних умінь студентів.

Ефективним засобом формування дослідницьких умінь майбутніх керівників закладів освіти була робота з авторефератами дисертаційних досліджень і кандидатських дисертацій, тематика яких допомагала їм зорієнтуватися у виборі теми власного дослідження та поетапно її змодельовати. Зіткнувшись з новим видом діяльності, багато студентів проявили боязкість, невпевненість в собі, страх не досягти бажаних результатів. Окремі студенти зазнавали труднощі в оволодінні понятійним апаратом. Ці проблеми вдалося вирішити завдяки індивідуальним консультаціям, які сприяли розвитку рефлексії студента. Ми свідомо направляли хід їх міркувань на аналіз різних

сторін власного «Я» - особистості керівника-дослідника, пізнання власних здібностей та особливостей, визначення перспектив професійної управлінської діяльності. Такі індивідуальні консультації допомагали студентам самовизначитися, долати перешкоди, вирішити проблему внутрішньої мотивації власної дослідницької позиції. Не ігнорували ми на даному етапі й проведення з ними колективних обговорень досягнутих результатів дослідницької діяльності. Студенти звітували в аудиторії про виконану роботу, ділилися успіхами, висловлювали свої ідеї, радилися. В рамках таких колективних обговорень кожен студент ставав або носієм ідеї (проблеми), або опонентом.

На практичних заняттях, у закладах освіти, якими вони керують, перевірялась актуальність обраних тем дослідження та вивчався стан питання в практичній діяльності. Вони аналізували й оцінювали ситуацію, що склалася в закладі, визначали наявність потреби в проведенні дослідження та в чому конкретно вона полягає. Тобто, шляхом спостереження, анкетування, соціометрії, вивчення особистих справ учнів, класного журналу, бесід з класними керівниками, вчителями, учнями, батьками відбувалось безпосереднє відпрацювання умінь вивчати та аналізувати педагогічні явища.

Детальне вивчення проблеми на місцях дало можливість внести певні корективи в первинне (за авторефератом) формулювання теми. Далі, для повного усвідомлення студент «вживався» у сформульовану в авторефераті гіпотезу й методику дослідження, з тим щоб визначити можливі шляхи розв'язання проблеми та адаптувати експериментальну частину дослідження до своєї теми, самостійно вивчав необхідні наукові та методичні джерела. Поза сумнівом, що гіпотеза, яка висувалась на початку, мала дещо спрощений характер і дозволяла виокремити лише одну із сторін проблеми. Перевірка гіпотези здійснювалась шляхом використання адаптованої методики, що описана в авторефераті та за консультативної допомоги керівника спецкурсу.

В ході практичної дослідно-експериментальної роботи виникали ситуації, для вирішення яких у студентів не вистачало наявних знань і вмінь. Такі ситуації стимулювали тенденцію до самостійного оволодіння теоретичними знаннями,

пов'язану з їх адаптацією в практичну діяльність. Зокрема, у слухачів часто виникала потреба звертатися до психолого-педагогічної літератури. У реальному педагогічному дослідженні, більш ніж в будь-якому іншому виді діяльності, ми спостерігали розвиток ініціативи й творчості студентів, прояви спостережливості, педагогічних здібностей та інтересів. Слухачі не просто формували педагогічні висновки, а й порівнювали їх з теоретичними положеннями.

Застосування особистісно-діяльнісного та системного підходів до реалізації завдань дослідження вимагає широкого використання традиційних методів і методик (спостереження, анкетування, аналіз результатів діяльності, рейтингова оцінка тощо), за допомогою яких можна одержати якісні описові характеристики особистості та їх зовнішні прояви. Проте вони не дозволяють повною мірою визначити й оцінити рівні сформованості важливих якостей, здібностей та вмінь, що характеризують готовність керівників до дослідницької діяльності у закладі загальної середньої освіти. Тому ми вважали за необхідне доповнити їх експертними оцінками, самооцінкою, тестуванням та іншими методами [107], [109], [118]. Тестування виявляло можливості мислення; спостереження – наполегливість у подоланні труднощів під час розв'язання дослідницьких завдань, уміння адекватно поводити себе в різних ситуаціях, свідомо регулювати свою поведінку, прагнення до постійного професійного та особистісного зростання тощо.

Значне місце у дослідженні відводилося різним видам анкетування, бесідам, педагогічним спостереженням, різновидам педагогічного експерименту [105], [106], [107], [112], [115], [116], [117].

Мініпроекти, мікродослідження, тренінги, рольові ігри та інше надали інформацію про уміння студентів знаходити та систематизовувати необхідну для дослідження інформацію, розробляти науковий апарат, стратегію й тактику дослідження, уміння спілкуватись.

Визначення рівня сформованості дослідницьких умінь студентів експериментальних і контрольних груп здійснювалося по завершенні

результативно-оцінного етапу на основі самооцінки слухачів-керівників навчальних закладів, оцінки експертів та тестування. Самооцінка рівня володіння дослідницькими вміннями студентами здійснювалася шляхом анкетування. Експерт оцінював анкети заповнені майбутніми керівниками закладів освіти та підсумковий продукт – курсову роботу студентів. Курсова робота припускає прояв дослідницької самостійності студента у вирішенні конкретної педагогічної проблеми, реалізацію вмінь аналізувати педагогічні концепції, факти, явища, різні точки зору, висловлення певного інтересу до наукової педагогічної діяльності.

Аналіз результатів анкетування студентів експериментальних груп показав, що в результаті проведеного навчання на 57,68 % зросло число слухачів, які володіють дослідницькими вміннями на достатньому рівні. Група студентів з недостатнім рівнем зменшилась (з 38,40% до 11,25%). Істотний спад має і група студентів з низьким рівнем дослідницьких умінь (з 35,50 % до 0%).

Магістерські роботи студентів експериментальних груп - це дослідницькі роботи, виконані за допомогою коректної наукової методики, які містять отриманий за допомогою цієї методики власний експериментальний матеріал, на підставі якого робиться аналіз, узагальнення та висновки про характер досліджуваного об'єкту, події тощо.

Всі види такої роботи мають таку структуру: постановка проблеми, мета, збір матеріалів, висновки й узагальнення. З погляду навчання студентів основним прийомам, навичкам і вмінням дослідницької роботи, ці вимоги до структури та змісту є принциповими, однак кожен вид роботи і тим більше кожна з досліджуваних тем має свою специфіку. Тому вирішення певного дослідницького завдання здійснюється у відповідності до таких етапів:

- постановка проблеми, цілей, завдань дослідження;
- уявлення кінцевого результату;
- визначення об'єкту і предмету дослідження;
- попередній аналіз і вивчення наявної інформації, документів, матеріалів, умов і методів вирішення даного завдання;

- висунення і формулювання початкових і проміжних гіпотез (майбутніх висновків, узагальнень);
- побудова робочого плану ;
- виконання плану ;
- аналіз та узагальнення отриманих результатів;
- з'ясування зв'язків досліджуваного явища, події, особи або об'єкту з іншими подіями, явищами, особами або об'єктами;
- перевірка початкових гіпотез на основі отриманих даних;
- остаточне формулювання висновків.

Аналіз магістерських робіт показує, що дослідницька робота допомагає студентам не лише глибоко оволодівати теорією, але й формує важливі професійно-задуші якості дослідника, дозволяє їм вийти в культурний простір самовизначення. Студент опиняється в ситуації проектування власної дослідницької діяльності, стикається з необхідністю аналізу наслідків цієї діяльності. Дослідницька активність набуває вмотивованого характеру, а перманентна, безперервна освіта стає принципом його життя. Включаючи науку в практичну діяльність, такі керівники набувають здатності забезпечити перехід педагогічного колективу від життєдіяльності за принципом «навчання на все життя» до принципу «навчання протягом всього життя». Таким чином, дослідницька діяльність майбутніх керівників, що системно здійснюється в закладі загальної середньої освіти, сприяє активізації позицій керівників в освітньому процесі, розвитку творчої активності педагогів та підвищенню якості освіти школярів.

Аналіз анкет студентів контрольних груп показав, що рівень їх дослідницьких умінь підвищився лише на 1-3%. Аналіз магістерських робіт свідчив про те, що студенти не підготовлені до реалізації дослідницького підходу в управлінні закладом освіти. Написані ними творчі випускні роботи більше нагадують реферування літературних джерел, які доповнені різноманітними планами роботи кафедр, методичних комісій, ради закладу тощо. Плануючи вирішення управлінських завдань вони не вміють виявляти протиріччя й

проблеми, висувати гіпотези, розробляти методику дослідження, проектувати та застосовувати набуті теоретичні знання для розв'язання проблем управління закладом освіти, що свідчило про низький рівень володіння студентами дослідницькими вміннями.

Таким чином, результати експерименту підтвердили ефективність розробленої моделі. Одержані дані показали, що в порівнянні з контрольними в експериментальних групах значно зросли показники достатнього і високого рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.